

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сборник научных статей

Выпуск 5

Основан в 2009 году

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2015

В сборник вошли статьи, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, теоретическим и прикладным аспектам методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Сборник научных работ адресован преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Г. Н. Игнатюк (отв. редактор),
А. П. Нарчук, Т. В. Починок, Е. В. Сажина

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер;
кандидат филологических наук, доцент И. Н. Пузенко

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111'37:811.133.1'37:398.9

И. М. Веренич

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается структурно-грамматическая классификация фразеологических единиц (на примере английского и французского языков), в основу которой положены различные критерии ее деления на типы и подтипы. Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью данного вопроса в современной лингвистике. В результате анализа многочисленных примеров выявлен ряд отличительных и схожих черт фразеологических единиц английского и французского языков.

К вопросу о лексических особенностях фразеологических единиц можно подходить с различных точек зрения: семантической и грамматической. В настоящее время существует множество структурных классификаций фразеологических единиц как английского, так и французского языков. Однако весьма распространенной является классификация, в основе которой лежит выделение в словосочетании лексико-грамматического центра, или стержневого слова, подчиняющего себе все остальные слова, составляющие фразеологическую единицу.

Фразеологизмы современного французского языка построены преимущественно по синтаксическим моделям свободных сочетаний, (за исключением небольшого числа фразеологических единиц, которые содержат архаические конструкции) и делятся на три основных структурных типа:

1. Непредикативные фразеологические единицы, имеющие наибольший удельный вес во фразеологическом фонде французского языка. Они, в свою очередь, делятся на два подтипа:

1) Одновершинные фразеологические единицы, состоящие из одного знаменательного и одного или более служебных слов: *à propos* 'кстати'; *en effet* 'на самом деле, действительно'; *à la fois* 'одновременно';

comme quatre ‘чрезмерно много’; *rester court* ‘растеряться’; *être à sec* ‘быть, сидеть без гроша’.

2) Фраземы – второй тип непредикативных фразеологизмов во французском языке, которые представляют собой фразеологизмы, состоящие из двух и более знаменательных слов и представляют собой словосочетания с подчинительной, сочинительной или подчинительно-сочинительной связью компонентов. Например: *home de bête à pleurer* ‘безнадежный дурак’; *blanc comme cire* ‘белый как воск’; *sain et sauf* ‘цел и невредим’; *jeter feu et flamme* ‘метать громы и молнии’.

Таким образом, главным критерием выделения фразем и одновершинных фразеологизмов является наличие или отсутствие подчинительной или сочинительной связи между их компонентами. Подобная связь возможна лишь в том случае, если компоненты данного словосочетания могут выделяться или выступать как члены предложения. Этого свойства лишены служебные слова – артикли, предлоги, союзы, частицы, служебные слова, что делает их неспособными вступать в указанные синтаксические связи со знаменательными частями речи.

2. Частично предикативные фразеологизмы, отличающиеся тем, что в них первый ведущий грамматический член имеет дополнение (прямое, косвенное, обстоятельное) или определение в виде придаточного предложения: *croire que les enfants naissent dans les choux* ‘быть слишком наивным’; *vin qui fait danser les chèvres* ‘очень кислое вино’. Во фразеологизмах этого типа первый член может быть выражен не только словом, но и словосочетанием. Например: *fier comme un paon qui fait la roue* ‘важный как павлин’.

Число частично-предикативных фразеологических единиц в современном французском языке весьма невелико.

3. Предикативные фразеологизмы, представляющие собой сочетания с предикативной структурой. Они делятся на два подтипа:

1) Предикативные фразеологизмы с замкнутой структурой, выражающие законченную мысль и синтаксически оформленные как простые или сложные предложения. Например: *son compte est bon* ‘он получил по заслугам’; *il y a anquille sous roche* ‘здесь что-то неладно; тут что-то кроется’; *comme on fait son lit, on se couche* ‘что посеешь, то и пожнешь’.

2) Предикативные фразеологизмы с незамкнутой структурой, выражающие незаконченную мысль и требующие в речи распространения переменными словами: *ça va chercher dans ...* ‘цена скоро достигнет до ..., это будет стоить около ...’.

Подавляющее число предикативных фразеологических единиц французского языка имеет замкнутую структуру, и лишь небольшое

число этих фразеологических единиц относится к сочетаниям с замкнутой структурой [1, с. 59–60].

Что касается структурной классификации фразеологических единиц английского языка, достаточно распространенной является классификация, предложенная профессором А. И. Смирницким. Исходя из количества стержневых слов (семантических вершин), он делил все фразеологические единицы на:

1. Слитные предложения, характеризующиеся наличием одного стержневого слова.

2. Устойчивые сочетания, в которые входят два или более стержневых слова.

Среди слитных предложений профессор А. И. Смирницкий, исходя из их морфологического состава, выделил три подгруппы:

- 1) атрибутивно-именную: *high treason* ‘государственная измена’; *apple of discord* ‘яблоко раздора’;

- 2) глагольно-адвербиальную: *to give up* ‘бросать, отказываться’; *to make out* ‘делать вид, притворяться’;

- 3) предложно-именную: *by heart* ‘наизусть’; *at hand* ‘под рукой’.

Как видно из примеров, две подгруппы слитных предложений, за исключением атрибутивно-именной, совпадают с непредикативными одновершинными фразеологическими единицами во французском языке. А что касается атрибутивно-именных слитных предложений, то они относятся к французским непредикативным фраземам. Например: *une pomme de la discorde* - *an apple of discord* ‘яблоко раздора’; *sain et sauf* - *safe and sound* ‘цел и невредим’.

По классификации А. И. Смирницкого, устойчивые сочетания также распадаются на ряд групп:

- 1) глагольно-именная – *to go to bed* ‘ложиться спать’;

- 2) предложно-именная – *face to face* ‘лицом к лицу’;

- 3) фразовые сочетания – это такие сочетания, которые обладают предикативностью, куда относятся пословицы: *every cloud has a silver lining* ‘нет худа без добра’.

Английские глагольно-именные и предложно-именные устойчивые сочетания по своей структуре совпадают с французскими фраземами. Английские фразовые сочетания совпадают с французскими предикативными фразеологическими единицами с замкнутой структурой. Например: *comme on fait son lit, on se couche* – *one must reap as one has sown* ‘что посеешь, то и пожнешь’ [2, с. 32–33].

Рассмотрев наиболее распространенные структурно-грамматические классификации фразеологических единиц английского и французского языков, можно сделать вывод, что классификации обоих

языков достаточно отличаются друг от друга, т. к. в их основы были положены различные критерии деления фразеологических единиц на типы и подтипы. Однако встречается ряд схожих черт в данных структурах, поскольку некоторые типы фразеологических единиц совпадают в обоих сравниваемых языках.

Исчисления количественной стороны морфологической валентности частей речи во фразеологии позволяет заключить, что существительное, глагол, предлог, прилагательное и наречие являются основными элементами, составляющими структуру английских фразеологических единиц. Но валентность эта неодинакова по числу различных существительных, глаголов, предлогов, прилагательных, наречий, входящих во фразеологическую единицу.

В английском языке для существительного характерна самая высокая валентность, т. е. способность этой части речи проявляться весьма продуктивно в образовании структурных типов фразеологических единиц, где существительных может быть одно, два или три. Например:

1) с одним существительным: *foul play, hot air*;

2) с двумя существительными: *ally of the moment, monkey's allowance*;

3) с тремя существительными: *on the plus side of the account, the arena of the bears and bulls*.

Что же касается числа глаголов, входящих во фразеологическую единицу, то их значительно меньше, чем существительных, но зато валентность некоторых отдельных глаголов, может превышать валентность существительных во много раз [3, с. 86-88].

Рассматривая характерные особенности глагольных фразеологических единиц с достаточно высокой валентностью, можно сгруппировать их по принципу основного значения глагола, являющегося стержневым словом:

1) группа фразеологических единиц, стержневыми компонентами в которых являются глаголы положения, размещения и перемещения в пространстве (*lay, lift, push, put, set, come, dance, go, drive*): *to swim against the stream, dance on volcano, lift a finger, push to the wall, lay one's hands on, drive to bay*;

2) глаголы физического восприятия (*feel, look, see, smell, taste*): *feel somebody's pulse, look through one's fingers, see the lions, smell a rat, taste blood*;

3) глаголы внутреннего и внешнего проявления чувств (*kiss, love, tremble*): *kiss the rod, laugh in one's sleeve, tremble in the balance*;

4) глаголы начала и окончания действия (*begin, stop, end*): *begin the dance, end in smoke, stop a leak*.

Наиболее характерная особенность английских глагольных фразеологических единиц заключается в том, что в большинстве своем они принадлежат к основному словарному составу английского языка, выражают общенародные жизненно важные понятия и являются строительными материалами языка [4, с. 28–29].

Валентность прилагательного и наречия в целом невысока, гораздо ниже существительного и глагола. Особо стоит валентность предлога. Предлог расширяет свою валентность по сравнению с прилагательным и наречием. Но это увеличение идет за счет увеличения валентности одного класса какого-то предлога, входящего в состав многих фразеологических единиц, а не многих предлогов, входящих во фразеологические единицы только один раз, как это наблюдается у существительного, глагола или прилагательного [3, с. 88].

Что касается французского языка, обычно опорным компонентом фразеологической единицы, в отличие от английского языка, является глагол. Сочетаемость компонентов во французских фразеологизмах настолько прихотлива, что последние приходится запоминать так, как порою приходится запоминать слова. Сочетания с существительными отвлеченного значения отличаются взаимозависимостью значений компонентов и по смыслу чаще соответствуют одному глаголу, нежели сочетания с конкретным существительным: *prêter un livre* и *prêter son appui à qn = appuyer qn*.

Характерную особенность французской фразеологии составляют выражения, состоящие из глагола и приглагольного объектного местоимения. Первоначально это местоимение указывало на какой-то конкретный предмет. Вместо *je vous serre la main* ‘здравствуйте’ стали говорить *je vous la serre* (собеседникам заранее известно, что *la* заменяет здесь *la main*); вместо *il me veut du mal* ‘он злится на меня’ – *il me'en veut* (*en* вместо *du mal*); вместо *emporter le dessus* ‘одержать верх’ – *l'emporter*. С течением времени первоначальная связь местоимения с его смысловым источником стерлась, и теперь во многих случаях даже трудно определить, какое дополнение имелось когда-то в виду. Например, в *en voir d'autres* местоимение *en* могло бы заменять *des choses, des histories*. Таких выражений во французском языке несколько сотен, они получили большое распространение в разговорной речи и в просторечии [5, с. 213].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в области фразеологизмов английского и французского языков выявлен ряд как отличительных, так и схожих особенностей. Однако вопросы, связанные с изучением классификации фразеологических единиц, выяснены еще недостаточно. Поскольку нет единого мнения в области структурно-

грамматических особенностей фразеологических единиц в английском и французском языках, эти и многие другие вопросы должны стать предметом особых исследований.

Литература

1. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.
2. Азарх, Н. А. Фразеологические единицы в современном английском языке / Н. А. Азарх // Иностранные языки в высшей школе. – Минск: Высшая школа, 1956. – № 6. – С. 21–35.
3. Алехина, А. И. Грамматическая модель фразеологической единицы и слова / А. И. Алехина // Романское и германское языкознание. – Минск: Высшая школа, 1977. – № 7. – С. 82–88.
4. Голикова, Ж. А. Об особенностях фразеологического анализа глагольных фразеологических единиц в современном английском языке Ж. А. Голикова // Романское и германское языкознание. – Минск: Высшая школа, 1985. – № 15. – С. 27–30.
5. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология / В. Г. Гак. – М.: Международные отношения, 1977. – 261 с.

УДК 811.111'1-045.62

Е. В. Дударь, С. В. Короткевич

КОНТАМИНАЦИЯ И ЕЕ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме статуса контаминации в рамках современной лингвистики. В настоящее время контаминация признается отдельной словообразовательной моделью, а также рассматривается как продуктивный способ образования новых слов в современном английском языке. В статье определяется ее роль в развитии лексического фонда английского языка, рассматриваются причины образования контаминантов и выделяются основные функции данного языкового явления.

Для переработки и сокращения все возрастающего потока информации на современном этапе развития цивилизации человечеству необходимо вырабатывать и внедрять всё новые специальные приемы и механизмы. В лингвистической теории контаминация, являясь

одним из приемов редукции, сокращает средства плана выражения, сохраняя наиболее важные компоненты плана содержания.

Она является отдельным, своеобразным и самостоятельным способом словообразования в современном английском языке. Удельный вес контаминации в формировании лексического фонда английского языка характеризуется нарастающей динамикой. Таким образом, из второстепенного способа словообразования она постепенно трансформируется в один из основных.

Лексическая контаминация определяется как «такой способ словообразования, при котором происходит сознательное и целенаправленное слияние двух усеченных основ исходных слов, или полной основы с усеченной с целью создания новой лексемы, способной совместить и выразить суммарное значение входящих в нее структурных компонентов» [1, 14–15].

В работах ряда ученых середины XX века контаминация приравнивалась к другим способам словообразования таким, как словосложение, словосокращение и аббревиатура. Отчасти это отождествление можно считать верным, поскольку в широком смысле она включает в себя все упомянутые процессы.

Результатом процесса аббревиации является создание слова-заместителя, синонимичного сокращаемому развернутому словосочетанию. В свою очередь, контаминант не является ни синонимом, ни словом-заместителем. Это и отличает контаминацию от аббревиации. Разграничивая словосложение и контаминацию, следует подчеркнуть, что контаминант – это целостная корневая морфема (особенно в случае контаминантов, состоящих из одного-двух слогов).

По мнению современных исследователей, морфологический статус контаминации заметно изменился. В настоящее время ее признают самостоятельным и продуктивным способом словообразования. В лингвистической литературе данное явление именуют «словами-портмоне», «словами-телескопами» (термины, распространенные в английском языкознании), «блендами» (более типичный американский термин).

Российские ученые (О. С. Ахманова, Е. А. Земская, М. М. Маковский) применительно к словам, созданным по модели стяжения, используют термин «контаминация». Данный термин, на наш взгляд, является более универсальным, нежели «бленд», «слово-портмоне», «слово-телескоп», так как он значительно шире, и восходит к латинскому *contaminatio* ('соединяю', 'смешиваю'). Так, И. В. Арнольд определяет стяжение как «слово, где первая составляющая представлена основой с опущенной конечной частью, а вторая – основой с опущенной начальной частью: *brunch – breakfast + lunch*» [2, 118].

Выделяются лингвистические и экстралингвистические причины образования контаминантов. Так, Ю. П. Ермоленко относит к лингвистическим факторам следующие: стереотипность синтаксических конструкций; наличие в английском языке большого количества атрибутивных сочетаний; фонетическое сходство отдельных элементов мотивирующих слов; аналогия. Экстралингвистическими факторами автор считает установление особых ассоциативных связей между синтаксически обособленными словами; компромисс, когда при выборе того или иного слова одновременно употребляются оба; номинативная целесообразность; привнесение элементов субъективного смысла (экспрессия, новизна, комизм); стремление коммуникантов к благозвучию и к языковой экономии [3, 203–215].

Исходя из структуры, все контаминанты можно разделить на два типа: синтагматические и парадигматические. Первые включают в себя слова, имеющие общий элемент (графему или слог) на границе конца первого слова и начала второго и встречающиеся в линейной цепи, что и способствует слиянию двух слов, например: *electrocute* – *electricity* + *execute*.

Парадигматические контаминанты, нередко именуемые ассоциативными, изначально возникают в сознании говорящего, а только после – в его речи. Зачастую это соединение синонимов или семантически близких слов, например: *glaze* – *glare* + *gaze*. Кроме семантической или концептуальной близости, фонетическое подобие исходных слов может сыграть важную роль: *preet* – *pretty* + *sweet*, что способствует их одновременной активизации в сознании и речи.

В современном английском языке контаминация выполняет следующие функции [4]:

1. Функция, увеличивающая объем информации, передаваемой за определенный отрезок времени, путем сокращения звукового ряда. Так, вместо *amidopirin-and-dibazolmix* употребляется *amazol*.

2. Функция именования лингвокультурных концептов (смысл данных концептов вытекает из слияния составляющих знака). Так, контаминат *Coca-Colonization* – *Coca-Cola* + *colonization* – «мировая экспансия продукции Кока-Кола» имеет более широкий смысл и передает идею экспансии западных ценностей, что и является основной идеей данного концепта.

3. Функция создания комического эффекта: *breastseller* – «литература порнографического толка», *alcoholiday* – «загул».

4. Функция эмоционального воздействия. Контаминанты в данном случае используются в рекламных целях: *fruice* – *fruit* + *juice*.

5. Эмотивно-оценочная функция: *bohunk* – *Bohemian* + *Hungarian* – пренебр. «гастарбайтер из Центральной или Восточной Европы».

6. Функция обозначения сложных логических понятий обычным словом при сохранении исходного значения: *emoticon* – *emotion* + *icon* – «графические изображения, используемые в интернет коммуникации для выражения эмоций». Смысл целого словосочетания передается двумя слогами.

7. Функция моделирования, при которой контаминант воспроизводит основные черты обозначаемого объекта: *dollature* – *dollar* + *literature* – «бульварное чтение».

8. Функция увеличения смысловой емкости: *flurry* – *flash* + *hurry* – «действовать молниеносно».

Стоит учесть, что контаминанты могут выполнять несколько функций одновременно. Примером может служить слово *sinfant*, которое выражает моральную, эмоциональную, юмористическую оценку явления и значительно сокращает исходное *adulterate infant*.

Контаминированные слова все чаще встречаются в компьютерной терминологии. Так, в сети "Twitter" активно используются следующие термины: *twibe* – *twitter* + *tribe* (сообщество пользователей сетью "Twitter"); *twaddicted* – *twitter* + *addicted* (те, кто испытывают непреодолимое влечение к Твиттеру); *twictionary* – *twitter* + *dictionary* (электронный словарь, объясняющий терминологию и жаргон твиттера для новых пользователей сервиса); *twicabulary* – *twitter* + *vocabulary* (минимальный запас слов, необходимых для пользователя твиттером) и т. д. [5]

Стоит отметить, что количество контаминированных лексических единиц в английском языке продолжает увеличиваться. Большую часть таких образований можно отнести к явлениям речи, они не закрепляются в языковой системе и сохраняют статус окказиональных слов. Тем не менее, в последнее время издаются словари контаминированных терминов, а также создаются электронные словари жаргона отдельных развивающихся областей знания, включая интернет коммуникацию и различные виды компьютерных технологий.

Литература

1. Лаврова, Н. А. Структура, значение и смысл контаминированного слова в современном английском языке / Н. А. Лаврова. – М.: Прометей, 2009. – 184 с.

2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 254 с.

3. Ермоленко, Ю. П. Номинативные модели формирования новых слов методом стяжения в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю. П. Ермоленко. – М., 2007. – 296 с.

4. Жукова, А. Н. Семантические и прагматические характеристики лексической контаминации в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. Н. Жукова. – Самара, 2010. – 155 с.

5. Лаврова, Н. А. Контаминация как активная словообразовательная модель и ее функциональное предназначение [Электронный ресурс] / Н. А. Лаврова // Наука сегодня и завтра: материалы конференций. – 2013. – 29 янв. – URL: <http://konferent.ru/nauka/153>. – Дата доступа: 01.03.2015.

УДК 811.111'0'36

Г. Н. Игнатюк

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается диахронический аспект грамматической сочетаемости в английском языке. Выявлены основные факторы, обуславливающие процесс эволюционных изменений в системе лексической и синтаксической синтагматики. Рассмотрены словосочетания, представленные различными структурно-грамматическими моделями, и прослежены их изменения в процессе исторического развития – от древнеанглийского до новоанглийского периодов. Уточнена роль падежей в различных типах словосочетаний и проанализированы способы синтаксической связи между членами предложения в различные исторические периоды. Особое внимание уделено развитию значений предлогов, которые служили средством выражения разнообразных семантических отношений.

Изучение синтагматических отношений является значительным достижением языкознания, и описание лексической и грамматической (синтаксической) сочетаемости слова составляет важный аспект определения его семантической структуры. Помимо синхронического изучения сочетаемости, большое значение имеет также ее диахроническое изучение. Под диахронией понимается динамика различных сторон языка в его историческом развитии, движениях и изменениях

[1, с. 11]. Как и всякое языковое явление, в ходе исторического развития языка сочетаемость подвергалась исторически обусловленным эволюционным изменениям.

Целью настоящего исследования является диахронический аспект грамматической (синтаксической) сочетаемости в английском языке. Грамматическая сочетаемость слова определяется его грамматическим значением, принадлежностью к тому или иному классу или разряду. Слово как единица какой-то грамматической категории имеет довольно строгий набор синтаксических связей с другими словами. Исторически сложившиеся правила грамматической сочетаемости обуславливают образование в языке определенных структурно-грамматических схем – моделей словосочетаний.

Одна из самых распространенных моделей словосочетания A + N характеризовалась в древнеанглийском языке обязательным согласованием между его членами. Древнеанглийское существительное имело в своей семантической структуре компоненты рода, числа и падежа. Соответственно, в семантической структуре прилагательного также содержались потенциальные семы рода, числа и падежа, проявляющиеся в акте коммуникации. Кроме того, прилагательное в словосочетании могло склоняться по сильному и слабому типу – в зависимости от того, присутствует ли перед ним другой определитель или нет [2, с. 122]. Таким образом, словосочетания A + N отличались в древнеанглийском большей сложностью по сравнению с современным этапом. В качестве примеров согласования прилагательных с существительными можно привести следующие: *hū gesæliȝlīca tīda* ‘какие блаженные времена’, *þāra ȝodena wiotona* ‘достойных советников’, *þurh wīse wealhstōdas* ‘через знающих переводчиков’.

Существительное, служившее определением другого существительного, в древнеанглийском языке обычно имело форму родительного падежа: *hwāles bān* ‘китовая кость’, *dēora fell* ‘оленья шкура’.

Значительно отличались от современных и глагольные словосочетания V + N. Базовое различие заключалось в том, что способом связи в данных словосочетаниях являлось управление, а не примыкание. Глаголы в древнеанглийском языке могли управлять всеми косвенными падежами существительных, т. е. родительным, дательным и винительным. При этом каждому падежу был присущ определённый круг значений.

Винительный падеж выражал объект, непосредственно затронутый действием, и выполнял функцию прямого дополнения, например: *Æfter þæt þē hē hīe oferwunnen hæfde...* ‘после того, как он

их победил...»; *þone cyninȝ Burȝræd ofer sǣ ādræfdon* ‘короля Бургреда прогнали за море’.

Дательный падеж выражал объект, на который направлено действие, и выполнял функцию косвенного дополнения. Он обычно употреблялся при глаголах со значением «говорить», «посылать», «давать» и т. п.: *Ohthere sǣde his hlāforde, Ælfrēde cyninȝe* ‘Охтере сказал своему господину, королю Альфреду’; *þa sende sē cyninȝ tō þām here and him cūþan hēt* ‘тогда послал (его) король в армию и приказал ему оповестить их’.

Родительный падеж сочетался с глаголами, имеющими значение «желать чего-л.», «просить о чём-л.», «ожидать чего-л.» и т. п., например: *hē bād westanwindes* ‘он ждал западного ветра’; *īc þe biddan will ānne bēne* ‘я хочу просить тебя об одной услуге’ [3, с. 94].

Следует отметить, что для древнеанглийского были характерны значительные колебания в использовании падежей. Один и тот же глагол мог образовывать словосочетания с разными падежами без существенных различий в значении. Семантические функции родительного, дательного и винительного падежей часто наслаивались друг на друга и требовали дальнейшего уточнения посредством предлогов.

Итак, уже в древнеанглийский период на смену беспредложному приходит предложное управление. Первоначально предлог не управлял падежом, а только уточнял значение сочетания. Ср.: *on Anȝelcynne* ‘в Англии’, *on londe* ‘в стране’ и *mē cōm on ȝemynd* ‘мне приходило на ум’, *þā āwendon hīe hīe on hiera āȝen ȝeþōde* ‘тогда перевели они её на свой собственный язык’.

В данных случаях ещё можно распознать, что первоначально понятие пребывания в каком-либо месте выражалось самым дательным падежом, а понятие движения – винительным. Предлог *on* только уточнял эти понятия. Однако в древнеанглийском языке предлог уже фактически управлял падежом. Доказательством этому служит то, что в ряде случаев предлог сочетался только с одним падежом, независимо от значения самого падежа [3, с. 153].

Интерес представляет и развитие значений самих предлогов. В древнеанглийский период они уже служили средством выражения разнообразных отношений – пространственных, временных и отвлечённых. Пространственное значение было, по-видимому, первичным: *seȝlian be þære ēa* ‘проплыть мимо реки’. Следующим этапом было временное значение, развившееся на основе пространственного, например: *æt stunda ȝehwām* ‘в любое время’. Затем появляется отвлечённое значение, возникшее в результате переосмысления пространственного

и временного. Это явствует из таких примеров, как *ne fr̄m þū æfter sǣlum* ‘не спрашивай ты о моём здоровье’, *þā ārās hē fram þæm slæpe* ‘тогда восстал он ото сна’. Ю. М. Трофимова предполагает, что отвлечённое употребление предлогов также отражает какую-то пространственную направленность действия, но только в применении к абстрактным явлениям. Вероятно, предлог в отвлечённом значении, обладая первоначальной мотивированностью, в дальнейшем её утрачивал, вследствие чего его употребление на данном этапе кажется немотивированным [4, с. 106].

В среднеанглийский период структура словосочетаний претерпевает значительные изменения. Существительное утрачивает категории рода и падежа. Соответственно, теряет данные категории и прилагательное. Таким образом, члены словосочетания А + N продолжают согласовываться только в числе.

В системе склонения прилагательного в среднеанглийском сохранялось деления на сильное и слабое. Однако в связи с отпадением характерного для слабого склонения окончания множественного числа *-en*, грамматические формы прилагательного становились всё более унифицированными. Таким образом, развитая древнеанглийская система падежных окончаний прилагательного свелась к существованию двух форм: с окончанием *-e* (слабое скл. ед. и мн. ч. и сильное скл. мн. ч.) и без него (сильное скл. ед. ч.). Ср.: *gōd man* ‘добрый человек’ – *gōde men* ‘добрые люди’, *a young squier* ‘молодой сквайр’ – *the younge sonne* ‘молодое солнце’ (G. Chaucer).

В структуре глагольных словосочетаний также произошли серьёзные изменения. Прежде всего, причиной этому послужила унификация падежных форм существительного. Косвенные падежи существительного были замещены общим падежом, так называемым *Common case*. Продолжал существовать родительный падеж с окончанием *-s*, но он уже не образовывал словосочетаний с глаголом. К общему падежу существительных перешли значения косвенных падежей. От винительного падежа общий падеж унаследовал функцию прямого дополнения: *Whan that Aprille with his shoures soote the drogh-te of March hath perced to the rote* – ‘Когда апрель своими сладостными ливнями пронзил насквозь засуху марта’.

Общий падеж в качестве приемника дательного стал также выражать косвенное дополнение. Например: *he yaf the lord ... sum maner honest thing* ‘он дал лорду какую-то хорошую вещь’. В таких случаях способом характеристики косвенного дополнения является его место в предложении между сказуемым и прямым дополнением.

Параллельно возрастает значимость предложного управления. Особенно часто предложные структуры использовались для передачи значения дательного и родительного падежей: *And first to Cecilie, he yaf that one* 'И сначала он дал эту (розу) Сесилии', *After her deeth ful ofte may she wayte* 'Она часто ожидала смерти' (соответствующий древнеанглийский глагол *bidān* управлял родительным падежом).

Так как все падежи существительного, кроме родительного, слились в одну форму, можно утверждать, что в данный период управление уступило место примыканию.

В новоанглийский период полностью исчезает согласование между существительным и прилагательным. Прилагательное утрачивает категорию числа и различие между сильным и слабым склонением, превращаясь в фактически неизменяемую часть речи. Согласование также уступает место примыканию.

Несомненно, одним из важнейших событий ранненовоанглийского периода в области лексической синтагматики является возникновение модели словосочетания N + N, ("*stone wall*" constructions). Поскольку прилагательные утратили всякое согласование с существительными, их связь с данными существительными могла быть показана только посредством определённой позиции в словосочетании. Постепенно за прилагательным закрепилось положение перед существительным, и любое слово, используемое в препозиции, стало восприниматься как определение. С другой стороны, флективный родительный падеж, функционировавший в качестве определения, стал выходить из употребления. Два этих встречных процесса обусловили возможность использования в качестве определения к существительному другого существительного в общем падеже. Ср.: *the footpath way, the darling buds of May, the master mistress of my passion, rascal counters* (W. Shakespeare).

А. И. Смирницкий отмечал, что определение, будучи не изменяемым по форме, образует более тесный комплекс с определяемым. В результате этого в новоанглийском грань между словосочетанием и сложным словом становится нечёткой, и, следовательно, словосочетания A + N и N + N с лёгкостью превращаются в сложные слова [5, с. 111]. Ср.: *black bird – blackbird, red breast – redbreast, school boy – schoolboy, news paper – newspaper*.

В глагольных новоанглийских словосочетаниях всё чаще используются предлоги, причём их значения становятся всё более абстрактными. В начале новоанглийского периода существовали значительные колебания в использовании предлогов. Ср.: *to think upon smth – to think of smth, to insult upon smb – to insult smb, to look a dog –*

to look for a dog, to speak by smth – to speak of smth и др. Большую роль в закреплении за определённым глаголом того или иного предлога и в становлении правил сочетаемости в целом сыграли тенденции нормализации английского языка, проявившиеся в английском языке в 17–18 вв.

Таким образом, можно наблюдать, что механизм образования словосочетаний не оставался неизменным на протяжении веков. Он подвергался историческим изменениям, связанным с грамматическим и лексическим аспектами сочетаемости. Грамматическая эволюция сочетаемости связана с превращением английского языка из языка флективного строя в язык аналитического строя с соответствующей утратой согласования, падежного управления и возрастанием роли примыкания, предлогов и фиксированного порядка слов.

Литература

1. Хлебникова, И. Б. Введение в германскую филологию и историю английского языка / И. Б. Хлебникова. – М.: Высш. школа, 1996. – 156 с.
2. Ильиш, Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш. – М.: Высш. школа, 1968. – 420 с.
3. Расторгуева, Т. А. История английского языка: Учебник / Т. А. Расторгуева. – М.: Высш. школа, 1983. – 347 с.
4. Трофимова, Ю. М. Реконструкция назначения и логико-семантические процессы на синтаксическом уровне / Ю. М. Трофимова // Лексическая и синтаксическая семантика: межвузовский сборник научных трудов. – Саранск, 1989. – С. 102–109.
5. Смирницкий, А. И. История английского языка (Средний и новый период) / А. И. Смирницкий. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1965. – 138 с.

УДК 811.111'373.49

С. В. Короткевич, В. Г. Гуд

О СПОРНЫХ АСПЕКТАХ ЯВЛЕНИЯ ЭВФЕМИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена анализу некоторых спорных вопросов, касающихся такого лингвистического феномена как «эвфемизм»

в английском языке. Эвфемизмы рассматриваются как сложные языковые явления, проблематика которых привлекала внимание не одного ученого, и которые все еще все представляют значительный исследовательский интерес для многих лингвистов. Среди аспектов, которые подвергаются изучению, выделяются дефиниции самого понятия, типология и способы эвфемизации в современном английском языке.

В современной лингвистике изучение эвфемизмов является довольно актуальной проблемой, поскольку в последние десятилетия процесс образования эвфемизмов протекает с особой интенсивностью, в связи с тем, что эвфемизмы являются мощным средством формирования новых общественных установок. Эвфемизмы представляют собой одну из разновидностей стилистических средств языка, которые не только позволяют говорящему варьировать своей речью в зависимости от условий общения, но и при необходимости скрывать свои намерения, при этом избегая возможных коммуникативных конфликтов.

В настоящее время внимание исследователей и лингвистов приковано к определенному кругу проблем, связанных с эвфемизацией, изучение которых стало приоритетным. Явление эвфемии в современной лингвистической литературе исследуется в нескольких направлениях: с социолингвистической точки зрения, которая рассматривает понятийные сферы использования; с функциональной точки зрения, анализирующей мотивы эвфемизации; грамматической, изучающей структуру эвфемизмов и семантической, исследующей способы эвфемизации. Проблемой эвфемии занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Развитию этой проблематики посвятили свои работы такие ученые и лингвисты, как В. И. Жельвис, А. М. Кацев, Ш. Балли, Э. Бенвенист, Л. Блумфилд, И. Р. Гальперин, Б. А. Ларин, Л. П. Крысин, Е. И. Шейгал, Г. Г. Кужим, В. И. Заботкина, В. П. Москвин и др. Однако многие аспекты эвфемии остаются до сих пор достаточно спорными. Так, нет единого мнения о месте эвфемии среди смежных языковых явлений; по-разному определяются и классифицируются мотивы эвфемизации; имеются различные классификации образования эвфемизмов, да и само понятие «эвфемизм» трактуется по-разному.

В данной статье мы остановимся на некоторых спорных вопросах, касающихся дефиниции самого понятия, типологии и способов эвфемизации в современном английском языке. В этой связи, прежде всего рассмотрим само понятие «эвфемизм» для создания более полной картины изучаемого лингвистического феномена. Сопоставляя работы различных авторов, приходится констатировать отсутствие

единой дефиниции эвфемизма. В большинстве из проанализированных определений в качестве основного признака эвфемизма рассматривается его способность завуалировать, а порой даже заменить грубые, нежелательные либо совершенно неприемлемые слова или выражения. По мнению А. И. Гальперина «эвфемизмы – это слова и словосочетания, появляющиеся в языке для обозначения понятий, которые уже имеют названия, но считаются почему-либо неприятными, грубыми или неприличными. Они находятся в словарном составе языка и являются синонимами слов, ранее обозначавших эти понятия» [1, с. 164]. Л.П. Крысин, в свою очередь, определяет эвфемию как «способ непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия» [2, с. 36]. В. И. Заботкина дает определение, которое рассматривает эвфемизмы как «тропы, основанные на непрямом, вежливом, смягчающем слове или словосочетании, употребленном в прагматических целях для создания ситуации вежливости, деликатности и благопристойности» [3, с. 136]. Все вышеперечисленные определения являются слишком широкими и не дают четкого описания лингвистической сущности эвфемизмов, но, в целом, по нашему мнению, разъясняют общую причину эвфемизации речи, которая заключается в замене любого нежелательного в определенной ситуации слова или выражения при помощи нейтрально или положительно коннотативного обозначения с целью избегания конфликтов в общении для так называемого тактичного отношения к собеседнику или сокрытия неприятных явлений действительности.

По поводу классификации эвфемизмов у исследователей также существуют различные взгляды. По мнению Б. А. Ларина, в ее основу следует положить «социальную природу эвфемизмов» [4]. В связи с этим он выделяет три типа эвфемизмов:

- 1) общеупотребительные эвфемизмы национального литературного языка;
- 2) классовые и профессиональные эвфемизмы;
- 3) семейно-бытовые эвфемизмы. [4]

Л. П. Крысин, в свою очередь, считает, что существуют только две сферы эвфемизации – личная жизнь и социальная жизнь [2, с. 40].

А В.П. Москвин полагает, что эвфемизмы чаще всего используются для:

- 1) замены названий пугающих объектов;
- 2) замены определений различного рода неприятных, вызывающих отвращение объектов;
- 3) обозначения того, что считается неприличным в ситуациях общения. Это так называемые бытовые эвфемизмы;

4) замены прямых именовании из боязни эпатировать окружающих, т. е. использование этикетных эвфемизмов;

5) маскировки подлинной сущности обозначаемого и

6) обозначения организаций и профессий, которые представляются не престижными в современном мире [5, с. 43].

С нашей точки зрения, наиболее ярко и полнее природа эвфемизмов представлена в последней классификации, которая дает коммуникантам возможность в любой ситуации избежать коммуникативного конфликта, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта, прибегая к использованию эвфемизмов.

Далее проанализируем основные средства и способы создания современных эвфемизмов. Прежде всего, обратимся к классификации В. П. Москвина, который достаточно широко представил способы языкового выражения эвфемизации речи. Данная классификация представлена тринадцатью способами, среди которых он особо выделяет:

1) метонимическую номинацию («*to use a pocket handkerchief*» вместо *to blow one's nose*);

2) метафорическую номинацию («*to go the way of all the earth*» вместо *to die*);

3) прономинализацию («*public conveniences*» вместо *toilet*);

4) использование книжных слов и выражений («*fatal outcome*» вместо *death*);

5) перефразирование («*competent authorities*» вместо *KGB*);

6) перенесение с рода на вид («*an insect*» вместо *louse* или *cockroach*);

7) перенесение с вида на вид («*to borrow*» вместо *to steal*) [6, с. 65].

Как видно, данная классификация способов образования эвфемизмов, представляет эвфемизацию речи как явление лексического уровня, когда эвфемизмы рассматриваются как номинативные единицы, эквивалентные слову, регулярно воспроизводящиеся в речи. Нам представляется, что такой подход сужает объем понятия эвфемизации речи, при котором явление эвфемии сводится к замене одного слова другим. Однако очень часто коммуникатор с целью снижения эмоциональной напряженности высказывания может использовать определенные графические знаки, фонетические замены, словообразовательные аффиксы, может синтаксически изменить построение фразы для более мягкого восприятия.

Рассмотрим этот подход, где мы имеем дело с графическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими и лексико-семантическими способами эвфемизации.

1) Графические способы. На этом уровне основными средствами образования эвфемизмов являются: использование разнообразных шрифтов и элементов, заменяющих буквы или целые понятия; нарушения орфографии; удвоение букв; нарушения пунктуации, с целью привлечения внимания читателя.

2) Фонетические способы. Использование фонетических эвфемизмов позволяет выразить смысл, эквивалентный смыслу запретного понятия, и избежать отрицательной реакции слушателя в форме обиды или возмущения. Фонетическим способом эвфемизации речи является звуковая аналогия. При звуковой аналогии происходит изменение формы неприличного или неприятного слова. Сфера использования данного средства эвфемизации речи ограничена. Звуковые аналогии используются преимущественно при создании эвфемистических замен для ругательств, чтобы, не произнося грубого слова, все же дать понять собеседнику, о чем идет речь. В этом случае часто используется замена близкозвучным словом, например, *gambling* на созвучное «gaming», *hell* заменяется на «heck», *God* на «gosh».

3) Морфологические способы. В современной лингвистике среди морфологических способов наиболее продуктивными являются негативная префиксация и аббревиация.

При негативной префиксации образование эвфемизма происходит по модели: негативный префикс + существительное (прилагательное, наречие), противоположное по смыслу слову-табу. Эвфемизмы, образованные таким образом обладают низкой степенью эвфемизации: *unwell* вместо «ill»; *disimprove* вместо «worsen»; *dehire* вместо «dismiss».

В аббревиатурах от корней слов остаются только первые буквы или звуки, что может лишить ее определенных негативных коннотаций для восприятия реципиента: «Bi» – *bisexual*; «Psycho» – *psychopath*; «H and C» – *cheroine and cocaine*.

4) Синтаксические способы. В группу синтаксических способов образования эвфемизмов входят: перифразирование, при котором происходит эвфемизация понятия с помощью объяснения его значения, (например: *acute environmental reaction* в значении «cowardice») и эллипсис, когда происходит безобъектное употребление переходных глаголов (например: *interfere with* в значении «to assault»; *send down* – «to send to jail»).

5) Лексико-семантические способы. К лексико-семантическим способам образования эвфемизмов относятся: метонимическая номинация, метафорическая номинация, прономинализация, использование книжных слов и выражений, использование иноязычных слов,

антонимия и расширение семантического значения. Среди представленных способов расширение семантического значения или абстрагирование является одним из наиболее распространенных средств образования эвфемистической лексики. Это связано с тем, что абстракции позволяют спокойно говорить на острые или неприятные темы. Например, желательно использовать *an illegitimate child* вместо «a bastard» и *self-violence* вместо «suicide». Использование метафорического переноса также является довольно продуктивным способом образования эвфемистической лексики. Метафора, создавая яркий образ, может скрашивать неприятные или грубые стороны основного, номинативного значения слова. Благодаря метафоре удастся создать довольно примечательный образ, при котором основное значение вообще становится второстепенным. Интересными эвфемическими примерами такого рода являются *creature of sale*, заменяющее «a prostitute»; *lose your shirt*, используемое вместо «to be ruined»; *fly one wing low* вуалирующее «a drunk person»; *hang up your hat* и *give up the spoon*, скрашивающие неприятную сторону основного значения глагола «to die».

Итак, эвфемия в вышеуказанных случаях представляет собой явление не только лексического уровня, а особый стилистический прием, который достигается различными средствами и реализуется на различных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом и даже графическом. В свою очередь, мы разделяем мнение тех лингвистов, которые относят эвфемизмы к классу стилистических синонимов.

Таким образом, в настоящее время в связи с особенностями функционирования эвфемизмов предпочтительным является рассмотрение эвфемизмов в широком понимании как любую синонимическую замену, рассчитанную либо на стремление избежать коммуникативных конфликтов, либо на желание приукрасить действительность, скрыть, завуалировать истинное положение дел; в любом случае, эвфемизмы ориентированы на ценностно-нормативную картину мира языкового коллектива.

Литература

1. Гальперин, А. И. Очерки по стилистике английского языка / А. И. Гальперин // 1988. – С. 164.
2. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1–2. – С. 28–49.
3. Заботкина, В. И. Новая лексика современного английского языка: учеб. пособие для студентов филол. фак. ун-тов / В. И. Заботкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 126 с.

4. Ларин, Б. А. Об эвфемизмах / Б. А. Ларин // Проблемы языкознания: сб. статей, посвященный 75-летию акад. И. И. Мещанинова. – 1961. – 358 с.

5. Москвин, В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В. П. Москвин. – Волгоград, 1999. – 59 с.

6. Москвин, В. П. Эвфемизмы, системные связи, функции и способы образования / Вопросы языкознания // В. П. Москвин. – 2001. – № 3. – С. 61–67.

УДК 811.112.2'373.2'373.611

О. А. Лукьянова

СМЫСЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ СЛОВ С НАЗВАНИЯМИ СКАЗОЧНЫХ И МИФИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ В КАЧЕСТВЕ ПОЛУСУФФИКСОВ

В данной статье рассматривается вопрос формирования значения слов экспрессивно-усилительного и экспрессивно-оценочного характера для обозначения человека с использованием названий сказочных и мифических существ в качестве полусуффиксов. Целью работы является определение закономерностей при формировании значений данных словообразовательных конструкций.

В немецком разговорном языке имеется достаточно большое количество экспрессивных слов, употребляемых для характеристики человека. Для придания таким словам экспрессивно-усилительного и экспрессивно-оценочного значения используются различные суффиксы, полусуффиксы и полупрефиксы. В рамках нашей статьи мы рассмотрим особенности формирования семантических отношений подобной экспрессивной лексики на примере словообразовательных конструкций с полусуффиксами, образованными от названий мифических и сказочных существ.

Семантика таких слов часто строится на необычности и неожиданности. Для их правильной интерпретации часто необходимы определенные фоновые знания, т. е. побочные представления, проявляющиеся на базе знакомства с жизнью страны, ее культурой, историей, определенными локальными особенностями и спецификой разных социальных сфер, домысливание и дорисовка образа [1, с. 116]. Это дает В. Д. Девкину повод утверждать, что полусуффиксы выступают в роли

своеобразных «полуфабрикатов», благодаря которым формируется экспрессивность слова, а также его экспрессивное значение [1, с. 225].

Для исследования закономерностей формирования значения подобных словообразовательных конструкций послужил фактический материал, который составляют слова, извлеченные из словаря немецкой разговорной речи Г. Кюппера [2]. К полусуффиксам, образованным от названий мифических и сказочных существ, относятся **-bestie**, **-fee**, **-hexe**, **-nixe**, **-pirat**, **-ritter** и **-teufel**.

Полусуффикс **-bestie** употребляется при основах от абстрактных имен существительных, обозначающих деятельность, результат деятельности или то, по отношению к чему человек проявляет себя с негативной стороны, ведет себя как одержимый. Словообразовательные конструкции с данным полусуффиксом служат для обозначения лиц, обладающих большей частью отрицательными качествами, и характеризуют их, исходя из их действий или типичного поведения. Например: *der Arbeitsbestie* 'Mensch, der fast nur seiner Arbeit lebt', *der Auspuffbestie* 'Kraftfahrer, dessen Wagen Gestank hinterlässt, dessen Motorrad überlaut lärmt', *der Intellektbestie* 'kaltberechnender Mensch', *der Intellegenzbestie* '1. geistiger Schaffender; Hochschullehrer; 2. Klassenschlechtester; Dummer', *der Mordbestie* 'Massenmörder', *der Talentbestie* 'untalentierter Schauspieler'. Мы видим, исходя из примеров, что при интерпретации значений данных слов используется и ироничный подход. Например, *der Intellegenzbestie* или *der Talentbestie*.

Полусуффикс **-fee** употребляется при основах от имен существительных, обозначающих место деятельности: *die Küchenfee* 'hübsche, saubere Köchin, die unumschränkt zu herrschen trachtet', *die Discofee* 'in der Diskothek auftretende Künstlerin', *die Vorzimmerfee* 'hübsche, hilfsbereite Vorzimmerdame'; объект, связанный с профессиональной деятельностью: *die Lottofee* 'Fernsehansagerin für die Lotto-Ergebnisse', *die Staubsaugerfee* 'Hausgehilfin'. Слова с данным полусуффиксом служат для обозначения лиц женского пола по их профессиональной деятельности с положительной оценкой. Чаще всего это либо обслуживающий персонал: *die Zimmerfee* 'Zimmermädchen', *die Praxisfee* 'Arztgehilfin', либо люди профессий, связанных с танцами, спортом или телевидением: *die Brettlfee* '1. Kabarettistin; 2. hübsche Skiläuferin', *die Glitzerfee* 'Eisrevuetänzerin, Revuegirl'.

Полусуффикс **-hexe** употребляется с основами от имен существительных или глаголов. Слова с данным полусуффиксом служат для обозначения лиц женского пола, которые по своему внешнему виду в совокупности со случайным положением или выполнением каких-либо действий напоминают ведьму. Например, *die Kartenhexe*

‘Kartenschlägerin’, *die Wetterhexe* ‘1. Schimpfwort auf eine alte Frau; 2. weibliche Person mit zerzausten Haaren’, *die Auspuffhexe* ‘Moped- oder Mororradmitfahrerin’, *die Skihexe* ‘sehr schnelle Skiläuferin’.

Полусуффикс **-nixe** употребляется, в основном, с именами существительными, обозначающими место купания (*die Strandnixe*) или время купания (*die Sommernixe*), и создает конструкции, обладающие незначительным приращением смысла. Такие слова служат для обозначения женщин с привлекательной внешностью. Например, *die Seenixe* ‘hübsche Badende am Strand’, *die Salonnixe* ‘verführerische Teilnehmerin an Geselligkeiten wohlhabender Leute’, *die Bildschirmnixe* ‘Fernsehschauspielerin in einer Badeszene’.

Полусуффикс **-pirat** употребляется при основах от имен существительных, обозначающих объекты незаконного использования. Такие слова употребляются для обозначения лиц, использующих что-либо незаконно в личных целях. Например, *der Buchpirat* ‘Verleger, der Bücher anderer Verlage unberechtigt nachdruckt’, *der Funkpirat* ‘widerrechtlicher Benutzer fremder Wellenlängen’, *der Patentpirat* ‘Räuber von Patenten’). Значение слов часто мотивируется из семантико-синтаксической конструкции «А незаконно использует В в своих целях».

Полусуффикс **-ritter** служит для обозначения лиц по роду занятий часто с дополнительной характеристикой их поведения. Обычно это обозначение водителей определенного вида транспорта. Например: *der Pedalritter* ‘Radfahrer, Radsportler’, *der Benzinritter* ‘Kraftfahrer’, *der Stoßstangenritter* ‘Kraftfahrer, der zum Vordermann einen zu geringen Sicherheitsabstand einhält’. В основе первого компонента лежат слова, которые имеют отношение к транспорту. В большинстве случаев семантико-синтаксические конструкции обладают значительным приращением смысла.

Слова с полусуффиксом **-ritter** могут также характеризовать человека, умело владеющего ситуацией в собственных целях, т. е. как наездник умело управляет своей лошадью, так это лицо умело управляет ситуацией в своих целях. Как правило, эти люди характеризуются с отрицательной стороны, чья деятельность связана с обманом или спекуляцией. Например: *der Börsenritter* ‘Börsenspekulant; gewissenloser Finanzgeschäftemacher’, *der Konjunkturritter* ‘Mensch, der eine günstige wirtschaftliche oder politische Lage für eigene Zwecke auszunutzen versteht’. В основе первого компонента таких слов – предмет или область, по отношению к которым человек ведет себя как обманщик или спекулянт. В основном это слова экономической тематики.

И, наконец, слова с полусуффиксом **-ritter** могут также служить для характеристики лиц в соответствии с их жизненной позицией:

der Karriereritter 'Mann, dessen Sinn nur nach beruflichen Fortkommen steht', *der Glücksritter* 'рыцарь удачи, авантюрист'. В основе первого компонента таких слов имена существительные, обозначающие жизненную цель.

Полусуффикс **-teufel** употребляется при основах от имен существительных, обозначающих место действия, место жизни (*der Hausteufel*, *der Dorfteufel*, *der Strauchteufel*), абстрактные понятия, связанные с занятием лица (*der Feuersteufel*, *der Schnelligkeitsteufel*, пол лица (*der Weibsteufel*), служащих для усиления негативной оценки (*der Hundsteufel*), а также от глаголов, обозначающих действия человека (*der Putzteufel*, *der Zankteufel*). Такие слова служат для характеристики лиц по роду их занятий, обычно с дополнительными качествами, выводимыми из образа нечистой силы. Например: *der Dorfteufel* 'von der Partei eingesetzter Gemeindevorsteher', *der Feuerteufel* 'Brandstifter', *der Strauchteufel* 'auf der Lauer liegender Kriminalbeamter'. Они могут также характеризовать людей по поведению или действию, в котором человеку нет равных, при выполнении которого он ведет себя как одержимый: *der Putzteufel* 'Frau, die sich putzt oder die unablässig putzt und staubwischt; Frau, die einem übersteigerten Säuberungsdrang nicht widerstehen kann', *der Reißteufel* 'Mensch, der seine Kleidung schnell verschleißt', *der Schreiteufel* 'sehr oft und ausdauernd schreitendes Kind; Kind, das bei geringstem Anlass schreit', *der Umtauschteufel* 'weibliche Person, die umzutauschen pflegt, was immer man ihr schenkt'; по негативным внутренним качествам: *der Hausteufel* 'unverträgliche Ehefrau, Haushälterin', *der Zankteufel* 'zänkischer Mensch'.

Результаты проведенного исследования семантики указанной группы слов позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Слова с полусуффиксами, образованными от названий сказочных или мифических существ, чаще служат для отрицательной характеристики человека. С их помощью человек в основном характеризуется по своему типичному поведению, профессиональной деятельности, указывается жизненная позиция.

2. При определении значения таких словообразовательных конструкций мы не можем опираться только на самостоятельное значение слов, от которых образованы рассматриваемые нами полусуффиксы. В большинстве случаев смысловые отношения между компонентами таких лексических единиц сложны и не имеют формального выражения. Они обладают значительной информативной емкостью. В этом случае значения таких слов подсказываются только контекстом.

Литература

1. Девкин, В. Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика / В. Д. Девкин. – М.: Международные отношения, 1979. – 235 с.
2. Küpper, H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Küpper. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1987. – 959 S.

УДК 811.112.2'0'367.632

А. П. Нарчук

АРТИКЛЬ В СИСТЕМЕ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с возникновением определенного артикля и особенностями его функционирования на разных этапах развития немецкого языка во взаимодействии с неопределенным артиклем. Анализ проводился на базе словосочетаний, содержащих артикль, а также словосочетаний с нулевым артиклем, извлеченных из литературных памятников и произведений современной художественной прозы. В статье предпринимаются попытки установления исторических корней формального и семантического аспекта немецкого артикля и обоснования взаимосвязи между его типом и семантикой коррелируемых с ним словосочетаний.

Процессы исторического развития немецкого языка привели к такому пониманию артикля, которое исключает его функционирование как самостоятельной части речи. Немецкий артикль рассматривается, прежде всего, в его служебной функции, которая позволяет маркировать род существительных. По утверждению М. Д. Степановой и Г. Хельбига артикль выступает как десемантизированная единица, не являющаяся в синтаксическом отношении самостоятельной и не способная вследствие этого формировать члены предложения [1, с. 61].

Наряду с этим в научной литературе обсуждаются также функции артикля, которые сводятся не только к указанию на род, число и падеж имен существительных, но и, как констатирует К. Бюлер, оказывают влияние на выполнение их центральной роли в предложении и модифицируют их «символическую значимость» [2, с. 416]. К. Бюлер имеет в виду, что немецкий артикль выступает в каждом

отдельно взятом случае его употребления как выразитель определенной семантики, в результате чего под его воздействием в предложении учитываются все обстоятельства, обозначаемые К. Бюлером как ««полевые значимости», т. е. речевые ситуации, в которых артиклевые словосочетания существительных обозначают нечто конкретное. Артикль употребляется говорящим не произвольно. Некие «символические значимости», существующие в голове одного человека как отражение окружающей действительности, должны быть модифицированы по К. Бюлеру в так называемые «полевые значимости», т. е. находящиеся на удалении от слушателя ситуативные фрагменты должны быть преобразованы говорящим в реальные ситуации для всех. При такой актуализации информации, известной только одному человеку, определенный и неопределенный артикль немецкого языка участвует в построении моделей, которые создают у слушателя его собственные представления об интерпретируемой действительности. Обстоятельства, влияющие на выбор немецкого артикля, можно проиллюстрировать на примере конкретно взятого текста.

Vorbei sind Wind und Regen, der Mittag ist so heiter, die Wolken teilen sich. Fliehend bescheint den Hügel die unbeständige Sonne. Rötlich fließt der Strom des Bergs im Tale hin. Süß ist dein Murmeln, Strom; doch süßer die Stimme, die ich höre [3, с. 95].

Обозначаемые в данном тексте явления действительности (*der Mittag, die Wolken, den Hügel, die Sonne, der Strom, des Bergs, die Stimme*) употребляются с определенным артиклем не потому, что на них ранее имелась ссылка. Говорящий упоминает их здесь впервые и употребляет определенный артикль, чтобы указать слушателю на какое-то «данное», выступающее как общая и известная для обеих сторон информация. Вследствие этого в немецком тексте возникают, по словам К. Бюлера, «полевые значимости», или окказиональные употребления слов-образов, позволяющих вызвать у слушателя индивидуальные ассоциации при восприятии описываемого фрагмента действительности. Каждый слушатель или читатель ощущает описываемые *полдень, тучи, холм, солнце, голос* и т. д. как вещи, которые рядом с ним, на которые можно здесь и сейчас указать. Эти ситуативные употребления становятся возможными благодаря применению определенного артикля и возникающей вследствие этого индивидуализации восприятия.

Существительные *Wind, Regen, Strom*, употребленные без какого-либо артикля, утрачивают это свойство и предстают перед слушателем как выразители понятийного единства, в котором заключается обобщенная признаковая характеристика описываемого явления. Отсутствие артикля здесь может рассматриваться как употребление

неопределенного артикля со значением неопределенности. *Ветер, дождь, ненастье* выступают в таком случае в немецком тексте в роли передатчика общей понятийности, которая не содержит индивидуализирующей эмфатичности. На наш взгляд, из-за отсутствия в русском языке артиклей русский перевод цитированного примера не может передать обсуждаемые семантические оттенки существительных, и ситуативные смыслы выражены здесь без дополнительной эмоционально-экспрессивной оценки, которая присутствует в немецком оригинале. Например: *Ненастье миновало, сияет яркий полдень, рассеяв сумрак туч. Изменчивое солнце неверными лучами озаряет холм. Весь алый, бежит по долине горный ручей. Ручей, как сладок твой рокот! Но слаще мне слышится голос.* Все существительные в данном русском аналоге по силе воздействия уравниваются и используются только для называния описываемых сущностей.

К. Бюлер в связи с этим близок к мысли о том, что существительные немецкого языка, употребленные без артикля, даже не могут считаться полноценными существительными. Он приводит для сравнения предложения *er war König* и *er war der König*, указывая на адъективный характер слова *König* в первом случае. Не случайно личные имена собственные очень часто употребляются в живой разговорной речи южных и средних областей Германии с определенным артиклем: *der Max war heute nicht da; den Peter habe ich nicht gesehen* и т. д. Это свидетельствует об отсутствии произвольности при таком выборе и наличии устойчивой традиции при употреблении определенного артикля в немецком языке. Такая традиция отсутствует даже в близкородственном английском языке, где в схожих ситуациях на месте немецкого определенного артикля употребляется так называемый нулевой артикль: *er kommt von der Arbeit nach Hause; he comes home from work.*

Совершенно очевидно, что объяснение этому следует искать в плоскости семантического аспекта данной языковой единицы, который определяется ее происхождением и развитием из полнозначного слова – указательного местоимения *theser*. Его превращению в определенный артикль *der* предшествовала фонетическая редукция конечного слога, которая, в свою очередь, явилась следствием закрепления словесного ударения на первом слоге. В древневерхненемецком языке элемент *theser* еще достаточно отчетливо сохраняет общие признаки первоначального значения указания на предмет, привнося при этом в контекст также семантику индивидуализации, о которой мы вели речь выше. Например: *Inti quad Zacharias zi **themo** engile: “uuanan uueiz ich thaz? Ich bim alt, inti min quena fram ist gigangan in ira tagun“* [4, с. 47]. Здесь мы еще видим, собственно, указательное местоимение, но оно уже

выступает в функции артикля, указывая на отдельно взятую, конкретную сущность, отличную от других – **тот** ангел, уже ранее названный.

Так или иначе, указательное местоимение **theser**, подвергаясь не только фонетической, но и смысловой редукции, преобразуется в форму **der** и переносит на формирующуюся часть речи свою исконную семантику – указательную функцию, которая к концу древневерхненемецкого периода искусно сочетается с функцией определенного артикля – указание на нечто, что было уже прежде названо, либо еще не названо, но известно говорящему и слушающему как «данное». Например: *Sein Diener bemerkte, als Werther nach Hause kam, dass seinem Herrn **der Hut** fehlte. Er getraute sich nicht, etwas zu sagen, entkleidete ihn, alles war nass. Man hat nachher **den Hut** auf einem Felsen, der an dem Abhange des Hügels ins Tal sieht, gefunden* [3, с. 99]. В первом случае определенный артикль **der** выполняет функцию индивидуализации предмета **Hut**, и называемое существительное воспринимается в данном случае как отдельный предмет, выступающий единичным представителем всего рода предметов, относящихся к общему понятию **Hut**. Во втором случае артикль **der** в большей степени выступает по отношению к существительному в указательной функции. В русском переводе этого фрагмента как будто не достает местоимения **ту** (**эту**): *Когда он воротился домой, слуга его заметил, что барин потерял **шляпу**. Однако не осмелился ничего сказать, раздевая его. Вся одежда промокла насквозь. Впоследствии (**ту**) **шляпу** нашли на уступе холма, обращенном к долине.*

Неопределенный артикль явился продуктом более позднего развития и в древневерхненемецком языке еще не везде был обязателен, что свидетельствует о его некоторой формальности для данного периода. Примечательно, что в дальнейшем на основе этой необязательности в современном немецком языке развились две формы с одинаковым значением неопределенности – нулевой и неопределенный артикль. Например: *Dat gafregin ich mit **firahim firiuuizzo** meista, dat **ero** ni uuas noh **ufhimil**, noh **paum**, noh **pereg** ni uuas, ni nohheinig noh **sunna** ni scein, no **mano** ni liuhtha, noh **der** mareo **seo**. Do dar niuuuht ni uuas **enteo** ni **uuenteo**, enti do uuas **der** eino almahtico **cot**, **manno** mil-tisto, enti dar uuarun auh manake mit inan cootlihhe **geista**. Enti **cot** heilag...* [5, с. 46]. Из 15 существительных данного древнего текста только два употреблены с определенным артиклем. В остальных случаях существительные необоснованно стоят вообще без артикля. В современном варианте данный фрагмент демонстрирует принципиально иную картину артиклевых словоформ: *Das erfuhr ich unter **den Menschen als der Wunder** größtes, dass **Erde** nicht war, noch oben*

der Himmel, nicht Baum, noch Berg nicht war, noch irgend etwas, noch die Sonne nicht schien, noch der Mond nicht leuchtete, noch das herrliche Meer. Als da nichts war an Enden und Wenden, da war der eine allmächtige Gott, der Wesen gnädigstes, und da waren mit ihm auch viele herrliche Geister. Und Gott der heilige... [5, с. 46].

В результате закрепления обязательного артикля существительные начинают распознаваться по категориальным значениям определенности / неопределенности либо соотнесенности / несоотнесенности. По сравнению с древневерхненемецким периодом в современном немецком предложении окончательно закрепляется последовательная связь типа артикля и семантики словоформы, образующейся с его помощью: определенный артикль – определенная соотнесенность, неопределенный артикль – неопределенная соотнесенность, нулевой артикль – несоотнесенность.

Литература

1. Степанова, М. Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке / М. Д. Степанова, Г. Хельбиг. – М.: Высшая школа, 1978. – 259 с.
2. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М.: Прогресс, 1993. – 502 с.
3. Goethe, J. W. Die Leiden des jungen Werther / J. W. von Goethe. – Husum/Nordsee: Hamburger Lesehefte Verlag, 2009. – 120 S.
4. Braune, W. Althochdeutsches Lesebuch / W. Braune, K. Helm, E. A. Ebbinghaus. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962. – 258 S.
5. Bender, E. Deutsches Lesebuch / E. Bender, E. Sang. – Karlsruhe: Verlag G. Braun, 1965. – 271 S.

УДК 811.111'373.46'42

Е. В. Овдиенко

ТЕРМИНЫ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос о роли терминологических единиц в текстах научно-технической направленности. Указывается на необходимость изучения специализированной лексики

изучаемого языка в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучаемых. Уделяется внимание особенностям перевода терминологических единиц в зависимости от сферы функционирования текста.

В условиях глобализации современного мира владение иностранным языком как средством межкультурного общения является неотъемлемым требованием к специалисту любой сферы. При этом особая роль отводится английскому языку как общепринятому языку международного общения. Всё это способствует особому положению дисциплин, посвященных изучению иностранного языка, в рамках учебных планов различных специальностей современной высшей школы.

Обучение английскому языку как средству иноязычного общения представляет собой сложный процесс, имеющий свои особенности для представителя каждой отдельной специальности. Так, невозможной становится идентичная организация образовательного процесса по иностранному языку для инженера и бухгалтера, экономиста и юриста. Это объясняется спецификой самих специальностей, различиями требований, предъявляемых к представителям той или иной профессии, а также особенностями типовых языковых ситуаций, в которых они оказываются в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

Так, развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего инженера по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения, подразумевает овладение не только общеупотребительной лексикой и формирование совокупности навыков и умений её использования в речевой деятельности, но и развитие навыков и умений научно-технического перевода текстов по специальности. Только при условии овладения будущими инженерами основными приемами восприятия и создания специализированных текстов можно говорить о достаточной сформированности коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления своих должностных обязанностей.

Любой научно-технический текст содержит в себе большое количество специализированной лексики. Таким образом, для работы с ним обучаемому необходимо овладеть, помимо общенаучных, общетехнических и общеупотребительных слов, терминологической лексикой, доля которой составляет около 25 %.

Отдельно необходимо отметить совокупность требований, традиционно предъявляемых к научно-техническим текстам. Так, они

должны обладать такими характеристиками, как точность, краткость, логичность. Ввиду этого стилистика любого научно-технического текста имеет свои ярко-выраженные особенности, сложные для восприятия недостаточно подготовленного специалиста. Обилие сложных грамматических конструкций, инфинитивных и герундиальных оборотов, терминологических единиц говорит о сложной структуре научно-технического текста, вызывающей определенные трудности, возникающие у специалистов при работе с текстами данного рода.

Наиболее типичным лексическим признаком любого научно-технического текста является обязательное присутствие в нем терминов и терминологических словосочетаний, а также наличие устойчивых конструкций и сокращений.

Следует отметить, что каждая отрасль науки вырабатывает свою терминологию в соответствии с предметом и методом своей работы. Терминология – это неотъемлемая составляющая научного стиля, представляющая собой своеобразный стержень, на котором держится язык науки. Можно смело утверждать, что термин воплощает в себе основные особенности научного стиля, а именно: информативность, логичность, точность, объективность, ясность и однозначность [1, с. 167].

Предельное соответствие задачам научного общения делает терминологические единицы важнейшим лексическим компонентом научно-технических текстов. Исходя из требований к терминологии как лексического базиса языка науки, можно предположить, что все термины должны быть однозначны и исключать возможность своего двоякого толкования. При таком положении единственной проблемой, возникающей у изучающего английский язык специалиста, была бы необходимость овладения определенным словарным запасом необходимой специальной лексики, типичной для сферы его профессиональной деятельности. Однако практика показывает, что данная гипотеза не работает. Зачастую изучающие иностранный язык инженеры, являющиеся специалистами в своей области, затрудняются выполнить перевод научно-технического текста даже при условии достаточного уровня их языковой компетенции. Это говорит о наличии в английском языке большого числа полисемантических терминов. Хорошо усвоив одно из значений терминологической единицы, изучающий иностранный язык инженер пытается построить свой метатекст с опорой на известное ему значение, ввиду чего возникают трудности с интерпретацией как отдельных элементов, так и целого исходного текста.

Итак, перевод существующей английской технической терминологии затруднен тем, что один и тот же термин имеет различное

значение в разных областях техники или даже в пределах одной отрасли, а также появлением большого количества новых терминов. В каждой статье по узкой технической специальности число терминов не превышает 150–200 единиц. С развитием науки и техники однозначные специальные термины могут приобретать дополнительные значения. В результате этого процесса они становятся многозначными общенаучными либо техническими терминами. Отмечаются также случаи обратного движения, когда многозначные термины утрачивают свои значения и становятся однозначными.

Один и тот же термин в разных подъязыках может выражать разные понятия. Например, термин *hose* обозначает 'воздушный шланг, шланг' в автоиндустрии; 'рукав для сжатого воздуха, воздушный трубопровод' в строительстве, 'гибкий трубопровод' в машиностроении, 'чулочно-носочные изделия' в легкой промышленности; 'пожарный рукав' в сфере предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций. Лексическая единица *storage* используется для обозначения 'запоминающего устройства', 'склада', 'хранилища', 'накопителя', 'процесса аккумуляирования'. Технический термин *frame* обозначает 'раму' в любом устройстве, 'станину' в станках, 'каркас' в строительстве, 'кадр' в кино и телевидении. Терминологическая единица *armour* может переводиться как 'броня, защитная обшивка'; 'защита, охрана'; 'бронетанковая техника, бронетанковые войска'; 'оплётка (провода)'; 'скафандр'. Следовательно, термин, функционируя в различных сферах, может оказываться многозначным.

Кроме того, одна и та же терминологическая единица может обладать несколькими значениями даже в рамках одной сферы функционирования. Так, типичный для текстов в области предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций термин *extinguisher* в зависимости от контекста трактуется как 'огнегасящий состав' или 'огнетушитель'. Терминологическая единица *fire engine* используется для обозначения 'пожарной машины' или 'пожарного насоса'.

В каждом конкретном случае специалисту, работающему с научно-техническим текстом на иностранном языке, приходится делать выбор значения, наиболее точно отражающего смысл исходного сообщения, опираясь на свои экстралингвистические знания для достижения адекватности перевода. Многозначность и синонимия противоречат природе функционирования и предназначению термина, однако, как видно из приведенных выше примеров, широко встречаются в научно-технических текстах. Тем не менее, неверное толкование терминов в любой конкретной предметной ситуации является недопустимым, что указывает, в свою очередь, на необходимость акцентирования

внимания изучающих иностранных язык специалистов на терминологических единицах по их специальности.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика: Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.

УДК 811.111'373:398.91:115

Е. В. Сурженко

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» В БРИТАНСКОЙ ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

В данной статье рассматривается вопрос репрезентации концепта «время» в британской пословичной картине мира. Анализируются грамматическая и лексическая стороны представленности концепта, исследуются важнейшие когнитивные с семантикой времени и отношения человека к данной категории окружающей действительности, определяются базовые черты британской ментальности, связанные с восприятием и ценностью времени.

Время является одной из универсальных категорий, определяющих сознание человека и способ восприятия окружающей действительности. Исследование отражения категории времени в языке позволяет описать восприятие языковым социумом временного континуума и установить временные рамки языковой картины мира. Значимость категории времени для пословичной картины мира подчеркивается временными границами пословичного мира, а также параметрами его существования во времени.

В английском пословичном корпусе выделяется значительная группа пословиц, в когнитивных моделях которых главное место занимает концепт «время» и которые по своему значению относятся к группе «Time» / «Время» (*Time works wonders; Time heals all wounds*). Среди пословиц этой группы есть и такие где знание об особенностях времени совмещается со знанием о необходимости терпеть, мириться, надеяться, верить.

Пословичное видение времени – это не просто восприятие времени как наполненного разнообразными событиями, но и отстраненное

от событий, «отчужденное», по выражению Е. С. Яковлевой [1, с. 99], видение времени как самостоятельно существующей субстанции: *Times change*.

Следует также упомянуть, что представление о времени в пословичной картине мира выражается как лексическими, так и грамматическими способами и формами.

Рассмотрим подробнее грамматическую сторону концепта «время». По результатам проведенного исследования с применением сплошной выборки из 350 английских пословиц о времени [2] в британском пословичном фонде превалирует настоящее простое время (61 %).

Е. В. Падучева выделяет три формы настоящего времени – настоящее дейктическое, настоящее всевременное, настоящее темпоральное [3]; только последние два находят свое отражение в пословичных текстах.

Для пословиц наиболее типично построение фразы в настоящем панхроничном (термин З. Я. Тураевой) времени. Следуя терминологии Е. В. Падучевой, это настоящее всевременное и настоящее темпоральное время. Основной грамматической формой времени в предложениях такого характера является настоящее неопределенное, которое реализует при этом значение вневременной данности, вечной истины, что и придает таким предложениям, наряду с другими средствами генерализации, характер универсальности. Например: *A black hen lays a white egg; Times change and we change with them; Fear has long legs; A fool's tongue runs before his wit*.

Особенно ярко значение настоящего всевременного времени проявляется в пословицах-двусоставных предложениях, где есть слова, помогающие выразить временную константу (форма настоящего времени выражает постоянные свойства, состояния или действия субъекта): *A bully is always a coward*.

Семантика настоящего темпорального (в функциональной морфологии – настоящего абстрактного), отражающая общепризнанные истины, касающиеся абстрактных понятий, философские умозаключения (непреложность факта, его независимость от воли субъекта), особо подчеркнута в пословицах, в которых подлежащее и сказуемое выражаются именами существительными в именительном падеже: *Business is business; Life is not all cakes and ale; Character is prosperity*. В подобных конструкциях употребление «настоящих вечных истин» объясняют немаркированностью такого значения в системе времен, мир в этом случае рассматривается как неделимый, не имеющий временных срезов.

Таким образом, формы времени находятся в полном соответствии с глубинным смыслом. Пословицы характеризуются предельной обобщенностью, формулированием положений, носящих характер закономерности. Отсюда и употребление наиболее нейтральной, немаркированной формы, передающей нелокализованность во времени [4, с. 21], панхроничность.

Если рассмотреть лексические способы выражения концепта «время» в британской пословичной картине мира, то можно отметить, что в большинстве своем пословицы содержат компоненты семантического поля «time»: *time, times, day, today, yesterday, morning, afternoon, evening, night, midnight, hour, half an hour, year, now, then, early, late, slow*.

Неотъемлемой характеристикой времени является его движение, ход. Когнитема «time passes» присутствует в большинстве английских пословиц о времени – в пословицах о прошлом и будущем, о непредсказуемости будущего, о необходимости использовать настоящий благоприятный момент и др. Она также образует отдельную группу пословиц, являясь в них центральной, т. е. формирующей основу значения пословиц (3 %): *Time marches on. Time passes like the wind. The sun has stood still, but time never did. Time flies. Time has wings*.

В обширной группе английских пословиц (7 %) к когнитеме «time passes» добавляется когнитема «time changes». Эти две когнитемы образуют совпадающие когнитивные уровни значения и внутренней формы пословицы *Times change*. Пословица представляет собой сокращенный вариант пословицы *Times change and we with time* – параллели латинского изречения *Omnia (also tempora) mutantur noset mutamur in illis*. Время так же может выступать как причина изменений, как активная сила, вызывающая изменения (*Time works great changes*).

Изменение времени осознается в пословичной картине мира как изменение порядка вещей: для пословиц характерна аллегорическая метафора. Обобщенная ситуация изменения времени иллюстрируется на когнитивном уровне внутренней формы частными ситуациями изменений, происходящими в мире – вокруг человека и с человеком [5, с. 164]. Во многих пословицах противопоставлены два временных промежутка «today — tomorrow», «morning — afternoon/day/evening»: *Today a man, tomorrow a mouse. He that falls today, may rise tomorrow. Cloudy mornings turn to clear afternoons (evenings)*.

Когнитема «time changes» присутствует в пословицах многих групп. Рассматриваемая группа, в частности, тесно связана с группой пословиц о конечности всего, так как у большинства пословиц есть когнитема «everything comes to an end».

Непрерывно движущийся и изменяющийся пословичный временной круг имеет благоприятные и неблагоприятные моменты (9 % пословиц): *Everything is good in its season. There is a time and place for everything.*

Некоторые английские пословицы представляют когнитивному «the proper time may pass»: *An occasion lost cannot be redeemed. Christmas comes but once a year. Opportunity seldom knocks twice.* Как видно из примеров, пословицы могут иметь разное строение семантики. Так, у первой из приведенных выше пословиц совпадают когнитивные уровни значения и внутренней формы, вторая представляет собой аллегорическую метафору, третья — традиционную метафору. Но у всех этих пословиц на подуровне сценария присутствует когнитивная «use the opportunity».

Данная когнитивная тема может присутствовать и на когнитивном уровне значения. В этом случае пословицы имеют форму императивного предложения: описывается случай необходимости использовать благоприятный момент, возможностями надо вовремя пользоваться: *Make hay while the sun shines. Hoist your sail when the wind is fair. Put out your tubs when it is raining.*

Зачастую к знанию о необходимости действовать вовремя присоединяется знание о неблагоприятных последствиях бездействия, добавляется когнитивная «no action on time gives trouble»: *Who repairs not the gutter, repairs his whole house. Destroy the lion while he is yet but a whelp.*

Группа английских пословиц о настоящем, прошлом и будущем насчитывает 33 единицы (10 %). В трех пословицах настоящее упоминается безотносительно к прошлому и будущему. Так, в пословице *No time like the present* провозглашается ценность настоящего. Противоположная мысль заключена в пословице *Golden age was never the present day.* Знание о необходимости действовать в настоящий момент связывает пословицу *Now or never* с рассмотренной выше группой пословиц о благоприятном моменте.

В британском пословичном фонде настоящее противопоставлено будущему в пользу настоящего: *One today is worth two tomorrow. Never put off till tomorrow what you can do today. Tomorrow never comes.*

Многочисленные пословицы указывают на то, что нельзя заранее рассчитывать на будущее и строить определенные планы, радоваться тому, что еще не произошло: *Don't count your chickens before they are hatched. Don't sell the skin till you have caught the bear. Never spend your money before you have it. Don't eat the calf in the cow's belly. Hope not too surely for early harvest.*

Английские пословицы о надежде и терпении не являются одновременно пословицами и о будущем. Хотя среди них тоже встречаются пословицы с когнитивной «будущее будет лучше» (*There is a good time coming*), большинство пословиц содержит знание о надежде и терпении без их проекции в будущее: *Hope keeps man alive. Too much hope deceives. Patience is the remedy of the world. Patience is a virtue.*

Британский пословичный менталитет сопоставляет настоящее время с прошлым и рассматривает их в тесном взаимодействии: *Things present are judged by things past. Today is the scholar of yesterday. It is too late to call back yesterday. One cannot put back the clock.*

Мысль о невозвратимости прошедшего оказывается очень связанной с мыслью о безвозвратно потерянном времени, например *Time lost (past) cannot be recalled*. Потеря времени считается преступлением: *What greater crime than loss of time?*

Интересно и, как представляется, весьма показательно, что потеря времени означает для англичанина потерю денег (*If you lose your time, you cannot get money or gain*). Здесь находит непосредственное отражение менталитет делового человека, занятого преумножением капитала.

Британская пословичная картина мира представляет также особую систему суточного цикла, при этом утро противопоставлено вечеру как ценное и благоприятное: *An hour in the morning is worth two in the evening. He who works before dawn will soon be his own master. The early bird catches the worm. The early man never borrows from the late one. First come, first served. Who comes late, lodges ill.* Как видно из примеров, явное предпочтение отдается тому, кто оказывается во времени раньше других. Несмотря на это, есть и пословицы, где положительно оценивается опоздание: *Better late ripe and bear, than early blossom and blast. Late was often lucky.*

Часто в пословичной картине мира концепт «время» неразрывно связан с концептом «правда»: *Time tries truth. Truth is time's daughter. Time is the father of truth*; концептом «деньги»: *Time is money. An inch of gold will not buy an inch of time.*

Для британского восприятия действительности через призму пословичных текстов очевидна величайшая сила времени, которой подвластно все: *Time devours all things. Time is a great healer. Gain time, gain life.*

Анализ пословичных предикатов показывает динамичность британской пословичной картины мира. Преимущественно наличествуют глагольные предикаты, передающие активные действия: глаголы движения (*come, fly, march on, pass*), другие глагольные предикаты, передающие динамику: *take, rise, cast, catch, crown, work, devour.*

Анализ концепта «время» в британской пословичной картине мира отражает такие важные черты британской ментальности, как деятельное отношение к действительности, активное отношение человека ко времени, важность предписаний, побуждающих человека к активным действиям. Так, через призму отношения ко времени, в языке проявляется одна из черт ментальности британцев – стремление субъекта заставить других действовать или не действовать согласно своим принципам, активно менять и преобразовывать окружающий мир, заполняя при этом каждую минуту своего времени.

Литература

1. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 344 с.
2. Simpson, J. The concise dictionary of proverbs / J. Simpson, J. Speake. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 366 p.
3. Падучева, Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е. В. Падучева – М.: Языки русской культуры, 2010. – 480 с.
4. Тураева, З. Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика / Тураева З. Я. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
5. Иванова, Е. В. Мир в английских и русских пословицах / Е. В. Иванова. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2006. – 280 с.

УДК 811.111'373.2:811.161.1'373.2

А. М. Тараканова

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЭРГОНИМОВ

В статье представлен лексико-семантический и функциональный анализ основных номинативных моделей, функционирующих в английской и русской эргонимии. Исследуется проблема значения эргонима, предпринимается попытка систематизировать существующие классификации основных способов образования эргонимов в английском и русском языках.

В лингвистике существует особый термин для обозначения названий деловых объектов – эргонимы (греч. "εργασία" – дело, труд,

деятельность и “voμα” – имя). Следует отметить, что вопрос о месте и статусе эргонимической лексики в системе языка до сих пор является предметом научных споров. Так, немецкий лингвист Й. Ленгерт определяет эргонимы как маргинальные типы микроономастики. Д. А. Яловец-Коновалова вводит термин «название коммерческого предприятия» как разряд эргонимии, определяя эргоним как социальное объединение. По мнению Р. И. Козлова, эргонимы не всегда функционируют только как названия деловых объединений, но и имеют привязку к конкретному месту, адресу предприятия, что позволяет отнести их к разряду топонимов. Н. В. Шимкевич объясняет понятие коммерческих эргонимов как 'названия деловых объединений, созданных для осуществления деятельности, направленной на получение прибыли и обычно вступающих в конкурентные отношения с другими аналогичными объединениями' [1, с. 9].

Большинство исследователей берут за основу определение термина «эргоним», приведенное Н. В. Подольской в 1978 г. в «Словаре русской ономастической терминологии», где он трактуется как 'разряд онима, обозначающий собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка' [2, с. 151].

Несмотря на терминологическую неопределенность, существующую в научной литературе, большинство исследователей причисляют эргонимы к ономастическим единицам. Являясь именами собственными, они подчиняются законам, характерным для всей ономастической системы. Тем не менее, как периферийный разряд онимов, эргонимы обладают специфическими структурно-семантическими особенностями. От других видов онимов они отличаются вторичностью номинации (образуются в результате процессов онимизации, трансонимизации или заимствования), структурно-семантическим разнообразием (в качестве коммерческих названий может использоваться любая языковая единица, индивидуальностью каждого вида номинации (эргоним выходит за рамки простой идентификации, формируя определенное представление об объекте в сознании индивида), недолговечностью и высокой степенью изменчивости.

Традиционно, эргонимы подразделяются на коммерческие (магазины, рестораны, кафе, гостиницы и т. п.) и некоммерческие (школы, ВУЗы, больницы, кружки по интересам и т. п.). В настоящее время, однако, такое разделение теряет свою актуальность за счет перехода некоторых некоммерческих предприятий (например, языковых школ, медицинских центров) в разряд коммерческих.

Некоторые исследователи рассматривают эргонимы с точки зрения выполнения ими трех основных функций: номинативной,

присущей всем именам собственным; информативной и рекламной, определяющими специфические функции названий, предназначенных для коммерческой сферы деятельности. Главными функциями коммерческого наименования можно считать информативную и рекламную, ведь именно благодаря информации, заключенной в названии, и способу ее подачи, достигается основная цель эргонима – привлечение внимания клиентов. Наиболее эффективными можно считать рекламно-информативные названия, которые информируют об объекте продажи и одновременно дают предприятию высокую оценку.

В ряде работ применяется диахронический подход к исследуемым эргонимическим единицам. Например, Т. П. Романова выделяет в отечественной коммерческой номинации три основных периода в зависимости от преобладающей модели рекламного имени: дореволюционный, советский и современный. Для дореволюционного периода наиболее характерными являлись отсубъектные именованья, образованные от фамилий владельцев предприятий («*Товарищество Остроумова*», «*С. И. Чепелевский с сыновьями*»), и появившиеся во второй половине XIX в. отобъектные именованья символического и условно-символического характера (магазин «*Варшавская обувь*», гостиничные номера «*Сан-Ремо*»). Отобъектные эргонимы советского периода максимально объективно отражали товарную категорию, имели преимущественно нейтральную стилистическую окраску («*Промтовары*», «*Заря*», «*Красный пищевик*», «*Детский мир*»). На современном этапе, когда в силу все возрастающей конкуренции появляется необходимость в активном рекламировании товаров и услуг, активно развивается отадресатная номинация, направленная на максимально дифференцированного адресата («*Еврообувь*», «*Пятерочка*», «*Твое!*», «*Стильный малыш*», «*Престиж*») [3, с. 177].

Примечательно, что английские эргонимы не претерпели столь значительных изменений в зависимости от исторической эпохи за счет большей подверженности английского номинатора существующим традициям («*Tesco*», «*Wendy's*», pub «*Sean's Bar*», hotel «*Angel & Royal*») и доминированию идеи преемственности бизнеса от поколения к поколению («*Barnes & Noble*», «*Crabtree & Evelyn*», «*James Smith & Sons*», «*Ottertton Mill*»).

С точки зрения структурно-семантического анализа к наиболее продуктивным моделям номинации современных русских и английских эргонимов можно отнести лексико-семантическую, морфологическую и лексико-синтаксическую.

Лексико-семантическая модель номинации представлена тремя подвидами:

1) Семантическая онимизация, т.е. образование эргонима путем переноса семантического значения слова ониму. При этом простая семантическая онимизация обозначает объект номинации прямо: *«Свежий хлеб», «Аксессуары», «Bambini», «DesignMuseumshop», «DauntBooks»*. При метафорической онимизации объект обозначается на правах сравнения: *парикмахерская «Афродита», зоомагазин «Котопёс», косметический салон «Belle», hairdresser's «Beauty of a Site»*. Метонимическая онимизация – номинация по принципу смежности – является одним из самых популярных приемов создания эргонимов: *магазин косметики и парфюмерии «Косметичка», магазин женской обуви «Штилька», продуктовый магазин «Дары природы», обувная фабрика «Шаговита», рыболовный магазин «BigFish», ironingservice «IronMaiden»*.

2) Трансонимизация, т. е. переход собственных имен из одного разряда в другой. Эргонимы могут быть образованы от антропонимов (*автокомплекс «Ната», аптека «Амадей», кафе «Kelly's», магазин одежды «Colin's», «Annie's Woolens», «St. Nicholas Hotel»*), топонимов (*ресторан «Пекин», гостиница «Гомель», туристическое агентство «Itaka», «Villiers Tokyo», «The Normandie Hotel»*), прагматонимов (*обувной магазин «Ессо», магазин спортивной одежды «Адидас»*), мифонимов (*магазин текстиля «Велес», «Орфей и К», автоцентр «Фээтон»*) и других классов имен собственных (*пиццерия «Арлекино», парикмахерская «Сакура», гостиница «Сож», магазин «Снежная королева», «White House Hotel», «The Pooh Corner» kindergarten*).

3) Заимствованные иноязычные средства функционируют в русской эргонимии в трех видах:

а) Оригинальные иноязычные эргонимы, обозначенные латинским алфавитом: *кафе «Beerloga», свадебный салон «LaBelleReve», игровой центр «NeVaDa»*.

б) Транслитерированные эргонимы, графическое оформление которых реализовано средствами русской графики для передачи иноязычных слов: *свадебный салон «Мон Амур», «Инкрайз систем», «Джизэм авто», «Сильвано фешн»*.

в) Эргонимы со смешанным графическим оформлением (латиница + кириллица или наоборот): *магазин «ПерСона», магазин штор «АВСдизайн»*.

В английской эргонимии встречаются заимствования из итальянского языка (*«Crowne Plaza Hotel», «Bellissima» beauty salon*), французского (*«La Bonne Heure» restaurant*), немецкого и японского, испанского (*«La Rueda» restaurant*), арабского, латинского

(«*SanctumSohoHotel*»), хинди («*NamaasteKitchen*» restaurant, «*Masala Lounge*»), польского, греческого, китайского, русского, тайского и турецкого языков.

2. Морфологическая модель номинации, основанная на изменении морфемной структуры производящего слова, включает следующие подвиды:

1) Аффиксальный способ образования эргонимов, включающий такие разновидности, как префиксация («*Интерлиния*», «*Суперстрой*», «*Суперзубр*», «*Мультисофт*», «*Мегафрэйм*»), суффиксация («*Новоселкин*», «*Светлячок*», «*Развивайка*», «*Кедровочка*», «*Океаник*»), префиксально-суффиксальный способ словообразования (санаторий «*Прилесье*», парикмахерская «*Завиток*»).

2) Словосложение – образование эргонимов посредством соединения двух и более полных основ слов при помощи дефиса (магазин «*Зима-Лето*», «*Дочки-Сыночки*», швейная мастерская «*Семь-я*»), или соединения корней при помощи соединительных гласных (магазины «*Комонёс*», «*Электросила*»), или без соединительных гласных (магазин «*Спорт Мастер*», фирма «*Полонмир*», студия «*ЯКошка*», «*Mothercare*», «*AromalandInc.*», «*Demmy Kitties Child care Services*»). В отличие от аффиксации, словосложение применяется в коммерческой номинации достаточно широко, благодаря способности создавать высоко информативные наименования («*Строй-Арсенал*», «*ТехноСити*», «*Инструментлессервис*»).

3) Аббревиация представляет собой сложение сокращенных основ («*Биотехлидер*», «*ЗооДом*»), усеченных корней и целых слов («*Белавтомодель*», «*Полеспечать*», «*Промавтоматика*», «*D.E.L.S. Manufacturing*»), а также различные комбинации перечисленных способов («*Acou-Stik*» musicshop).

4) Эллиптирование – процесс сокращения многословного имени собственного до одного слова: гостиница «*Спортивная*», отель «*Замковый*».

Лексико-синтаксическая модель номинации используется для создания коммерческих наименований в форме словосочетаний и предложений:

1) Эргоним-словосочетание может иметь разную структуру. Часто используются атрибутивные сочетания имени существительного с прилагательным («*Зеленая аптека*», клуб «*Женский секрет*», медицинский центр «*Детский доктор*», «*Модный малыш*», «*Стальная леди*», «*New Touch*» beautysalon, «*Little Einsteins Child minders*»), словосочетания с родительным определительным (детский центр «*Академия дошколят*», магазин «*Остров сокровищ*»); сочетания с приложением

(отель «Вилла Роза», магазин «Принцесса на горошине»), сочинительные словосочетания («Охотник и рыболов»), нумеративные словосочетания («Два гуся», «Семь драконов», «SevenDials Hotel», beautysalon «Cloud 9»), предложно-падежные конструкции (магазин «У мельницы», парикмахерская «У Эдика», свадебный салон «Для любимой») и образования, совмещающие несколько типов (детский центр «Вместе с мамой», фирма «Праздник с нами», beautysalon «Polished 2 Perfection», «A HomeFromHomeLtd» nurseryschool).

2) Эргоним-предложение чаще всего имеет побудительный характер: фирма «Будьте здоровы!», оптика «Смотри», «BeWiserInsuranceServicesLtd», «CrystallizeBeautyLtd».

Следует отметить, что из-за подверженности эргонимов различного рода влияниям, постоянным количественным и качественным изменениям, достаточно трудно определить все закономерности, действующие в области эргономической номинации, и создать единую классификацию эргонимов. В силу стремительного роста моделей номинации эргонимов, а также методов, направленных на увеличение их прагматичности, представляется перспективным дальнейшее изучение эргонимов как особых единиц ономастического пространства, расширение структурной и мотивационной классификаций эргонимов.

Литература

1. Шимкевич, Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Шимкевич: 10.02.01.—Екатеринбург, 2002. — 22 с.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. 2-е изд. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
3. Романова, Т. П. Эволюция типов рекламных имён в истории русской эргонимии (XIX — начало XXI вв.) / Т. П. Романова // Вестник СамГУ, 2009. — № 3 (69). — С. 174–180.

УДК 811.112.2'367.4

Н. Е. Тихоненко

НЕМЕЦКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В ВИНИТЕЛЬНОМ ПАДЕЖЕ

В данной статье рассматриваются немецкие глагольные словосочетания с зависимым существительным в винительном падеже.

Данные сочетания слов образованы в результате реализации одной объектной валентности стержневого глагола. Беспредложные словосочетания с существительным в винительном падеже выражают непосредственное активное воздействие на объект или активное отношение к объекту. Предложные словосочетания с существительным в винительном падеже сохраняют своё основное значение активного воздействия на объект или активного отношения к объекту, но они отличаются друг от друга дополнительными, более конкретными оттенками значений, характерными для того или иного предлога.

Валентность в синтаксисе – способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами. Доктор филологических наук, профессор М. Д. Степанова в своём исследовании «О "внешней" и "внутренней" валентности слова» пишет, что наиболее близким по значению термином к данному понятию является слово «сочетаемость». Словосочетания возникают на основе синтаксической сочетаемости слов, т. е. их способности вступать в соединения друг с другом. Эта способность присуща различным словам в неодинаковой степени, что отмечено разными исследователями [1, с. 13].

Глагольные словосочетания возникают в результате реализации потенциальной сочетаемости, свойственной стержневому слову. Различные глаголы характеризуются неодинаковым диапазоном синтаксической сочетаемости, что позволяет выделить определённые синтаксические типы глаголов. За каждым таким типом закреплён специфический набор синтаксических валентных свойств (элементарных валентностей). Согласно классификации словосочетаний Н. И. Филичевой, можно выделить несколько групп глагольных словосочетаний:

- 1) глагольные словосочетания как результат реализации одной обстоятельственной валентности стержневого слова;
- 2) глагольные словосочетания как результат реализации одной объектной валентности стержневого слова;
- 3) глагольные словосочетания как результат реализации одной предикативной валентности стержневого слова;
- 4) содружества глагольных словосочетаний [2, с. 135–143].

В ходе реализации одной объектной валентности стержневого слова образуются словосочетания с существительным в винительном, дательном и родительном падежах. Данные словосочетания могут быть образованы как без предлога, так и с предлогом.

Беспредложные словосочетания с существительным в винительном падеже выражают непосредственное активное воздействие на

объект или активное отношение к объекту. Здесь условно можно выделить четыре группы словосочетаний:

I. Словосочетания называют конкретное действие и его материальный объект, глагол имеет разнообразные значения действия, а существительное – конкретно-предметные значения. Общее значение непосредственного активного воздействия на объект в словосочетаниях данной группы в зависимости от отношения между действием и его объектом преломляется по-разному, на основании чего можно наметить ряд подгрупп:

1) глаголы называют такие действия, в результате которых не существовавший ранее предмет целиком создается или возникает заново, напр.: «*Ein Bankier, der **Novellen dichtet**, das ist eine Rarität, nicht wahr?*» [3, с. 34].

2) глагол обозначает действия, в результате которых предметы не создаются заново, а испытывают лишь частичные или внешние изменения или воздействия, напр.: «*Tonio liebte seine dunkle und feurige Mutter, die so wunderbar **den Flügel und die Mandoline spielte**...*» [3, с. 11].

3) словосочетания со значением полного изменения объекта под влиянием оказываемого на него воздействия (значение расходования или уничтожения объекта), напр.: «*Sie gingen und **aßen** gemeinsam aus einer Tüte **Fruchtbonsbons**...*» [3, с. 13]. «*...die Liebe ihm viel Schmerz, Drangsal und Demütigung bringen müsse, daß sie überdies **den Frieden zerstöre** und **das Herz** mit Melodien **überfülle**... »* [3, с. 18].

4) словосочетания со значением перемещения предмета или изменения в положении предмета в пространстве, напр.: «*Beständig mussten die Freunde, der vielen Bekannten wegen, **die Mützen herunternehmen**, ja, von manchen Leuten wurden die Vierzehnjährigen zuerst begrüßt*» [3, с. 8]. «*Plötzlich **schob** Hans **seinen Arm** unter den Tonios und sah ihn dabei von der Seite an...*» [3, с. 8].

5) словосочетания, обозначающие освоение или использование предмета, а также овладение предметами, напр.: «*...hörte, wie sie ein Wort, in gleichgültiges Wort, auf eine gewisse Art betonte, wobei ein warmes Klingen in ihrer Stimme war, und ein Entzücken **ergriff sein Herz***» [3, с. 17].

II. Словосочетания, в которых глагол называет различные виды действий, связанных с деятельностью интеллекта, т. е. так называемые «внутренние» действия. Зависимое же существительное выражает не предмет, непосредственно создаваемый или изменяемый действием, а лишь объект восприятия, размышления, чувствования, внутреннего состояния, морального воздействия, вызывает изменения не самого объекта, а его внутреннего состояния, напр.: «*Er **genoß***

seinen Frieden, horchte auf die dänischen Kehllaute, die hellen und trüben Vokale...» [3, с. 60].

III. Словосочетания, выражающие объектно-пространственные отношения, называют действие или движение и предмет, с которым связано это действие или движение или который преодолевается соответствующим движением, напр.: «*Dies begab sich um halb zwölf Uhr vormittags, und noch während die Kurgäste beim Frühstück saßen, brach nebenan und in der Veranda die Gesellschaft auf und verließ, ohne daß noch jemand **den Eßsaal betreten hätte**, durch den Seitenzugang, der vorhanden war, das Hotel*» [3, с. 63].

IV. Словосочетания, в которых глагол выражает владение каким-либо предметом или указывает на наличие какого-либо предмета, напр.: «*Dieses, daß er **ein Heft mit selbstgeschriebenen Versen besaß**, war durch sein eigenes Verschulden bekannt geworden und schadete ihm sehr, bei seinen Mitschülern sowohl wie bei den Lehrern*» [3, с. 10].

Предложные словосочетания с существительным в винительном падеже сохраняют своё основное значение активного воздействия на объект или активного отношения к объекту, но они отличаются друг от друга дополнительными, более конкретными оттенками значений, характерными для того или иного предлога (*an, auf, für, gegen, in, um, über*).

Словосочетания с предлогом **an** могут выражать как чисто объектные, так и объектно-пространственные значения. Прежде всего, объектные отношения выражает глагол мысли, а зависимое слово называет объект мысли, напр.: «***Denken Sie nicht an Cesare Borgia oder an irgend eine trunkene Philosophie, die ihn aufs Schild erhebt!***» [3, с. 38]. Также объектные отношения выражают словосочетания, называющие действие и лицо, к которому оно обращено, напр.: «*Tonio Kröger saß im Norden und **schrieb an Lisaweta Iwanowna, seine Freundin**, wie er es ihr versprochen hatte*» [3, с. 72]. Словосочетания, выражающие объектно-пространственные отношения, могут называть действие, обозначающее приближение или удаление, и лицо или предмет, к которому кто-либо или что-либо приближается, напр.: «*Und er zog sein gelbseidenes Taschentuch und **scheuchte Tonio Kröger damit an seinen Platz zurück***» [3, с. 21]. При переносном употреблении стержневого глагола в словосочетаниях этого типа из значения приближения часто развивается значение начала, приступа к действию, напр.: *an die Arbeit herangehen, sich an die Lösung einer Aufgabe heranzumachen, an eine wichtige Frage herantreten*.

Словосочетания с предлогом **auf** называют действие и объект, на который направлено или на котором сконцентрировано действие,

напр.: «*Nehmen Sie ein so morbides und tief zweideutiges Werk wie «Tristan und Isolde» und beobachten Sie die Wirkung, die dieses Werk **auf einen jungen, gesunden, stark normal empfindenden Menschen ausübt***» [3, с. 35]. Для ряда глагольных словосочетаний с предлогом **auf** характерной является обращенность в будущее, направленность действия на ожидаемый объект, напр.: «*Nur Herr Heinzelmann **wartete mit trockener Geschäftsmiene auf das Zeichen** zum Weiterspielen, denn er war abgehärtet gegen Herrn Knaaks Wirkungen*» [3, с. 22].

Словосочетания с предлогом **für** большей частью называют действие и объект, ради которого или в пользу которого это действие совершается, а также определенный предмет или лицо, по отношению к которому оно проявляется, напр.: «*Bis dahin **gruppieren Sie sich wohl irgendwo, zum Beispiel auf der Kiste da, wenn Sie nicht für Ihre Patrizier-Gewänder fürchten...***» [3, с. 30].

В словосочетаниях с предлогом **gegen** роль стержневого слова выполняют глаголы со значением борьбы, протеста или сопротивления, в том числе и внутреннего, напр.: «*Sehen Sie, Lisaweta, ich **hege auf dem Grunde meiner Seele - ins Geistige übertragen – gegen den Typus des Künstlers den ganzen Verdacht...***» [3, с. 34]. У некоторых словосочетаний с предлогом **gegen** значение сопротивления преломляется как нарушение (законов, традиций, обычаев, правил и т. д.), общее объектное отношение осложняется оттенком защиты от кого-либо, от чего-либо, напр.: *sich gegen die Feinde verteidigen, gegen etwas Schutz geben*.

Словосочетания с предлогом **in** называют действие и определенную сферу деятельности, в которую вовлекается производитель действия, напр.: «*Sie **sahen nicht in die Dinge hinein, bis dorthin, wo sie Kompliziert und traurig werden; sie wußten nichts, als daß sie braun und schön seien***» [3, с. 20]. Некоторым словосочетаниям с предлогом **in** присуще значение перехода в то состояние, которое названо зависимым существительным, или превращения в то, что выражает объект, напр.: «*Aber da sein Herz tot und ohne Liebe war, so **geriet er in Abenteuer des Fleisches, stieg tief hinab in Wollust und heiße Schuld und litt unsäglich dabei***» [3, с. 26].

В словосочетаниях с предлогом **um** зависимое слово называет предмет или лицо, ради которого или из-за которого совершается действие, напр.: «*Plötzlich (dies ist mir begegnet) **erhebt sich ein Offizier ... und bittet mit unzweideutigen Worten um die Erlaubnis, uns einige Verse mitzuteilen, die er angefertigt habe***» [3, с. 40].

В словосочетаниях с предлогом **über** роль стержневого слова нередко выполняют глаголы мысли или речи, а зависимое слово

обозначает то, о чем думают или говорят. Значительная часть словосочетаний называет проявление различных эмоций, напр.: *«Jeder echte und aufrichtige Künstler **lächelt über die Naivität dieses Pfuscher-Irrtums**, – melancholisch vielleicht, aber er lächelt»* [3, с. 31].

В конце проведенной работы следует указать, что глагольные словосочетания с зависимым существительным в винительном падеже являются результатом реализации объектной валентности стержневого глагола. Поскольку распространённости данного типа сочетаний способствует предложная связь конstituентов, то значительно шире круг выражаемых отношений в словосочетаниях с предлогами. Сохраняя своё основное значение активного воздействия на объект или активного отношения к объекту, предложные словосочетания приобретают дополнительные, более конкретные оттенки значений, характерные для того или иного предлога и могут выражать: объектно-пространственные значения, значение начала действия, значение обращенности в будущее, направленность действия на ожидаемый объект, значение сопротивления, значение перехода в то состояние, которое названо зависимым существительным, или превращения в то, что выражает объект. Общее объектное отношение может также осложняться оттенком защиты от кого-либо или от чего-либо.

Литература

1. Степанова, М. Д. О «внешней» и «внутренней» валентности слова / М. Д. Степанова // Иностранные языки в школе: научн.-метод. журн. – М., 1967. – № 3. – С. 13–20.
2. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
3. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 81'38:81'42:811.111+070.41:654.197

Е. В. Войтишенюк

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖАНРА «ТЕЛЕБЛОГ» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В данном исследовании рассматривается диффузный жанр англоязычного медийного дискурса «телеблог», который образовался в результате взаимодействия двух жанров разных типов дискурса «телебеседа» (жанр медийного дискурса) и «интернет-блог» (жанр интернет-дискурса). Целью работы является попытка определить особенности структурной организации диффузного жанра «телеблог» в англоязычном медийном дискурсе. Новизна данного исследования состоит в том, диффузный жанр «телеблог», по сравнению с другими жанрами медийного дискурса, обладает уникальной структурой. Анализ данного жанра может способствовать развитию научного знания в области лингвистики.

Процесс интенсивного поиска более совершенных способов передачи информации тесно связан с развитием инновационных технологий в жизни современного общества. Инновации проникают практически во все сферы жизнедеятельности человека, моделируя и упрощая многие ее аспекты. Благодаря новым технологиям, язык как инструмент общения людей в таких социальных сферах, как политика, экономика, культура, медицина и многие другие, также подвергается изменениям. Поэтому в лингвистике всегда актуально изучение различных типов дискурса (медицинский, полемический, политический, медийный, интернет-дискурс и др.), а также языковых средств и структур, с помощью которых осуществляется обмен информацией между носителями того или иного языка в соответствии с их целями и задачами в рамках того или иного дискурса.

На сегодняшний день система СМИ достаточно четко дифференцируется по каналу коммуникации: печатные, радио- и телевизионные и интернет-СМИ. Каждый из этих каналов обладает своим набором медийных признаков, оказывающих существенное влияние

как на содержание медиатекста, так и на форму его воспроизведения [1, с. 8]. По словам Н. А. Кузьминой, медиатексты в Интернете и на телевидении обладают сложной спецификой. Основным свойством текстов Интернет-дискурса является интерактивность (возможность обратной связи и непосредственного участия в процессе коммуникации). Своеобразие телевидения определяется тем, что оно представляет такую модель коммуникации, которая, с одной стороны, сходна с обыкновенной моделью межличностного общения, а, с другой стороны, является специфической формой коммуникативного взаимодействия [1, с. 8].

Мы полагаем, что телевидение и интернет как две наиболее развитые системы коммуникации могут взаимодействовать друг с другом, порождая новые жанры дискурса. Современные журналисты и тележурналисты должны учитывать всю специфику медиатекстов и предвидеть все возможные модификации жанров. По этой причине изучение взаимодействия жанров этих двух дискурсов представляется нам наиболее актуальным. Жанры медийного дискурса (радио, пресса, телевидение), взаимодействуя с основными жанрами интернет-дискурса – электронными письмами, чатами, социальными сетями, блогами и микроблогами, интернет-форумами, – позволяют медийному дискурсу расширять свое информационное пространство, увеличивая при этом количество участников. Результатом взаимодействия жанров разных типов дискурса является гибридизация или диффузия жанров.

В нашем исследовании под диффузией жанров мы понимаем процесс взаимодействия жанров, относящихся к разным типам дискурса, – «телебеседа» и «интернет-блог», ведущий к возникновению особой жанровой модели «телеблог», обладающей собственной прагматингвистической организацией и целью в рамках медийного дискурса. Целью данного исследования является анализ структуры диффузного жанра «телеблог» в англоязычном медийном дискурсе, что будет способствовать установлению репертуара схем построения данного диффузного жанра. Цель жанра «телеблог» – вовлечь адресата в активную коммуникативную деятельность с тем, чтобы заинтересовать, развивать и просвещать его в рамках обсуждаемой темы посредством таких каналов, как интернет-блог и телепередача. Анализ проводится на материале англоязычной телепередачи «Q&A», которая представляет собой беседу на актуальные темы между ведущим, приглашенными экспертами, зрителями в студии и телезрителями. Одним из каналов связи с аудиторией являются блоги, в которых ведущие объявляют темы программ, обсуждают важные общественные проблемы и отвечают на вопросы телезрителей. В результате диалога

со зрителем через комментарии в блогах, рождаются темы новых выпусков передач. Таким образом, видно, что данный жанр является диффузным по такому признаку, как канал передачи информации. Рассмотрим схему 1. Мы видим, что новая информация отражается в блоге «Q&A Home» в рубрике «*Programs: Coming up*», затем обсуждается в телепередаче «Q&A», после чего запись телепередачи размещается в блоге, чтобы читатель/зритель смог оставить свои комментарии через мини-блог Твиттер. Выглядит это следующим образом:

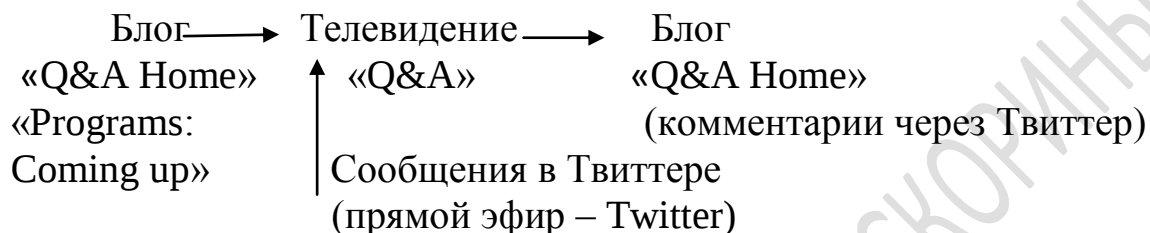


Схема 1

Роль адресанта и адресата зависит от того, участником какого жанра он является. Например, читатель блога становится зрителем при просмотре телепередачи, а блоггер – ведущим передачи. Такая мена ролей является одной из отличительных особенностей диффузного жанра «телеблог». Как правило, приглашаются 5 участников-экспертов для участия в телепередаче «Q@A» в рамках одной из многочисленных тематик. Обсуждаемые темы и названия передач различны, например: «Bad Feminism: Contradictions and Careers», «Economics, Regulations & One Word», «Public Life and Public Progress», «Time Travel», «Teaching and The Meaning of Life» и другие. Как видно из примера, темы могут затрагивать как экономику, политику, общественные законы, так и сферу образования и культуры, то есть все, что интересует общественность и является более актуальным в настоящий момент.

На главной странице блога «Q&A Home» размещается информация о приглашенных гостях. На этой странице также есть раздел, где читатели блога могут оставить свои вопросы ожидаемому гостю. Раздел «*Programs*» предлагает анонс телепередач («*Coming Up*»), архив («*All Programs*») и сборку лучших передач за год («*Best of 2014*»). Рубрика «*Ask a question*» предоставляет возможность задать веб-вопрос («*Web question*») – то есть напечатать его в блоге, либо отправить вопрос в видео-формате («*Video question*»). Рубрика «*Join the discussion*» – предназначена для тех адресатов, которые желают участвовать в беседе напрямую в студии, либо в прямом эфире посредством вопросов,

отправляемых в Твиттер. Разделы «*About*» и «*Contact*» носят информационно-организационный характер: рубрика «*About*» содержит информацию о проекте «*Q&A*» в целом, а в разделе «*Contact*» предоставлена информация для контактов. Таким образом, телепередача создается с учетом запросов и пожеланий аудитории – читателей и телезрителей.

Рассмотрим подробнее следующую таблицу, в которой прослеживаются взаимосвязи основных элементов жанра «телеблог»: этапы подготовки к выпуску передачи, каналы передачи информации (блог и телевидение) и участники (ведущий / блоггер, гость, читатель-зритель и гипотетический зритель, не читающий блог):

Таблица 1 – Основные элементы жанра «Телеблог»

Этап	Канал	Участники
1. Стартовый	Блог (предложенные темы передач)	Ведущий/блоггер → Гость
2. Подготовительный	Блог	Ведущий/блоггер → Читатель
3. Подготовительный	Блог	Читатель → гость ↓ ведущий/блоггер
4. Основной	Телевидение (передача)	Ведущий ↔ гость ↕ Зритель ↙ ↘ (читатель блога) (телезритель)
5. Реакционный	Блог	Все участники телепередачи + Потенциальные читатели блога ↕ комментарии

На стартовом этапе ответственные журналисты-блоггеры отбирают вопросы зрителей и приглашают гостей-экспертов в студию для участия в беседе. Анонс тем отражается в блоге «*Q&A Home*», где читатель блога видит, какие эксперты будут участвовать в следующем выпуске передачи. Например: *Monday, 20 October 2014 Time Travel, Teaching and The Meaning of Life, Panellists: Brian Cox, Particle Physicist and TV Presenter; Matt Colwell aka 360, Rapper; Miranda Tapsell, Actress; Richard Gill, Artistic Director Sydney Symphony Education Program; and Nalini Joshi, Mathematician*. Количество вопросов зачастую

определяет актуальность темы и повышенную заинтересованность читателей-зрителей блога. Таким образом, на стартовом (1) и подготовительных этапах (2, 3) читатель-зритель, посредством своих вопросов, влияет на формирование будущей передачи. Так, Мартин Бэрри интересуется, одни ли мы во вселенной и какие доказательства можно привести с научной и математической точки зрения: ***Martine Barrie asked: Are we alone in the universe? And what evidence, as a scientist or mathematician or artist, do you have to support your view?***

В следующем примере Мэри Смит делится своим опытом преподавания математики на протяжении всей своей жизни. Она говорит, что ей удастся привить любовь учеников к этому предмету. Однако ее раздражает, что многие люди с гордостью заявляют, что не знают и не понимают математику. Далее она обращается к экспертам с вопросом, можно ли как-то изменить сложившуюся ситуацию:

Mary Smith asked: Having taught maths for all of my professional life, I hope I have given many folk the same love of maths as I have. So it annoys me when people say either they cannot do maths or they hate it, especially when this is said with pride! Can the panel give their opinions on how this conception can be changed?

Мы предполагаем, этап 4 – телепередача, является основным, так как на этом этапе участвует максимальное количество участников – ведущий, который ведет телепередачу (может задавать свои вопросы гостям, являясь при этом непосредственным участником дискурса), и одновременно является посредником, озвучивая вопросы зрителей и читателей блога; аудитория – телезрители, читающие и нечитающие блог; сами гости, отвечающие на вопросы всех участников телебеседы.

Как правило, вначале ведущий приветствует всех, представляет себя и гостей:

TONY JONES: Good evening. Welcome to Q&A. I'm Tony Jones. Joining us tonight award-winning Australian musician Matt Colwell, who is better known as rapper 360; celebrated star of stage and screen, Miranda Tapsell<...>; English physicist Brian Cox<...>; Australian Laureate Fellow and Professor of Mathematics, Nalini Joshi; and conductor and long-time champion of music education, Richard Gill.

Из примера видно, что имена гостей уже встречались в рубрике «*Programmes: Coming Up*». Далее ведущий приглашает аудиторию к дискуссии, озвучивает каналы трансляции передачи и возможный вариант прямого участия в ней (Твиттер): *Please welcome our panel...<...> Thank you very much. Q&A is simulcast on ABC News 24, NewsRadio and Australia Plus and you can join the Twitter conversation by using the #qanda hash tag and if you've got a live question at @qanda to help us find it.*

Далее один из зрителей (Martine Barrie) задает вопрос и эксперт (Brian Cox) отвечает на него:

MARTINE BARRIE: Good evening. My question is a simple one. Are we alone in the universe and what evidence, as a scientist, mathematician or artist, do you have to support your view?

Из данного примера и примеров, описанных выше, мы убеждаемся, что вопрос о том, одни ли мы во Вселенной, уже был прописан в блоге ранее. В самой телепередаче мы видим, что ведущий задает его Брайану Коксу (британскому физику) и получает иронический ответ, что возможно мы не одни, возможно микробы окружают нас повсюду. Однако, ученые не нашли жизнь за пределами Земли, но пытаются найти ее на Марсе:

TONY JONES: Brian, we'll start with you?

BRIAN COX: I have no evidence, to start with. Are we alone? I suspect that there may be microbes around all over the place. As I say, we have found no life beyond earth but we're trying very hard to look for life on Mars...<...>

На этапе 5 (реакционный этап) исходя из таблицы 1, читатели блога, постоянные или гипотетически возможные, могут еще раз просмотреть телепередачу, прочитать информацию о гостях, пересмотреть все озвученные вопросы, просмотреть стенограмму передачи, прочесть комментарии в Твиттере под вкладкой «*Tweets*» и оставить свои.

Таким образом, исследование показало, что диффузный жанр «телеблог» возник в результате потребности англоязычного медийного дискурса расширить свои границы. Процесс взаимодействия жанра медийного дискурса «телебеседа» с жанром интернет-дискурса – «интернет-блогом» порождает диффузный жанр «телеблог». Данный диффузный жанр характеризуется сложной многоступенчатой структурой, которая имеет такие характеристики, как этапы подготовки выпуска программы, каналы передачи информации и соответствующих участников. В результате взаимодействия информационных каналов – телевидения и интернета, информация, которую раньше можно было прочитать только в прессе или услышать только по радио, становится общедоступной. Зрители могут участвовать в беседе посредством заранее подготовленных в блоге вопросов гостям, посылать сообщения через Твиттер, оставлять комментарии в блоге. На наш взгляд, данный диффузный жанр имеет преимущества перед другими жанрами медийного дискурса, поскольку имеет уникальную структуру и цель, направленную на привлечение большего количества участников с тем, чтобы заинтересовывать, развивать и просвещать их.

Литература

1. Кузьмина, Н. А. Современный медиатекст : учебное пособие / Н. А. Кузьмина ; под ред. Н. А. Кузьминой. – Омск, 2011. – 414 с.

УДК 811.133.1'23

А. А. Кирюшкина

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ КАК КОНДЕНСАЦИЯ СМЫСЛОВ

Настоящая статья посвящена изучению особой формы коммуникации индивидуума, каковой является внутренняя речь. Последняя рассматривается как один из важнейших стилистических приёмов, способствующих проникновению во внутренний мир «говорящего». При этом внутренние монологи и диалоги отражают не автономный, изолированный внутренний мир, а сложную психологическую переработку личностью явлений общественной жизни, окружающей действительности.

Произошедшая в конце XX века смена научной парадигмы во многом определила настоящий этап развития лингвистики, для которого свойственны активные процессы интеграции, ведущие к объединению естественных и гуманитарных знаний, к созданию не только новых научных направлений, но и целых отраслей научного знания. Расширяются границы лингвистических исследований: в их нынешние задачи входит изучение контекста, ситуации общения; акцентируется роль говорящего субъекта как главного действующего лица мира, о котором он говорит; особое место занимает анализ экстралингвистических факторов, интенций говорящего, а также – тех психологических моментов, которые характеризуют язык как средство коммуникации.

Основу языка как знаковой системы и как деятельности (речи) создает система знаний о мире, которая формируется в сознании человека в результате его познавательной деятельности. С мышлением как высшей ступенью человеческого познания тесно связана проблема внутренней или «мысленной» речи. Внутреннюю речь мы находим почти во всех формах и процессах мышления, во всех сознательных восприятиях, действиях и переживаниях в виде вербальной интерпретации ощущений и восприятий. Таким образом, понятие внутренней

речи объединяет все многообразие речевых процессов, возникающих в сознании индивидуума и не адресованных реальному собеседнику. Осуществляясь в «индивидуально замкнутом и не рассчитанном на постороннее понимание психологическом контексте единой личности» [1, с. 182], внутренняя речь, согласно Л. С. Выготскому, не предназначена для «чужих ушей», это «речь для себя»: общение в данном случае происходит с самим собой.

Прохождение внутренней речи в некоммуникативных условиях исключает воздействие на адресата. Внутренняя речь характеризуется набором иных целей и имеет свою прагматику, подчиняясь особым «иллокутивным силам» – программированию внешних действий, осознанию происходящего [2, с. 356].

С точки зрения состава внутренняя речь может быть представлена как неполнооформленными, фрагментарными логико-синтаксическими структурами, так и формами с развернутым строем предложения. Неоднородность структуры и разнообразие проявлений объясняются различием психофизиологических состояний индивида.

Внутренняя речь как развернутое внутреннее проговаривание передает цепь долгих раздумий, последовательных рассуждений, логических умозаключений, т. е. мыслительных действий, развитие которых не связано с экстремальными психическими ситуациями.

В следующем примере отражение в сознании говорящего события, преломление последнего через концептуальную сферу субъекта мысли сменяется внутренним монологом субъекта, выражающим отношение к этому событию: *Quand elle repensait aux événements de l'année précédente, elle ne pouvait se résigner à ce que la principale bénéficiaire de cette horrible dislocation eût été Carole. Tout avait été vendu sur sa demande - cabinet, appartement, maison de Bromeilles, les meubles - et l'actif partagé par moitié entre elle et enfants. Un vrai désastre! (Troyat)*

Развернутая внутренняя речь приближается по своему строению к внешней, а ее возникновение связано с повышением внимания к внутреннему миру индивида: его затаенным мыслям, оценкам-суждениям.

Наряду с комплексами, передающими внутреннюю речь как развернутое внутреннее проговаривание, существуют и другие, представляющие редуцированную форму внутренней речи. В этом случае мысль еще не отождествляется со словом, при отражении действительности фиксируется момент сцепления мысли и слова, единство, но не тождество. Отображение предметного ряда в сознании происходит при этом не в виде слов, а «трудноуловимых намеков» на них. В результате образуется очень сокращенная речевая схема, элементы которой, являясь носителями обобщенного смысла, становятся по

определению А. И. Соколова «квантами» – сгущенными частичками языка-мышления.

Реализуя конденсацию нескольких смысловых групп, «кванты» олицетворяют «сгустки» смыслов, которые складываются из оттенков, нюансов и значений контекста, чувств и переживаний человека, понятий, приобретенных в прошлом опыте и т.д. наслоение смыслов с включением в них различных субъективных моментов приводит к созданию новых значений, благодаря которым внутренняя речь способна «выразить ... мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием» [3, с. 109].

Ярким примером вышесказанного может служить своеобразный «диалог» дочери с матерью. Дочь (Женевьева) уезжала на несколько дней в другой город по поводу наследства, оставленного ей по завещанию тетей. Там она влюбляется в мужчину. Ситуация прихода матери, застающей у дочери любовника, передается при участии внутренней речи:

«Bon. Pierre ou tout autre ... tu as les amants que tu veux. Après tout (plus bas) cet appartement en a vu d'autres... »C'est l'adultère de papa qui revient en surface.

«Ca ne doit pas étonner Madame Pia. »L'adultère, la concierge, tout l'orchestre.

«Tu es majeure... »La loi.

«Moi, ce qui m'inquiète, seulement c'est ta santé »Mon bien.

«Et telle que je te vois, je ne suis pas rassurée... »Un regard circulaire sur mon chaos : l'Ordre.

«Quand peut-on te voir, euh, tranquillement? Parce que, enfin, tout de même, nous avons des choses à nous dire, d'autre part »

Evidemment. Tante Lucie. Combien. (Rochefort).

Реплики-реакции, переведенные в сферу внутренней речи, представляют несомненный интерес в плане конденсации смыслов, поскольку не только реализуют большой объем информации, но и передают чувства, оценки. Так, только один интериоризированный акт «*L'adultère, la concierge, tout l'orchestre*» вмещает в себя: информацию о проблемах в семейной жизни родителей, супружеской измене со стороны отца, включенность в ситуацию консьержки и раздражение матери в этой связи, жесткость, недовольство и озлобление дочери по отношению к матери, ее эмоциональную глухоту и закрытость к нравовучениям матери, оценку ее поведения.

Еще не оформленная как речь, передавая мысли, восприятия, впечатления, внутренняя речь характеризуется способностью к резкому «скачку», перепаду в рассуждениях, описаниях. В принципе

мысленное восприятие окружающей действительности происходит в соответствии с законами, действующими во внешней речи: объект/явление – его детализация, оценка. Своеобразие же заключается в том, что связь между объектом/событием и его детализацией/оценкой зачастую подкрепляется пресуппозицией, накопленным фондом знаний и опыта, расшифровывающим «сгустки» смыслов, воспринимаемые со стороны как «скачки» мыслей.

Специфика внутренней речи заключается в представлении ощущений и мыслей субъекта. Выражение отношения субъекта к тому, что уже произошло, происходит в описываемый момент или будет происходить в будущем концентрирует в себе субъективность восприятия. Внутренние диалоги и монологи дают возможность глубокого погружения во внутренний мир «говорящего», а также непосредственной перцепции явлений и событий окружающей действительности его глазами.

Особенно активно и ярко внутреннее «Я» субъекта проявляется под влиянием сильных эмоций в исключительных, крайне напряженных по эмоциональному «накалу» обстоятельствах. Ср. *Dany, pâle, molle, heureuse et ce paquet de chair rouge, à côté d'elle, dans un berceau. Père!* (Troyat) Клиника, предельная интенсивность эмоционального напряжения, вибрирующее напряжением ожидание, счастливая жена, неосознаваемое до конца появление на свет ребенка – все это концентрируется в одном только слове «*Père!*», заключившем в себе всю палитру чувств и ощущений человека, ставшего отцом.

Таким образом, внутренняя или мысленная речь неоднородна по своей структуре, что обусловлено характером событий, конкретными действиями и поступками «говорящего», его реакцией на слова или поступки окружающих. Развернутая форма внутренней речи приближается по своему строению к внешней и характеризуется логической последовательностью. Редуцированную форму внутренней речи отличают предельная сжатость, фрагментированность, неожиданность смысловых поворотов.

Литература

1. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей / В. В. Виноградов. – М.: Художественная литература, 1961. – 612 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Молош, Н. К. Прагматическая детерминация имени в единицах малого синтаксиса (парцеллятах и присоединениях) современного французского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Н. К. Молош. – Минск, 1994. – 159 с.

Т. В. Кузьмич

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ ПРИЕМ В РОМАНАХ ТОНИ МОРРИСОН

В статье рассматривается интертекстуальность как прием постмодернистских текстов и ее проявления в романах американской писательницы Тони Моррисон. Статья анализирует, как интертекстуальность (неотъемлемая часть художественного мира Моррисон) проявляется в многочисленных библейских аллюзиях, которые обогащают, делают ярче психологические портреты героев романов с помощью выражения их контраста или тождественности библейским персонажам. В статье прослеживается, как Тони Моррисон дает героям имена библейских персонажей, чем отражает менталитет афроамериканского народа, который очень религиозен.

Переход от модернизма к постмодернизму ознаменовался появлением в 50-х годах 20 века «антидрамы» и «антиромана» («нового романа»), а позднее в 60-х годах – «нового нового романа» (постмодернистского). Одним из ведущих приемов постмодернистского романа становится интертекстуальность. «Под интертекстуальностью понимается выраженная с помощью различных приемов связь с другими произведениями. К числу таких приемов относятся, например, эпиграф, пародия, перифраз, цитирование, упоминание знакомых читателям сочинений других авторов, использование крылатых слов и выражений, известных из литературных образцов» [1, с. 30].

По нашему мнению, проявления интертекстуальности заметны практически в каждом произведении Тони Моррисон, одной из ведущих американских авторов второй половины XX – начала XXI веков, лауреата Нобелевской премии 1993 года. Некоторые проявления интертекстуальности очень яркие, сразу бросаются в глаза читателю, а другие скрыты от читателя при быстром прочтении романов.

В первом романе Тони Моррисон «Самые голубые глаза» присутствует огромное количество ссылок на персонажи и произведения, без знания которых просто невозможно понять суть романа. Маленькая девочка Пекола мечтает о голубых глазах, потому что со всех сторон ее окружают люди, чья красота так сильно отличается от внешности самой Пеколы. Маленький ребенок не в состоянии понять, что она красива сама по себе, потому что даже самые близкие ей люди

(например, ее мать) стремятся походить на известных белых певиц, актрис и даже девочек с фантиков от конфет, внешность которых рекламируется и пропагандируется как идеальная на каждом шагу. Вот почему в романе Тони Моррисон так много ссылок на идолов красоты того времени – Грету Гарбо и Джинджер Роджерс, Бетти Грейбл, Хеди Ламарр и Джин Харлоу (самые популярные актрисы тех лет, все светловолосые и голубоглазые), Ширли Темпл (идеал красоты белой девочки), Мэри Джейн (светловолосая и голубоглазая девочка, нарисованная на фантике от конфеты) и так далее. Среди них – ни одной чернокожей женщины, которой могла бы восхищаться Пекола, потому что чернокожие женщины не соответствуют представлению об идеальной красоте белого общества.

Образ Пеколы раскрывается еще и через связь с другим произведением – фильмом «Имитация жизни». Так, Тони Моррисон стремится подчеркнуть, что, хотя внешне Пекола далека от идеала красоты белого человека, у нее есть все его характеристики – желание достичь этого идеала и отход от афроамериканского сообщества. Важность имени Пеколы Тони Моррисон раскрывает через образ Маурин Перл, одноклассницы Пеколы, а точнее через одну из ее реплик, когда она, не расслышав имени Пеколы, переспрашивает: *«Пекола? Это не имя девушки из «Имитации жизни?»*» [2, с. 57]. Имя «Пекола» не случайно напоминает имя героини этого фильма – Пеола. Ведь из-за стремления Пеколы достичь идеала красоты белых людей и отказаться от идеалов афроамериканского сообщества, ее жизнь – действительно лишь «имитация жизни», реального жизненного опыта афроамериканских женщин.

Начиная со второго романа «Сула», Тони Моррисон использует огромное количество цитат и аллюзий из Библии, что отражает, прежде всего, менталитет всего афроамериканского народа. Все афроамериканцы очень религиозны. Их приверженность к Библии и другим источникам христианской литературы всегда была их национальной чертой. Она проявляется, в первую очередь, в тех библейских именах, которые афроамериканцы давали и дают своим детям. В романе Тони Моррисон «Сула» можно проследить несколько параллелей между романом и Библией. Прежде всего, обратим внимание на параллели между самой Сулой и библейскими личностями. Так имя «Сула» связано с другими именами из Библии: Саул (анаграмма имени Сулы) и Самуил. Хотя Сула в точности не напоминает ни фигуру Саула, ни Самуила, она, как Самуил, может пророчествовать и является апокалиптическим персонажем. Вспоминая о том, что Книга Самуила в основном посвящена войне, стоит отметить, что Сула несет

в себе и мир, и войну, то есть и хорошее, и плохое. Цифра 7 как номер дома, где живет Сула, имеет важное мистическое значение и часто встречается в Библии (например, Бог сотворил все сущее на Земле за семь дней, семь таинств, семь смертных грехов и так далее).

Мать Сулы Ханна – это библейская Анна, ставшая матерью пророка Самуила. Образ бабушки Сулы Евы, конечно, имеет прямую связь с библейской Евой – первой женщиной и матерью всех живущих на земле. Она также обладает властью Адама в своем стремлении давать людям имена и также отнимает жизнь у живущих. Таким образом, некоторые аналогии с образом Сулы и других героинь романа можно найти в Ветхом Завете.

Но образ Сулы несет в себе связь и с Новым Заветом. Фамилия Сулы – Реасе – что в переводе означает «мир», связывает Сулу с Иисусом Христом, которого называют «Князь Мира». Когда Сула впервые предстает перед читателем в четвертой главе романа «1921», ее появление предваряется словами «Сула Пис жила в доме, где много комнат» [3, с. 30], что перекликается со словами Христа «*В доме Отца Моего обителей много*» (Иоанн 14:2). Но самое главное, что, как и Иисус Христос, Сула ставит под вопрос привычные моральные категории добра и зла, что отражается, например, в следующем диалоге:

– *Откуда ты знаешь?* – *спросила Сула.*

– *Знаю что?* – *Нэл все еще не хотела смотреть на нее.*

– *Кто хороший. Откуда ты знаешь, что это ты?*

– *Что ты имеешь в виду?*

– *Я имею в виду, что может быть, это была не ты. Может быть, это была я* [3, с. 146].

Родимое пятно Сулы некоторым жителям Дна напоминает розу (символ неоднократно встречается в Библии, например, роза – символ Девы Марии), а другим – голову змеи, также часто упоминаемой в Библии. Родинка Сулы выступает и как отметина Каина. Сула разделяет изоляцию Каина, его гонение и отсутствие у него чувства вины. Например, когда Нэл навещает умирающую Сулу и спрашивает ее, зачем она спала с ее мужем Джудом (аналогия с Иудой, предателем), Сула отвечает: «*Вести себя по-доброму по отношению к кому-то – все равно что поступать подло по отношению к кому-то. Рискованно. И ты ничего не получишь за это*» [3, с. 144–145].

Чтобы люди знали Каина в лицо, «сделал Господь Каину знамение, чтобы никто, встретившись с ним, не убил его» (Бытие 4.15). Каин становится изгоем, он скитается по земле. Он бродяга, отмеченный, чтобы люди держали его в отчуждении, как велел Бог. Сула – тоже своего рода бродяга, оставляющая Дно на десять лет и блуждающая

по стране, чтобы вернуться уже взрослой. Но даже в пределах Дна Сула остается скитальцем: она просто живет день за днем, без работы, без друзей, без помощи, пока у нее ничего и никого не остается. Различие между Каином и Сулой состоит лишь в том, что Сула добровольно отдаляется от общества, что дает ей шанс распоряжаться своей жизнью: приговор Бога в случае с Сулой превращается в творение ею самой себя.

Сула может быть уподоблена Каину еще и потому, что тоже совершает убийство. Но, в отличие от Каина, это убийство вызвано не ревностью, а гневом Сулы, ее обидой, нанесенной словами матери. Сула – ребенок отвергнувшей ее матери – сама начинает отвергать окружающих ее. Она, как и Каин, отказывается признать, что ей необходимо в жизни присутствие других людей. Даже умирая, она не хочет попросить прощения у Нэл, которую называют «Авелем Сулы».

Отношения между Сулой и двумя другими персонажами, важными для истолкования ее образа – Нэл и Шэдраком – также имеют библейские параллели. Шэдрак по отношению к Суле уподобляется Петру, одному из апостолов Христа. Сула и Нэл напоминают Давида и Ионафана, библейских воинов, известных своей любовью друг к другу. Вся любовь Нэл к Суле проявляется в строчках романа, когда Нэл осознает, что все время, когда она думала, что скучала по Джуду, на самом деле она скучала по Суле. Эти строчки можно уподобить строкам из Библии, где Давид плачет о погибшем Ионафане, сыне Саула: *«Скорблю о тебе, брат мой Ионафан, ты был очень дорог для меня, любовь твоя была для меня превыше любви женской»* (Вторая книга Царств, 1:26).

Итак, образ Сулы имеет связь и с Ветхим, и с Новым Заветом. Сула многогранна, ее личность включает в себя черты воинов и царей из Ветхого Завета и Христа из Нового Завета, который сам неоднократно задавал вопрос Сулы о том, откуда люди знают, кто хороший, а кто плохой.

Название романа «Песнь Соломона» связано с одной из библейских книг – «Песнь Песней Соломона», и это свидетельствует о том, что роман затрагивает многие идущие из древности, вечные темы. Библейская книга построена в форме диалога между двумя любящими людьми – Соломоном и его прекрасной возлюбленной Суламитой. Подобно этой книге, роман Тони Моррисон тоже затрагивает тему земной любви. Тони Моррисон дает многим героиням романа библейские имена, чтобы провести параллели между ними и библейскими персонажами. В результате этого многие герои романа несут на себе отпечаток не только их личной судьбы в романе, но и судьбы их библейских тезок.

Давая героям имена библейских персонажей, Тони Моррисон сравнивает их с героями, чьи судьбы выходят за рамки определенных культур и периодов времени. Большинство героинь в романе носят имена, взятые из Библии: Пилат, Хэгар, Рут, Коринфианс, Магдалена. Например, имя Хэгар связано с именем Агарь, служанки Сары, родившей сына Измаила от мужа Сары Авраама. Но родив сына, Агарь была изгнана семьей Авраама. Так и Хэгар, любовь которой сначала нравилась Молочнику, а затем надоела, была им брошена. Схожесть судеб Агарь и Хэгар говорит читателю о том, что человек, который полностью зависит от другого человека и не может или не хочет сам распоряжаться своей судьбой, может быть брошен в любое время.

Очень важно имя в интерпретации образа Пилат. Несмотря на то, что имя Пилат – это имя человека, погубившего Христа, она любит и хранит свое имя, написанное на бумаге, в сережке в виде коробочки и носит ее в мочке своего уха. Пилат находит в себе достаточно мужества, чтобы принять свое имя.

Образ главной героини романа «Возлюбленная» Сэти также связан с Библией. Так, имя Сэти созвучно с именем Сиф. Сиф – третий сын Адама и Евы, ребенок, посланный Богом вместо убитого Авеля. Использование Тони Моррисон имени и образа Сифа подчеркивает власть и силу Сэти; она была создана ради свободы, человеколюбия и материнства. Но образ Сэти связан также и с образом другого сына Адама и Евы – Каином. У нее тоже есть отметина – шрам в виде дерева на спине, полученный ей в то время, когда она была в рабстве. Отметка ограничивает и изолирует Сэти, как и в случае с Сулой. Как Каин, Сэти совершает убийство – убийство своей дочери, но действует в данном случае в порыве отчаяния и страха за судьбу своих детей. Знак убийцы отделяет Сэти от общества, а точнее, она сама начинает отдаляться от него. И Сэти, и общество лишают себя возможности примирения из-за своей гордыни, и таким образом они уподобляются Каину. Но для Сэти гордыня имеет более тяжелые последствия – она совсем одна.

Важно также и то, что Сэти отдаляется не только от окружающих ее людей, но и от самой себя как женщины, начиная воспринимать себя лишь как мать. Ее любовь к детям, как любовь Каина к Богу, настолько сильна, что доходит до крайности – она перестает отделять себя от своих детей, воспринимает их как часть себя и, убивая их, не осознает, что убивает не себя, а совершенно другого человека, хотя еще и совсем маленького.

Таким образом, на Каина Сэти делает похожим неспособность осознать истинное значение своего поступка и оплакать своего ребенка.

Ее проклятие Каина – вины и одиночества – разрушено, когда Сэти находит в себе силы испытывать скорбь по своему ребенку. И в этот момент она перестает жить своим прошлым. То есть Сэти перестает быть Каином и уподобляется египетскому богу Сету, а также сыну Адама и Евы Сифу. Сет был одним из богов Египта, чья кровь после смерти была рассеяна по полям, и это обеспечивало ежегодное возрождение мира весной. А Сиф, как известно, продолжил род Адама и Евы и стал, таким образом, отцом человечества. Сравнением Сэти с такими библейскими личностями Тони Моррисон показывает перерождение Сэти, ее обновление, изменение ее судьбы и нахождение своего места в мире.

Таким образом, текст Тони Моррисон, обрастая цитатами, превращается в интертекст, и без понимания интертекстуальности романов невозможно правильно интерпретировать замысел автора в раскрытии образов героинь. Особенно ярко интертекстуальность романов Тони Моррисон проявляется в огромном количестве библейских ссылок, без интерпретации которых образы героинь будут не полными, более блеклыми, а иногда и вовсе не понятыми читателем.

Литература

1. Фесенко, Э. Я. Теория литературы: учеб. пособие / Э. Я. Фесенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 336 с.
2. Morrison, T. The Bluest Eye / T. Morrison. – New York: Vintage, 1999. – 172 p.
3. Morrison, T. Sula / T. Morrison. – New York: Plume Book, 1987. – 174 p.

УДК 821.111(73)-31*Э. Уокер

Н. В. Насон

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАННОЙ ПРОЗЕ ЭЛИС УОКЕР

В данной статье рассматриваются женские образы, встречающиеся в произведениях Элис Уокер. Отмечается обращение писательницы к теме материнства и создание персонажей, являющихся собирательным воплощением традиционных материнских черт. С учетом разнообразных приемов, используемых писательницей для характеристики женских образов, на примере четырех романов

прослеживается черта, присущая им всем: непрерывный духовный поиск, попытки обрести собственное «я».

Женская литература, к которой в первую очередь относятся тексты, воплощающие профеминное видение реальности и отражающие специфику женского гендера, стала важным компонентом литературного процесса США второй половины XX века. В нем по праву свое место занимает известная афроамериканская писательница Элис Уокер. Ее перу принадлежат разнообразные произведения, включающие стихи, романы, короткие рассказы, эссе, в которых она создает яркие образы, запоминающиеся и сильные человеческие характеры [1, с. 288].

Для творчества афроамериканских писательниц характерным является обращение к теме материнства и соответствующей проблематике, и Элис Уокер не исключение. На страницах ее произведений женские образы зачастую становятся собирательным воплощением традиционных материнских черт. Речь может идти, как о биологической матери, так и о сестре, тетушке, приемной матери или матриархе. Яркие женские образы присутствуют во всех произведениях Элис Уокер, при этом зачастую она делает их носителями афроамериканской культуры и традиций.

В качестве примера мы рассмотрим четыре романа Элис Уокер: «Третья жизнь Грейнджа Коупленда», «Меридиан», «Цвет пурпурный» и «Пришло время открыть сердце». В своей совокупности они отражают постепенную трансформацию взглядов писательницы и изменение подхода к отображению женских образов.

В романе «Третья жизнь Грейнджа Коупленда» женские персонажи – Маргарет и Мем – представлены в контексте семейных отношений и материнства. Они заключены в определенные рамки патриархального общества, при этом их возможности заранее предопределены. Эта предопределенность, не очевидная на первый взгляд, проявляется по мере того, как Мем повторяет судьбу Маргарет, принадлежащей к старшему поколению. При всей своей похожести, тем не менее, это совершенно разные образы.

Маргарет – второстепенный персонаж, претерпевающий существенные изменения по мере развития повествования. Тяжелое социальное положение и безысходность толкают Маргарет на неблагоприятные поступки, за которые она не готова нести ответственность. Бремя вины оказывается непосильным, и единственным выходом из сложившейся ситуации Маргарет видит самоубийство. В отличие от нее, Мем олицетворяет образ стойкой женщины с несгибаемой волей и готовой ради своих детей добиться невозможных целей. Мем в первую очередь

мать и хранительница семейного очага. Она черпает свои силы в материнстве, совершая те или иные поступки во имя своих детей. Именно материнская любовь открывает в ней скрытый потенциал, пробуждает силы к сопротивлению унылому течению жизни. Как и Маргарет, Мем довелось испытать и надежду, и разочарование, но при этом она нашла в себе силы бороться за свою мечту. Подобная стойкость и воля к достижению поставленных целей отличает ее от предшественницы. В то время как Маргарет сама приняла решение уйти из жизни, Мем погибает от руки мужа, смело глядя в лицо смерти.

Главное отличие романа «Третья жизнь Грейнджа Коупленда» от остальных произведений – это то, что в центре внимания оказываются в первую очередь мужские персонажи. И Маргарет, и Мем остаются на периферии повествования, являясь фоном, на котором ярче проявляются особенности мужских образов. Но тема борьбы черной женщины, которая в первую очередь нашла свое воплощение в образе Мем, получает свое дальнейшее развитие в романе «Меридиан», получившего свое название по имени главного женского персонажа. Сравнивая эти два романа, нельзя не обратить внимание на смещение акцентов. Мем – это жертва сложившегося социального устройства, которое, в конечном счете, приводит к ее гибели. Меридиан же выступает творцом собственной судьбы. Ничто не может воспрепятствовать ей на пути духовного самопознания и обретения целостности, то есть гармонии и упорядоченности внутреннего мира.

Трансформация образа Меридиан происходит на фоне социальных изменений. Движение за гражданские права во многом определяет судьбу Меридиан, поскольку заставляет серьезно задуматься о вопросах, которые мучили ее долгие годы. Общественно-политическая борьба побуждает Меридиан покинуть ее обособленный мирок и выйти за рамки образа хорошей жены и матери, заставляет задуматься о глобальных проблемах, затрагивающих не только ее, но и окружающих. Решение Меридиан вступить в ряды добровольцев, готовых отстаивать свои права и права всего афроамериканского населения, во многом интуитивно и основывается на обычном любопытстве. Но не случайно глава, в которой рассказывается об этом, носит название «Пробуждение». На смену необоснованному порыву приходит понимание своей цели. Раз и навсегда Меридиан выбирает для себя политику ненасильственного сопротивления, которой она готова следовать до конца, несмотря на раздающиеся призывы к насилию. Более того, она становится символической матерью для всех нуждающихся в ее помощи людях. Меридиан готова помогать и бездомной психически неполноценной девушке, и своей подруге Линн, которая отняла у нее

возлюбленного, и незнакомцам. Меридиан отличает готовность к самопожертвованию в интересах своего народа, в ее случае материнство принимает сублимированные формы, трансформируясь во всеобъемлющую любовь и заботу об окружающих.

В романе «Цвет пурпурный» особого внимания заслуживает образ Шик Эвери. То, к чему стремится Меридиан, Шик уже давно достигла. Это харизматичная, смелая личность, которая бросает вызов традиционным представлениям о положении женщины в обществе. У нее яркая внешность, она независима. Ее не волнует, что о ней думают окружающие, в своих поступках она руководствуется лишь своими желаниями. Шик – это совершенно новый образ, аналогов которому нет в предшествующих произведениях Элис Уокер.

Шик противопоставляется Сили, главному персонажу романа. Шик для нее своего рода змей-искуситель, открывающий новый мир, соблазняющий вырваться из тесных рамок привычного окружения. Шик – это противоположность Сили, на фоне которой наилучшим образом проявляются свойственные ей черты: мудрость, хитрость, безрассудство, жажда приключений, потребность в новых впечатлениях. Она разительно отличается от остальных женщин, окружающих ее в романе. Шик Эвери выступает в романе созидательной силой, способствующей трансформации остальных персонажей, что наиболее ярко как раз и проявилось в случае с Сили. Шик оберегает ее от необдуманных поступков (убийства мужа), помогает поверить в себя и найти силы измениться. Фактически, Шик Эвери становится творцом нового человека, свободного от прошлого и открыто смотрящего в будущее.

С еще более собирательным женским образом мы имеем дело в романе «Пришло время открыть сердце». Речь идет о Праматери, дух которой помогает главной героине на ее пути к самоопределению и играет важную роль в духовном росте женщины. Праматерь в романе олицетворяет божественное начало, которое растворено в природе. Она наделена неограниченными возможностями, существуя вне пространства и времени. Ее главная цель – помочь в достижении целостности, объединить материальную и духовную стороны человека. Она наделена мудростью и знает ответы на все вопросы, нужно лишь знать, о чем спросить.

На примере вышеупомянутых романов можно заметить, что Элис Уокер неоднозначно подходит к созданию женских образов на страницах своих произведений. Если в первом романе женские персонажи выступают, пусть и невольно, хранительницами гендерных стереотипов и патриархальных устоев, будучи не в силах изменить сложившийся порядок вещей, то каждый последующий роман все

в большей и большей степени отражает свободолюбивые взгляды писательницы. Часто женские персонажи наделяются материнскими функциями. При этом биологическое материнство зачастую отображается в виде ловушки, из которой нет выхода. Его метафорой становится кража свободы и нереализованных возможностей. Но одновременно под материнством начинают пониматься вовсе не биологические связи, а отношения сестринства, когда тот или иной женский образ раскрывается в полной мере за счет существующей взаимосвязи с другими женщинами – подругами, сестрами, предками по женской линии. Особенно ярко это продемонстрировано на примере романа «Цвет пурпурный». Шик Эвери выступает проводником тех идей, которые отстаивает сама писательница. В романе же «Пришло время открыть сердце» образ Праматери вообще лишен телесной оболочки, а, следовательно, и сдерживающих оков. Она гармонична, поскольку не подчиняется правилам жизни в обществе, а существует над ним. Она обладает тем ключом, который может открыть доступ к духовным ценностям. Праматерь является наилучшим воплощением тех идеалов, к достижению которых стремится Элис Уокер.

Литература

1. Стулов, Ю. В. 100 писателей США / Ю. В. Стулов. – Минск: Выш. шк., 1998. – 334 с.

УДК 811'0'25

Т. М. Познякова, Г. Н. Игнатюк

ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НОРМ И КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

В статье прослеживается изменение критериев оценки переводческой деятельности в процессе развития переводоведения. Особый интерес представляет понятие «переводческая норма», которое не только претерпевает изменения в обществе в процессе исторического развития, но и отличается в различных языковых культурах. Такое толкование норм перевода объясняет существование разных требований к хорошему переводу в различных языковых коллективах. В настоящем исследовании осуществлен анализ объективных критериев оценки качества перевода на основе диахронического подхода.

В разные эпохи и периоды вопросы соответствия текста перевода тексту оригинала и оценки качества перевода решались по-разному. Известны требования к качественному переводу, сформулированные А. Тайтлером еще в 1791 г. в трактате «Эссе о принципах перевода», первой книге в Англии, предназначенной специально для рассмотрения переводческой проблематики. Эти требования предполагали, что перевод должен полностью передавать идеи оригинала; стиль и манера изложения перевода должны быть такими же, как в оригинале; перевод должен читаться так же легко, как и оригинальные произведения.

Позднее в теории перевода были сформулированы такие правила качественного перевода, как «точность», «сжатость», «ясность» и «литературность». Однако на сегодняшний день, когда существует большое количество различных видов перевода, соблюдение этих требований уже не может считаться нормой. Так, «точность» (необходимость донести до читателя полностью все мысли, высказанные автором, а также нюансы и оттенки высказывания) несовместима с неполным переводом. Подобным образом, невозможно соблюдение требования литературности в процессе перевода, например, кино-, видеоматериалов, содержащих ненормативную лексику. «Сжатость» означает то, что переводчик «не должен быть многословным, мысли должны быть облечены в максимально сжатую и лаконичную форму. При этом он не должен ничего добавлять от себя, не должен дополнять и пояснять автора. Это также было бы искажением текста оригинала» [1]. Но сжатость не может быть достигнута при переводе текстов с большим количеством реалий или терминов, незнакомых реципиенту, где переводчику приходится пользоваться приемом описательного перевода, чтобы донести до читателя специфику того или иного культурного явления, содержащегося в тексте оригинала. Хотя указанные правила не охватывают всех сфер переводческой деятельности, их трудно отвергнуть; они вполне могут быть использованы при оценке полного делового или научно-технического перевода.

На протяжении долгого времени наиболее объективными критериями для характеристики результатов деятельности переводчика считались «адекватность» и «эквивалентность». Но данные понятия представляют собой настолько многогранные явления, что их трудно обозначить однозначно. Эквивалентность часто трактуется слишком широко, «поглощая» понятие адекватности, либо эти два понятия рассматриваются как синонимы. Иногда авторы сужают понятие эквивалентности до составляющей критерия адекватности.

Известный российский специалист в области теории перевода В. Н. Комиссаров предложил оценку качества перевода с точки зрения многоуровневой теории эквивалентности, согласно которой текст перевода признается эквивалентным, если он соответствует исходному тексту на одном из пяти уровней эквивалентности [2, с. 38–77]. Нельзя не согласиться с тем, что такой анализ переводческой деятельности есть чисто лингвистический анализ и скорее применим при оценке перевода предложения, чем целого текста. Более того, иногда в практической деятельности трудно определить, на каком уровне эквивалентности выполнен перевод высказывания, и даже в учебных пособиях по переводу одно и то же предложение может использоваться для иллюстрации различных уровней.

В. Г. Гак свел теорию эквивалентности к трем уровням – формальному, смысловому и ситуационному. Формальный эквивалент предполагает выражение общих значений в двух языках аналогичными языковыми формами, что, согласно В.Н. Комиссарову, соответствует пятому уровню. Смысловой эквивалент предполагает выражение одних и тех же значений в двух языках различными способами. Например: *La délégation a quitté Moscou par avion à destination de Paris.* – ‘Делегация вылетела из Москвы в Париж’. Ситуационный эквивалент предполагает выражение высказываний, описывающих одну и ту же ситуацию, не только с помощью различных форм, но и с помощью различных элементарных значений. Например: *La délégation française regagne Paris.* – ‘Французская делегация вылетела на родину’.

Описательный перевод используется тогда, когда в другом языке не существует соответствующего понятия. Например:

Путевка в санаторий, в дом отдыха – ‘Une place dans un sanatorium, dans une maison de repos’. *Путевка водителя* становится «дорожной бумагой» – ‘Feuille de route’. [3, с. 10–11].

Такая интерпретация эквивалентного перевода, на наш взгляд, предпочтительнее, т. к. не приводит к двусмысленности, в отличие от пятиуровневой эквивалентности.

В последнее время лингвисты начали выходить за рамки теории эквивалентности, в результате чего появился другой подход к оценке качества перевода, основанный на переводческой норме.

А. Паршин определяет переводческую норму как совокупность требований, которым должен отвечать перевод. Норма складывается в результате взаимодействия пяти различных видов нормативных требований: нормы эквивалентности, жанрово-стилистической нормы, нормы переводческой речи, прагматической и конвенциональной нормы перевода. Согласно А. Паршину, качество перевода определяется

степенью его соответствия переводческой норме и характером невольных или сознательных отклонений от этой нормы [4, с. 55–59].

Между различными аспектами нормы существует определенная иерархия. В переводевании считается, что, прежде всего, переводчик должен ориентироваться на прагматическую задачу, поставленную перед ним заказчиком. На втором месте для успешного решения прагматической задачи находится требование соблюдать жанрово-стилистическую норму, т. е. текст перевода должен соответствовать исходному тексту по принадлежности к определенному функциональному стилю речи со свойствами для ПЯ особенностями. Эта норма неразрывно связана с нормой переводческой речи, т. е. переводчик обязан следовать правилам нормы и узуса языка перевода, характерного для данного функционально стиля ПЯ. Оставаясь неизменной на протяжении длительного периода времени, конвенциональная норма определяет общий подход к переводческой деятельности в данном языковом коллективе в данный период времени. Норма эквивалентности представляет собой конечное нормативное требование, которое должно выполняться при условии соблюдения всех остальных аспектов переводческой нормы.

Многие исследования подтверждают, что нормы – это основные категории в эмпирической теории перевода, т. к. они разъясняют определенные переводческие правила или запреты и оказывают влияние на различные аспекты работы переводчика. Однако интерпретация самого понятия «норма», равно как и приоритетность составляющих ее требований, у разных лингвистов различаются, что поднимает важные вопросы, которые одинаково касаются как исследователей, так и практиков-переводчиков и преподавателей перевода.

Голландский лингвист Тео Херманс обращает внимание на относительность норм перевода и возможность их различного толкования в различных языковых культурах. Он отмечает, что любые правила, условности и нормы, в том числе и переводческие, основываются на ценностях. Ценности определяют нормы, которые, в свою очередь, определяют поведение человека. Перевод не может быть свободным от ценностей языкового коллектива и не может быть независимым от идеологии данного общества [5, с. 7–9].

Такой подход может объяснить, во-первых, почему у различных культур, и, соответственно, обществ, могут быть разные представления относительно норм перевода; во-вторых, почему переводы могут сказать нам больше о тех, кто переводит, чем об исходном тексте, лежащем в основе перевода. Это в некоторой степени может также объяснить непостоянство норм и их подверженность историческим изменениям.

Культура любого народа непрерывно развивается и претерпевает изменения, а нормы, будучи результатом процесса запланированного социального поведения, являются столь же динамичными, как и культура. В связи с этим представляется естественным, что у различных социальных групп, так же как и у индивидуумов, есть свой собственный лингвистический (и, следовательно, переводческий) горизонт, на который могут влиять самые разные факторы: половая принадлежность, вероисповедание, образование, род занятий, место проживания переводчика и др. Таким образом, можно предположить, что с изменением представлений о нормах «передовые» прежде переводчики могут вскоре оказаться «не совсем подходящими», а иногда даже совершенно «устаревшими».

В заключение следует отметить, что понятие «переводческая норма» не является чем-то застывшим, раз и навсегда данным. Как и любые другие стандарты, переводческие нормы подвержены постоянному процессу развития. Этот процесс обусловлен социально-культурными, общественно-политическими, экономическими и другими изменениями, происходящими в обществе или отдельной социальной группе. Параметры оценки переводческой деятельности и качества перевода являются переменными величинами, которые зависят не только от конкретной исторической эпохи, в которую переводчик осуществляет свою деятельность, но и от конкретных особенностей и потребностей общества и, конечно же, от типа переводимого текста.

Литература

1. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Гак, В. Г. Курс перевода / В. Г. Гак, Ю. И. Львин. – М.: Международные отношения, 1970. – 400 с.
4. Паршин, А. Теория и практика перевода [Электронный ресурс]: / А. Паршин. – М., 2001. – 287 с. – Режим доступа: <http://teneta.rinet.ru/rus/pe/parshin-and-teoria-i-praktika-perevoda.htm/> – Дата доступа: 10.03.2015.
5. Hermans, Theo. Translation and Normality [Электронный ресурс] / Т. Hermans. – 19 с. – Режим доступа: <https://www.google.by/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=hermans%2c%20theo%20translation%20and%20normality>. – Дата доступа: 12.03.2015.

Е. В. Сажина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К РАССМОТРЕНИЮ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПЕЧАТНЫХ СМИ КАК ДИАЛОГА

Настоящая статья представляет собой теоретическую базу для исследования диалогической структуры англоязычного полемического дискурса печатных СМИ. Целью работы явилось установление репертуара признаков диалогизации исследуемого полемического дискурса, которые лягут в основу дальнейшего анализа структурной организации дискурса. Актуальность статьи определяется тем, что проводится всесторонний анализ подходов к исследованию структуры дискурса с позиции диалогичности.

Процессы, происходящие в нашем обществе, как известно, находят отражение в различных средствах массовой информации, и оставляют свой след в языке, что, несомненно, порождает интерес к изучению результатов такого влияния на языковом уровне. Так, в конце 20-го века повышенное внимание уделялось анализу такого явления как дискурс, который до сих пор остается исследованным не до конца. Были изучены политический, экономический, юридический и другие дискурсы. Однако многие остаются мало изученными, среди них и полемический дискурс печатных СМИ.

Рассмотрение дискурса с позиции социально-прагматического подхода, трактующего дискурс как текст, погруженный в жизнь, позволило определить полемический дискурс печатных СМИ как совокупность связных письменных текстов, представляющих собой высказывания участников в некоторой полемической ситуации, имеющих своей коммуникативно-прагматической целью поиск решения актуальной проблемы. Полемический дискурс печатных СМИ включает текст проблемной статьи, посвященной актуальной общественной проблеме и опубликованной в прессе или Интернете, а также ряд откликов читателей как на эти статьи, так и на отклики других читателей.

Являясь одним из институциональных типов дискурса, в центре которого находится жанр проблемной статьи, полемический дискурс печатных СМИ, с одной стороны, интегрирует отдельные свойства дискурса печатных СМИ в целом (черты массовой с элементами личностной и групповой коммуникации, относительная временная

предельность, письменная форма), политического дискурса (общественная значимость проблемы), Интернет-дискурса (канал передачи информации) и дискурса научной полемики (форма коммуникации участников – дискуссия, т. е. корректная по форме полемика). С другой стороны, исследуемый полемический дискурс представляет собой самостоятельное коммуникативное явление, целью которого является поиск решения актуальной проблемы в процессе коммуникативного взаимодействия его участников посредством текстов проблемных статей и откликов на них.

Появление откликов читателей на проблемную статью позволяет говорить о полемическом дискурсе печатных СМИ как о явном диалоге, что определяет актуальность обобщения имеющегося опыта по вопросам диалогической природы дискурса в целом.

Традиционно *диалог* понимается как диалог с непосредственной обратной связью, где смена речевых субъектов, определяющая границы высказывания, представлена наиболее ярко [1, с. 38]. М. М. Бахтин раскрыл универсальный диалогический характер человеческой речи; с этим открытием связана его теория высказывания, или теория речевых жанров. «Ни одно высказывание, – отмечал М. М. Бахтин, – не может быть ни первым, ни последним. Оно только звено в цепи и вне этой цепи не может быть изучено» [2, с. 456]. Любое произведение, как и реплика диалога, нацелено на понимание адресатом, под влиянием которого осуществляются отбор и аранжировка языковых средств адресантом. В письменной речи нет конкретного адресата, но автор должен представлять своего потенциального читателя.

М. М. Бахтин по этому поводу писал: «Говоря, я всегда учитываю апперцептивный фон восприятия моей речи адресатом: насколько он осведомлен в ситуации, обладает ли он специальными знаниями данной культурной области общения, его взгляды и убеждения <...> его симпатии и антипатии – ведь все это будет определять активное ответное понимание им моего высказывания. Этот учет определит и выбор жанра высказывания, и выбор композиционных приемов, и, наконец, выбор языковых средств, то есть стиль высказывания» [2, с. 467].

В настоящей работе, вслед за М. М. Бахтиным, термин «*диалогичность*» рассматривается как категория текста, характеризующая его направленность на адресата (адресованность). Эта категория подчеркивает реляционную природу всех текстов и то, что диалог происходит не только внутри высказываний, но и между высказываниями (текстами) [там же, с. 469].

Диалог часто противопоставляется монологу (греч. «речь одного»). Если диалог – это совместная речевая деятельность двух или

более лиц, а также результат такой деятельности, то монолог – это речевое произведение, принадлежащее одному говорящему, а также само его говорение. Тем не менее монолог, как и всякая речь, предполагает не только говорящего, но и адресата. Специфика монолога состоит лишь в том, что роль говорящего не переходит от одного лица к другому. Монолог поэтому является просто частным случаем диалога, хотя весьма показательно то, что в понятии диалога больше акцентируется деятельность говорения, тогда как в понятии монолога – его результат. В литературоведении популярна традиция, ведущая начало от исследований М. М. Бахтина, согласно которой литературные произведения больших жанров (например, романы), т. е. с формальной точки зрения монологи, являются в глубинном смысле диалогами – диалогами между автором, его героями и читателем. В этом случае в романе как бы одновременно «звучат» голоса нескольких субъектов и возникает эффект диалогичности, или, по Бахтину, «полифонии» [3, с. 250–296].

Сама природа диалога предполагает его сложность. Размеры диалога теоретически безграничны, и его нижняя граница может показаться открытой. Однако фактически каждый диалог имеет начало и конец. Единство диалога в его смысле, теме, содержании. Диалог – средство выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию сочетаний мыслей-суждений, речевое построение, в котором два говорящих как бы создают одну мысль; структура, где тема распределяется между двоими [4, с. 68–77]. Специфика диалога как сложного единства самым тесным образом связана с его тематической цельностью, с характером развития содержания, с движением мысли.

Структура диалога в лингвистике активно изучалась в терминах теории речевых актов и прагматических постулатов П. Грайса. А. Н. Баранов и Г. Е. Крейдлин предложили подход к структуре диалога, основанный на понятиях речевого акта и иллокутивной силы: в качестве основного сегмента диалога они рассматривают минимальные диалогические единицы – группы речевых актов, связанных жесткими иллокутивными отношениями (таких, как вопрос – ответ, приказ – выражение согласия и т. п.) [5, с. 84–100]. Н. Ю. Шведова в качестве единицы диалога определила диалогическое единство, трактуемое как «сочетание реплик диалога, в которых эти реплики связаны в единое целое по определенным правилам, а именно, по линии синтаксического подчинения <...>» [6, с. 72]. Исходя из этого, под *диалогическим единством* в настоящей работе мы понимаем сочетание реплики-стимула и реплики-реакции, выраженных целыми текстами или их информационными отрезками, взаимообусловленными в структурно-семантическом плане.

Как правило, состав диалогического единства ограничивается двумя составляющими (репликой-стимулом и репликой-реакцией). По мнению С. М. Евграфовой, наряду с двучленными диалогическими единствами существуют одночленные диалогические единства (реплика-стимул – 0), трехчленные диалогические единства («инициатива» – «ответ» – «обратная связь») и даже многочленные [7, с. 9–10]. Принцип выделения таких единств основывается либо на смысловом взаимодействии реплик, составляющих их, либо на структурной взаимообусловленности реплик. В настоящем исследовании строится предположение, что полемический дискурс печатных СМИ представлен многочленными диалогическими единствами, так как количество его участников, на наш взгляд, способно оказывать влияние на смысловую и структурную связи между репликами. В исследуемом дискурсе, как мы полагаем, каждая реплика имеет стимулирующе-реактивное и реактивно-стимулирующее свойство, поскольку реакция на тот или иной стимул влечет за собой ответную реакцию, что свидетельствует о преобразовании реакции в стимул.

Как показывают современные лингвистические исследования, диалогическое единство представляет собой своеобразный микротекст, в пределах которого раскрываются цели и задачи коммуникативного акта собеседников в диалоге. Каждая реплика в данном структурном образовании обладает своим собственным коммуникативно-прагматическим потенциалом, служащим для решения общей коммуникативной задачи диалогического единства, а, в конечном счете, и всего диалога в целом [8, с. 111–112]. Так, основной функцией реплики-стимула является воздействие на коммуниканта с целью получения от него вербального или невербального ответа (стимулирующая функция). Данная функция включает в себя такие функционально-коммуникативные формы речи, как сообщение, вопрос, побуждение. Основная функция реплики-реакции состоит в экспликации реакции коммуниканта на оказанное воздействие (реактивная функция) через сообщение, вопрос, побуждение и оценку [9, с. 112]. Мы полагаем, что в полемическом дискурсе реактивная реплика не только выражает реакцию адресата на стимул в проблемной статье, но и обладает функцией стимулирования других адресатов к ответным реакциям.

С исследованием диалога как сложного речевого комплекса, в состав которого зачастую входит цепь переплетающихся или параллельных реплик нескольких лиц, связано выделение разных структурных типов диалога (парный диалог, параллельный диалог, полилог). По характеру реакции лингвисты выделяют такие типы диалогов, как диалог-допрос, основанный на внутреннем сопротивлении;

диалог-исповедь, или монолог, насыщенный вставными новеллами, сочетающимися с короткими репликами интереса, понимания и сочувствия; диалог полного взаимного понимания; любовный диалог; диалог-дискуссия. Выделяются также «поэтические» диалоги, обладающие образностью, сопровождающие действие; прозаические диалоги, которые делятся на теоретико-познавательные (научные, «социальные») и философские диалоги (обиходно-разговорный и характерологический). Исследуемый нами полемический дискурс как диалог относится, по нашему мнению, к диалогу-дискуссии, поскольку содержит в себе изложение проблемы, требующей детального анализа излагаемых фактов с их последующим обсуждением для нахождения выхода из проблемной ситуации.

Полученные теоретические данные будут в дальнейшем способствовать установлению особенностей *полемического дискурса печатных СМИ* с точки зрения диалогичности. Мы полагаем, что исследуемый тип дискурса обладает особой диалогической структурой, компоненты которой могут располагаться вне текста проблемной статьи (в откликах) и выполнять реактивно-стимулирующую функцию, тем самым обеспечивая реализацию побуждения адресата к активному участию в решении актуальной проблемы.

Литература

1. Соловьева, А. К. О некоторых общих вопросах диалога / А. К. Соловьева // Вопросы языкознания. – 1965. – № 6. – С. 36–42.
2. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М., 1986. – С. 428–472.
3. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 250–296.
4. Винокур, Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи / Т. Г. Винокур // Исследования по грамматике русского литературного языка / Т. Г. Винокур. – М., 1955. – С. 68–77.
5. Баранов, А. Н. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога / А. Н. Баранов, Г. Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2. – С. 84–100.
6. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67–82.
7. Евграфова, С. М. Структурно-семантическая организация минимальных диалогических единств: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С. М. Евграфова; МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1986. – 14 с.

8. Норман, Б. Ю. Грамматика говорящего / Б. Ю. Норман. – СПб.: Прогресс, 1994. – 228 с.

9. Гафт, Р. И. Диалогические реакции как отражение восприятия речевого акта / Р. И. Гафт // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1985. – Т. 42, № 2. – С. 110–126.

УДК 821.111(73)'06-14

В. Ю. Старокожева

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ АМЕРИКАНСКИХ ПОЭТОВ XX ВЕКА

В представленной статье рассматривается любовная лирика американских поэтов XX в., которая близка современным читателям. Непосредственным объектом исследования был избран образ женщины, описываемый в стихотворениях, посвященных любви. Анализируются различные лингвостилистические приемы, помогающие создать идеальный портрет женщины, показать красоту ее души.

Многие служители искусства обращаются к одному из ключевых образов в мире прекрасного – образу женщины. Они стремятся подчеркнуть ее красоту, хрупкость, утонченность, доброту и многие другие качества, применяя разные приемы и техники. Например, художники на своих холстах изображают ее красоту и хрупкость с помощью линий и игры света и тени, скульпторы показывают красоту фигуры женщины с помощью изящных изгибов и поз. А поэты восхваляют женщину с помощью слов, используя метафоры, гиперболы, сравнения, чтобы привлечь внимание читателя не только к внешней, но и к внутренней красоте женщины.

Современный американский поэт Билли Коллинз в своем стихотворении «Litany» («Молитва») пишет:

*«You are the bread and the knife,
The crystal goblet and the wine.
You are the dew on the morning grass
And the burning wheel of the sun.
You are the white apron of the baker
And the marsh birds suddenly in the flight...» [1, p. 142].*

Главный герой стихотворения сравнивает свою возлюбленную с разными красивыми и необходимыми в его мире вещами (*bread and knife, goblet and wine*). Он также говорит, что у его возлюбленной существует много граней и лиц (например, *bread and knife, sun and dew*), некоторые из которых можно рассматривать как противоположности или слова, которые могут быть истолкованы в качестве антагонистов. Например, роса на траве и солнце, которое своим жаром вскоре заставит росу испариться. Возлюбленная главного героя является сложным и мистическим образом.

*«... And you are certainly not the pine scented air.
There is just no way you are the pine-scented air...»* [1, p. 142].

В этих строках видно, что лирический герой как будто пытается заставить себя поверить, что его возлюбленная является для него той, в ком он нуждается постоянно, без кого он не представляет больше свою жизнь, так же как его тело нуждается в воздухе.

*«... you are the fish under the bridge,
Maybe even the pigeon on the genera's head...»* [1, p. 142].

Восхищаясь девушкой и ее внутренним миром, поэт использует уменьшительно-ласкательные образы «рыбка» и «голубка». А, как известно, голубь выступает символом души и связи с миром божественного. Используя символ голубя, Б. Коллинз показывает, что его лирический герой влюблен, восхищается своей возлюбленной, а положение голубя на плече указывает на то, что эта девушка для него дорога, и он гордится не только ее красотой, но и душой.

*«... And a quick look in the mirror will show
That you are neither the boots in the corner
Nor the boat asleep in its boathouse»* [1, p. 142].

Поэт умело использует метафоры, в которых просматривается противопоставление и которые одновременно описывают характер возлюбленной лирического героя. На основе данных метафор можно сделать вывод о том, что эта девушка всегда подвижна, весела, энергична.

*«...But don't worry, I am not the bread and the knife.
You are still the bread and the knife.
You will always be the bread and the knife»* [1, p. 143].

В последних строках стихотворения автор действительно настаивает на реальности существования и постоянном присутствии возлюбленной лирического героя, как будто она является движущей силой для него. Он заверяет свою возлюбленную, что она занимает центральное место в его мире («... *but don't worry...*»).

В своем стихотворении Билли Коллинз создает образ идеальной девушки, которая служит воплощением тех вещей и явлений в реальном мире, с которыми ее связывает лирический герой данного стихотворения. Описывая ее, поэт использует не только романтические сравнения («...*you are the dew on the morning grass and the burning wheel of the sun*»), но и обыденные образы, без которых нельзя обойтись в повседневной жизни («... *you are the bread and the knife...*», «...*the white apron of the baker...*»). Данные приемы делает стихотворение реальным и интересным современному читателю. Таким образом, идеальная девушка для лирического героя данного стихотворения – это воплощение и сочетание в одном образе реальности и романтичности, которые делают ее образ интересным и захватывающим.

Американский поэт, драматург, эссеист XX в. Эдвард Эстлин Камингз в своем известном стихотворении о любви «*I carry your heart in mine*» («Я ношу твое сердце в своем») очень трогательно создает образ своей любимой девушки.

*«I carry your heart with me (I carry it in
my heart) I am never without it (anywhere
I go you go, my dear; and whatever is done
by only me is your doing, my darling)...*» [1, p. 175].

Через эти строки поэт описывает свою любимую девушку и счастье, которое она привносит в его жизнь.

Э. Э. Камингз описывает свою возлюбленную, сравнивая ее с солнцем и луной:

*«...And it's you are whatever a moon has always meant
And whatever a sun will always sing is you...*» [1, p. 175].

Используемый поэтом символ луны олицетворяет добрую плодотворную женщину, а символ солнца считается воплощением жизненной энергии и силы, способной одаривать физической и духовной энергией. С солнцем часто связываются такие сильные человеческие качества, как отвага и гордость, воля и верность. Таким образом, чтобы раскрыть характер девушки в своем стихотворении Э. Э. Камингз

применяет сравнение с природными светилами, имеющими большое значение для народа.

*«...Here is the deepest secret nobody knows
(Here is the root of the root and the bud of the bud
And the sky of the sky of a tree called life; which grows
Higher than soul can hope or mind can hide)...» [1, p. 175].*

В конце стихотворения автор описывает некое древо жизни и то, как эмоции и чувства, однажды появившись, могут вырасти во что-то, что никто другой не может себе даже представить. Свою любовь к данной девушке он сравнивает с деревом, которое очень медленно росло, но как только оно выросло, оно стало огромно и прекрасно, так как его возлюбленная очень дорога ему, и ее роль в жизни лирического героя данного произведения можно выразить словами: «Настоящая любовь к человеку, будь то женщина или мужчина, является постоянной, меняет образ жизни и имеет планы на будущее» [2, с. 38].

Таким образом, в стихотворении «*I carry your heart in mine*» выражается множество скрытых эмоций, о которых в тексте прямо не говорится. Автор использует множество фраз, понятных простому человеку. Эти слова знакомы многим, кто хотя бы раз испытывал даже мимолетную влюбленность. Эти строки завораживают, но при этом они очень просты и понятны читателю. Они идут прямо из сердца, ими пронизано все произведение, они выражают простое отношение к женщине, которое и есть любовь.

Проанализировав два стихотворения американских поэтов XX в. Б. Коллинза и Э. Э. Камингза, можно сделать вывод, что оба поэта создают в своих произведениях образ идеальной возлюбленной девушки или женщины, наделенной многими качествами, которыми лирические герои восхищаются. Лирический герой стихотворения «*Litany*», стараясь быть романтичным, сравнивает свою возлюбленную с реалистичными привычными в обиходе предметами, в то время как лирический герой стихотворения «*I carry your heart in mine*» при описании своей любимой женщины использует более романтичные символы. Оба лирических героя, обращаясь к своим возлюбленным, используют уменьшительно-ласкательные слова, чтобы показать, как они им дороги. Желание идеализировать своих любимых женщин также объединяет эти произведения. Оба поэта мастерски выполнили свою задачу: представить образ своих возлюбленных.

Литература

1. Meserole, H. T. American Poetry of the Twentieth Century // H. T. Meserole [ed. with introduction, notes and comments]. – Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1985. – 541 p.

2. Barton, E. J. A Contemporary Guide to Literary terms with Strategies for Writing Essays about Literature // E. J. Barton, G. A. Hudson. – N. Y., 1997. – 489 p.

УДК 811.111'.42':811.161.1'42

О. Н. Чалова

ФУНКЦИИ РЕПЛИК В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ (на материале стенограмм научных дискуссий)

В данной статье представлены результаты исследования, посвященного определению роли различных типов реплик в содержательном и структурном развитии научного диалога. Согласно полученным данным, в изучаемом виде общения многие реплики способны совмещать в себе функции речевого стимула и речевой реакции, то есть активно участвовать в продвижении речевого взаимодействия. Кроме того, репликовые шаги характеризуются наличием сразу нескольких коммуникативных целей, что свидетельствует в пользу иллокутивной полифункциональности коммуникативных единиц научного диалога и, следовательно, глубине его прагматического разнообразия.

В лингвистической литературе под репликой традиционно понимается строевая и коммуникативная единица диалога, «довольно просто определяющаяся как фрагмент дискурса одного говорящего, отграниченный речью других, т. е. реплика – это все, что сказано (и сделано) между менами коммуникативных ролей» [1, с. 91].

По нашим наблюдениям, в такой разновидности общения, как научный диалог реплики являются полифункциональными, что проявляется в двух основных моментах:

– во-первых, в способности многих реплик одновременно реализовывать стимулирующую и реактивную валентность, то есть совмещать в себе функции речевого стимула и речевой реакции (*ролевая полифункциональность*);

– во-вторых, в способности многих реплик выполнять сразу несколько иллокутивных функций, то есть характеризоваться наличием двух и более коммуникативных целей, например а) интеррогативной/вопросительной и репрезентативной, б) позитивно- и негативно-оценочной, в) директивной и интеррогативной и др. (*иллокутивная полифункциональность*).

Эти две разновидности репликовой полифункциональности (*ролевая* и *иллокутивная*), обнаруживаемые в научном диалоге, и станут объектом нашего дальнейшего анализа. Обращение к ним может позволить расширить и углубить представления об организации и механизмах научного диалогического общения и, таким образом, увидеть новые грани и глубину лингвопрагматического разнообразия изучаемого вида коммуникации, изучение которого является перспективным исследовательским направлением в условиях возрастания роли научного общения и важности поиска наиболее эффективных способов ведения научного диалога.

Ролевая полифункциональность

Внутренняя логика развертывания научного диалога зачастую требует, чтобы реплики находились в такой смысловой и структурной связи, при которой предшествующая реплика, с одной стороны, выступает как обуславливающая (стимулирующая появление очередного высказывания речевого партнера), а каждая из последующих, с одной стороны, обуславливается предыдущей, а с другой – обуславливает следующую за ней, например:

(1): *Just to make sure. <...> Is it the nuclear transfer that generates the doubt about whether we actually have an organism or is the position indifferent as to whether the means is nuclear transfer or gamete union?* ('Просто небольшое уточнение. <...> Заставляет ли наличие ядерной транспозиции сомневаться в том, что это – живой организм, или же не существует никакой разницы в том, что является средством его образования – ядерная транспозиция или слияние гамет?')

(2): *So for any normal gamete union we don't know if we have an organism?* ('То есть в случае обычного слияния гамет у нас нет уверенности в том, что мы имеем дело с организмом?')

(3): *That's what I'm wondering.* ('Да, именно это меня интересует')

(4): *There's a certain probability that we have an organism, and we don't actually have as good numbers as we would like about what percentage of fertilized eggs <...>.* ('Существует определенная степень вероятности, что мы имеем дело с живым организмом, однако мы не располагаем достаточными данными о количестве оплодотворенных яиц')

(5): *Yeah, but my only question, just for clarification is ...* ('Да, но мой вопрос, просто чтобы уточнить')

(6): *Well, you called a blastocyst an organism, which I would never do.* ('Понимаете, Вы назвали бластоцист организмом, что я бы никогда ни сделал')

(7): *Whether it's gamete union or nuclear transfer.* ('Независимо от того, слияние это гамет или ядерная транспозиция')

(8): *Right.* ('Именно').

Как видно, уже только позиция реплики 2 в приведенном фрагменте речевого взаимодействия позволяет приписывать ей статус *реактивной* относительно предыдущего сообщения. Однако очевидно и то, что реплика 2 не представляет собой реакции в чистом виде и не образует с предыдущим высказыванием коммуникативно завершеного диалогического единства, а появляется с целью получения от собеседника информации, способствующей адекватному восприятию его сообщения. Другими словами, реплика 2, в сущности, играет роль *уточняющего вопроса*, прагматическая задача которого сводится к побуждению адресата предоставить дополнительные сведения, что позволяет относить рассматриваемое сообщение к речевому *стимулу*. Несмотря на то, что уточняющие вопросы одновременно реализуют реактивную и стимулирующую валентность, их чисто условно можно назвать речевыми реакциями, так как компонент реактивности в их семантической структуре выражен слабо, в то время как компонент инициальности – гораздо сильнее.

Появление уточняющих вопросов непредсказуемо и свидетельствует о том, что прогнозировать очередную реплику в диалоге можно лишь с большей или меньшей степенью вероятности. В этой связи уместно вспомнить слова Н. Д. Арутюновой, которая, возражая против предсказуемости реактивного репликового шага, отмечает: «Между тем адресат волен принять или отвергнуть предложенную ему программу, сдаться или оказать сопротивление, согласиться или возразить, пойти на уступку или перейти в наступление» [2, с. 661].

Наряду с уточнениями, к реактивно-стимулирующим репликам следует также относить критические замечания (несогласия, возражения, выражение сомнения и под.) коммуниканта относительно исследовательской позиции оппонента. Появляясь как вербальный ответ на предшествующее высказывание, они сближаются по своим функциям с вопросами, так как косвенно побуждают собеседника высказаться по соответствующему поводу и всегда воспринимаются адресатом в качестве побуждения обосновать свою позицию, отстоять собственную точку зрения (см. Реплику 6 в примере выше), что позволяет

трактовать критические замечания в качестве реплик, реализующих стимулирующую валентность. Неслучайно в современной лингвистике сомнение, несогласие, возражение и под. рассматриваются как основа общения [3, с. 114]: критическое замечание задает то «минимальное "напряжение" между адресантом и адресатом, наличие которого необходимо для возникновения речевого взаимодействия» [4, с. 182].

Иллокутивная полифункциональность

Иллокутивная полифункциональность реплик в научном диалоге обнаруживается в способности последних характеризоваться наличием нескольких коммуникативных целей. Одной из наиболее распространенных в изучаемом виде общения иллокутивных комбинаций является сочетание негативно- и позитивнооценочной иллокуций, обнаруживающейся в случае совмещения критики с инициальной благодарностью, одобрением, согласием, похвалой, то есть выражением положительного отношения к отдельным аспектам позиции партнера, например:

(1): *Well, I just think that's an **interesting** point of view <...> **but** I would say **it's not working** <...>* ('Да, я думаю, что это интересная точка зрения, но она не соответствует действительности <...>').

(2): *Actually, I agree with <...>* ('На самом деле я согласен <...>').

Очевидно, что основное назначение реплики 1 – выразить негативное отношение к позиции собеседника. При этом коммуникант считает необходимым акцентировать своеобразие этой позиции, ее способность вызывать интерес (*that's an **interesting** point of view* 'это интересная точка зрения'). Именно данное обстоятельство и дает возможность приписывать рассматриваемой реплике наличие двух иллокуций – позитивно- и негативнооценочной (частичное согласие).

Согласно результатам нашего анализа, комбинирование нескольких разнородных иллокуций наблюдается в следующих двух случаях:

- а) в репликах, представляющих собой сложный речевой акт;
- б) в репликах, представляющих собой косвенные речевые акты;

В первом случае, то есть в реплике, представляющей собой сложный речевой акт, а именно последовательность нескольких вербальных действий, объединенных доминантной целью, наблюдается сочетание иллокуций тех действий, которые эту реплику составляют. Несмотря на относительную самостоятельность, речевые действия, конституирующие сложную реплику, связаны в синтаксическом, семантическом и функциональном отношениях и, как правило, представляют собой цельную коммуникативную единицу – коммуникативный (интерактивный) ход. Например, реплика *A как случилось,*

что ваш коллега С. П. Капица потерял столь авторитетный журнал «В мире науки», сделав его убыточным? Что это за история? В ней нет никакой ясности, потому что в свое время этот журнал имел огромную подписку является последовательностью четырех речевых действий: двух собственно вопросов (*А как случилось, что ваш коллега С. П. Капица потерял столь авторитетный журнал «В мире науки», сделав его убыточным? Что это за история?*) и репрезентативной части, обосновывающей постановку вопроса (*В ней нет никакой ясности, потому что в свое время этот журнал имел огромную подписку*). В совокупности же эти действия «работают» на общую цель реплики – запросить недостающие сведения. Функциональное единство приведенных речевых актов не отменяет, однако, действия иллокутивных сил каждого из этих актов в отдельности, что и позволяет говорить о сосуществовании в структуре рассматриваемой реплики нескольких иллокуций.

Во втором случае, то есть в репликах, представляющих собой косвенный речевой акт как единое речевое действие, одна иллокуция реализуется за счет другой, совмещаясь с ней. Еще Дж. Серль [5; 6] указывал, что косвенное значение является производным от прямого, причем последнее не вытесняется, а сохраняется в структуре высказывания, что позволяет сделать вывод о совмещении в структуре косвенного речевого акта нескольких иллокуций. Другими словами, в косвенных речевых актах одна иллокуция присутствует эксплицитно, а вторая – имплицитно. Так, например, в следующем примере в реплике 1 эксплицитным образом представлена репрезентативная иллокуция, о чем свидетельствует ее синтаксическая форма повествовательного предложения, а имплицитным – интеррогативная/вопросительная, так как она включает в себе сообщение о желании говорящего получить определенную информацию, то есть косвенно побуждает собеседника к ответному вербальному действию.

(1): ***Хотелось бы послушать*** Татьяну Александровну Сидорчук об эффективности инноваций и необходимых условиях.

(2): <...> Дело не в увеличении часов на образование, а в обучении обработке какого-либо материала, не нужного для запоминания. А не в заучивании какого-либо объема информации. О критериях инноватики. У нас есть такой принцип в отборе – минимальные эмоциональные и физические затраты педагога, позволяющие максимально использовать ресурсы ребенка, чтобы в короткое время наилучшим образом решить задачу.

То, что реплика 1 не носит характер риторического комментария, а имеет интеррогативную семантику, доказывает наличие ответной

реплики, в полной степени удовлетворяющей информационные требования автора реплики-стимула.

Количественный анализ показывает, что реплики, включающие в свою структуру две и более иллокуции, составляют 76 % в русско- и 81 % в англоязычной научной дискуссии.

Приведенные количественные данные позволяют сделать вывод о доминировании в научном диалоге полифункциональных реплик над монофункциональными, что определяется содержательной насыщенностью обсуждаемых проблем и полемическим характером изучаемого вида коммуникации. Такая ярко выраженная полифункциональность свидетельствует о неординарности и специфичности научного диалогического общения и обуславливает его ценность как объекта лингвистического анализа.

Литература

1. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 276 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 896 с.
3. Михайлов, Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л. М. Михайлов. – М. : Высш. школа, 1994. – 256 с.
4. Юдина, Т. В. Политическая дискуссия как разновидность диалогической речи / Т. В. Юдина // Речь в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах : сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз. ; под ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1991. – С. 182–186.
5. Searle, J. R. Speech Acts : An essay in the philosophy of language / J. R. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 214 p.
6. Searle, J. R. Indirect speech acts / J. Searle // Syntax and Semantics / ed. by P. Cole, J. L. Morgan. – N.Y. : Academic Press, 1975. – Vol. 3 : Speech Acts. – P. 59–82.

НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.091.33

Л. Д. Акулич

ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования активных методов обучения в высшей школе. Излагаются взгляды на место и роль проблемного обучения в решении задач интенсификации учебного процесса, рассматриваются понятия «проблемность», «проблемная ситуация», описываются основные характеристики, цели и функции дискуссии, мозгового штурма как наиболее распространенных технологий проблемного обучения. Показано, что использование интерактивных технологий позволяет создать модель многосторонней коммуникации на учебном занятии.

Активные методы обучения в высшей школе, основанные на личностно-ориентированном и проблемном принципах, реализуются через совокупность интерактивных способов, приемов, технологий, позволяющих создать условия для активизации и интенсификации учебного процесса. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций под руководством преподавателя и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие умственных способностей.

Проблемное обучение, по своей сути, является интерактивным, поскольку предполагает прямое взаимодействие субъектов в процессе учебной деятельности и совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог. В интерактивном обучении активность преподавателя уступает место активности обучающихся, а задача преподавателя – внешнее управление процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций. Преподаватель

создает проблемную ситуацию и направляет студентов на ее решение, организуя поиск этого решения. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию; выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; рассмотрение проблемы с различных позиций) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии и совместному решению проблем. Проблемная ситуация содержит в себе элементы неизвестного, новые знания, для добывания которых необходим определенный целенаправленный мыслительный процесс, что вызывает интеллектуальное затруднение у студентов.

Проблема составляет начало речемыслительной деятельности, создавая мотив высказывания. Анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, выражается в виде проблемных задач. Выделяют четыре уровня проблемности при решении проблемных задач: внешне заданная организация проблемной задачи преподавателем; совместная организация проблемной задачи с доминированием роли преподавателя; совместная организация проблемной задачи с доминированием роли студентов; внутренняя самостоятельная организация проблемных задач студентами [1, с. 15]. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

К числу наиболее актуальных технологий проблемного обучения относятся дискуссионные формы работы, которые требуют определенной организации образовательного процесса. Метод *мозгового штурма*, направленный на генерирование идей по решению проблемы, основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач. Весь процесс мозгового штурма разделен на два этапа. Первый этап – коллективная дискуссия, в рамках которой генерируются идеи при абсолютном равноправии всех участников; второй этап – критика и аналитика высказанных предложений, их оценка и выбор альтернативных вариантов. В процессе генерирования идей вообще запрещена критика, а сама оценка идей начинается лишь после того, как проговорено все, что наработано, без немедленной реакции на сказанное. Для выбора лучших идей из множества наработанных используются разнообразные техники и приемы – от метода «независимых характеристик», на основе выработанных самими участниками критериев анализа,

до тестирования методом «от противного». Наиболее ценные идеи отбираются, группируются, ранжируются, распределяются по степени важности для обсуждаемой проблемы.

Теневой мозговой штурм является одной из разновидностей данной технологии, и проводится двумя подгруппами генераторов идей. Первая из них – собственно генераторы – высказывают идеи по правилам прямого мозгового штурма, то есть называют их вслух при соблюдении условия запрета критики. Вторая подгруппа – теневая – следит за ходом работы генераторов, но не принимает в обсуждении непосредственного участия, являясь «теневым кабинетом». Каждый участник «теневого кабинета» записывает свои идеи, возникающие под воздействием обсуждения, проводимого активной подгруппой. Перечень выдвинутых генераторами идей и списки решений, предложенных участниками «теневого кабинета», после завершения мозгового штурма передаются в группу экспертов, в задачу которых входит не только оценка идей, но и их развитие, комбинирование. *Челночный мозговой штурм* проводится двумя группами участников с учетом способностей каждого – для генерирования идей и для критики. Мозговой штурм начинается в группе генерации идей, ведущий излагает проблему, записывает все поступающие идеи и передает их в группу критики. Критики отбирают самые интересные предложения и на их основе заново формулируют задачу, которая вновь предлагается группе генерации идей. Работа повторяется циклически до получения приемлемого результата.

Методика *брейнрайтинг* основана на технике мозгового штурма, но участники группы выражают свои мысли не вслух, а в письменной форме и затем обмениваются записанными идеями друг с другом. Идея другого участника становится стимулом для новой идеи, которая вносится в полученный список. Затем группа снова обменивается списками, и так продолжается в течение определенного времени. Правила мозговой атаки распространяются и на записи мыслей: следует стремиться к большему количеству идей, не разрешается критиковать выдвинутые предложения до окончания занятий [2, с. 19]. Метод мозгового штурма позволяет вовлекать в активную деятельность максимальное число участников и является эффективным способом стимулирования познавательной деятельности и формирования творческих и рефлексивных умений.

Метод *групповой дискуссии* делает возможным свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какой-либо проблемной ситуации. Его существенными чертами является сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения,

спора, столкновения различных точек зрения, позиций. С точки зрения тактики и стратегии ведения дискуссии могут быть свободными и программированными.

Свободная дискуссия отличается спонтанностью развития и невысокой организованностью. К преимуществам свободной дискуссии относят отсутствие жесткого регламента и свободу высказываний, что расширяет область возможных точек зрения и подходов к решению ситуации. Недостатком такой техники ведения дискуссии является неорганизованность, которая может спровоцировать хаос.

Программированная дискуссия предполагает наличие определенного плана ее проведения и функциональное структурирование участников. Дискуссия обычно ведется по отдельным этапам, каждым из которых руководит свой ведущий, задача которого – представить проблему, следить за регламентом, руководить обменом мнений, произносить заключительное слово. Для проведения такой дискуссии необходимо распределить роли, исполнение которых позволит вовлечь большинство участников в полемику и достичь эмоционального накала, особенно при возникновении конфликта мнений. Участники дискуссии, которые исполняют роль «генераторов идей», вносят как можно больше предложений по существу описанной в ситуации проблемы и ее возможному разрешению. «Эрудиты» развивают выдвинутые идеи, формулируют их более точно; «критики и эксперты» включаются в дискуссию для того, чтобы оценить поступающие предложения, отбросить неприемлемые, выявить перспективные и определить самые значимые. Когда дискуссия идет на спад, в нее включаются «заправщики», высказывающие провокационные, обостряющие спор позиции, втягивающие в полемику как можно большее число участников [3, с. 80].

В ходе учебной дискуссии формируются коммуникативная компетенция и интерактивная культура участников, способности критически оценивать и защищать свои убеждения за счет аргументации и контраргументации. Под коммуникативной компетенцией понимается умение использовать лингвистическую систему сообразно и эффективно, владение компенсаторными и учебно-познавательными умениями, позволяющими осуществлять межкультурную коммуникацию, а также способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Комплексное использование в учебном процессе активных и интерактивных технологий проблемного обучения стимулирует личностную, интеллектуальную активность студентов, повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся в решение обсуждаемых проблем.

Интерактивные методы обучения способствуют формированию разносторонней личности, способной критически отбирать информацию для решения поставленной задачи, выслушивать иную точку зрения, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

Литература

1. Белякова, Е. А. Проблемные задания по культуре речевого общения: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Белякова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 79 с.
2. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. – 52 с.
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: Учебное пособие / А. П. Панфилова. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

УДК 811'243'271:005.336.2

Л. И. Богатикова

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается сущность понятия «лингвокультурологическая компетенция», анализируются различные точки зрения на данное понятие, выявляется методологическое содержание лингвокультурологической компетенции и ее основные составляющие (знания, навыки и умения)

Успешность в обучении иностранным языкам во многом зависит от того, насколько содержание и методы преподавания отвечают потребностям современного общества. Расширение международных контактов и развитие международных отношений обусловило интеграцию компонентов культуры и обучения иностранным языкам, что стало общепризнанной тенденцией в методике преподавания. Это объясняется тем, что в рамках межкультурного взаимодействия нельзя игнорировать национально-культурные особенности разных культур, поскольку они существенно влияют на достижение взаимопонимания между представителями различных культур и эффективность общения.

Переориентация обучения иностранному языку на коммуникативное иноязычное образование, в центре внимания которого стоит овладение языком как средством межкультурного общения, и в частности, иноязычной культурой профессионального общения, несомненно, способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, совершенствованию профессиональной компетентности и развитие культуры специалиста данной квалификации.

Преподаватель иностранного языка должен владеть достаточно высоким уровнем культурной грамотности, которая представляет собой довольно сложное понятие и включает не только иноязычную коммуникативную культуру, но и умения педагогического общения, в том числе и иноязычного профессионального общения.

Овладение иноязычной коммуникативной культурой и совершенствование профессиональной компетентности возможно в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции, а именно: путем развития языковой (знания о системе и структуре изучаемого языка, правилах их функционирования в процессе коммуникации), когнитивной (процедурные знания, как осуществить данную операцию), коммуникативной (способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности), социокультурной (осознавать, правильно понимать и адекватно интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженную социокультурную информацию), социопрагматической (способность воспринимать и оценивать личность собеседника с ее психологическими особенностями с целью установления взаимопонимания и побуждения собеседника к определенной речевой или неречевой реакции, корректировать речевое и неречевое поведение) компетенций. Это объясняется тем, что культура иноязычного межличностного общения подразумевает соблюдение языковой, речевой, коммуникативно-стилистической и этической норм поведения, учитывая при этом социокультурные особенности, функциональные факторы ситуаций общения, а также уровень развития коммуникативной культуры его участников на родном языке [1, с. 8].

Особую роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции и, соответственно, в овладении иноязычной коммуникативной культурой для подготовки будущего преподавателя иностранного языка играет лингвокультурологическая компетенция, которая включает знания, навыки и умения как языкового характера, так и культурологического. Знания, составляющие определенный уровень

и объем культурной грамотности, могут быть разного характера и, прежде всего, лингвистического. К ним относятся знания единиц языка, таких, как топонимы, антропонимы, названия политических реалий, известных книг, фильмов и т. д., особенностей произношения, семантики языковых единиц, грамматических конструкций, включая и их эмоциональное значение (типа: *Had I known about it before...*, etc.), логики высказывания, эксплицитный и имплицитный смысл, составляющий целостность сообщения, в том числе и умение дифференцировать эти единицы языка с точки зрения значимости для межкультурного общения. Кроме этого, для успешного общения необходимо владеть культурологическими знаниями, а точнее: необходимо знать особенности национального менталитета, национального характера, ценностных ориентиров данной лингвокультуры; расхождения в языковых картинах мира, включая восприятие времени и пространства; культурно-языковые нормы; пресуппозиции и фоновые знания; культурно-специфические различия в приписываемых языковым единицам коннотациях, т. е. культурно-понятийный смысл языковых единиц, отражающих специфические этнографические реалии действительности, быта, традиций, обычаев и проч.; учитывать неодинаковое восприятие юмора и грамотно пользоваться этими знаниями в процессе общения.

Каждая языковая единица и лексическая, в частности, представляет собой единство содержания и формы выражения или внешней и внутренней формы. Внутренняя форма не только репрезентирует мыслительное, внеязыковое содержание, но и выражает национальную специфику слова и отражаемой им реалии культуры, т.е. каждое слово аккумулирует в себе как языковое значение, так и культурно-понятийный компонент неразрывно связанный с ним и отражающий внеязыковую, культурную среду (ситуацию, реалию) и устойчивую сеть национально-специфических ассоциаций, которые зависят от особенностей восприятия и интерпретации окружающей действительности представителями конкретной лингвокультуры. Например, в русскоязычной культуры есть словосочетание *тоска зеленая*, в то время, как в англоязычной это передается по-другому – *black dog*. Как видно из данного примера, представители русскоязычной культуры воспринимают и интерпретируют состояние скуки, тоски как *тоска зеленая*, а англоязычной – как *black dog*. Часто трудно объяснить различие в восприятии и интерпретации действительности представителями разных лингвокультур, почему возникают разные ассоциации при восприятии одних и тех же предметов, реалий, ситуаций действительности. Это объясняется различными условиями жизни, географией,

климатом, историческим развитием, отношениями между людьми. Как видим, незнание культурного смысла, культурного значения слова не позволяет понять культурные ассоциации и соответственно смысл высказывания, текста, поскольку чтобы его понять необходимо знать, что скрывается за языковым значением слова, словосочетания, фразы, какой культурно-понятийный смысл лежит в основе данного слова, словосочетания, высказывания, отражающий действительность представителя инокультурной общности. Восприятие и понимание лингвокультурологического смысла дает полное осознание реалии, а не просто знание «языкового ярлыка», который требует дальнейшей когнитивной расшифровки и знания реального «общения» с предметом [2, с. 50], поскольку «смысл познания как перехода от значения-намека к понятийному содержанию единицы (и через нее – к предмету культуры) предполагает постоянную взаимодействующую связь «значение – культурологический смысл» [2, с. 50]. Так, например, в русском языке есть *пурга, метель, буран, снежная буря, вьюга, поземка*, и все это связано со снегом и зимой, а в английском это разнообразие выражается словом *snowstorm*, которого вполне достаточно для описания всех проблем со снегом в англоязычном мире.

Таким образом, мы видим, что полное проникновение в объект, в его сущность, по отношению к которой слова языка суть лишь знаки – явления, невозможно без целостного осознания лингвокультурологической единицы (лингвокультуремы – слова, словосочетания, фразеологизма, высказывания, текста) и через нее того внеязыкового предмета (явления), которую она репрезентирует. Это осознание есть сложный диалектический процесс: переход от языкового знака /значения к знанию факта культуры [2, с. 50], без чего невозможно понимание языковых единиц и, соответственно, реалий, явлений и событий иной лингвокультурной общности и достижение взаимопонимания на коммуникативно-поведенческом уровне.

Лингвисты рассматривают понятие лингвокультурологической компетенции как процесс формирования лингвокультурологических представлений и знаний, как парадигматическая систематизация единиц и раскрытие их характерных функций, при этом подчеркивается, что синтагматика (функциональный аспект) раскрывается не только как употребление слов, но и внеязыковая сущность – система знаний обращения с предметом, само действие, сложный процесс его реализации [2, с. 81]. Например, нужно знать, что понятие *щи* – это не только наименование предмета – первого блюда кухни в русскоязычной культуре, его свойств и процессов, но и раскрытие самого внеязыкового содержания процесса приготовления данного кушанья,

чтобы понять, что представляет собой данная реальность действительности русскоязычной культуры.

С точки зрения когнитивного подхода лингвокультурологическая компетенция рассматривается как анализ языка как совокупности знаний (включая знания о мире и знания о языковой системе) и мыслительного содержания, передаваемого в процессе коммуникации [3, с. 3], и на этой основе моделирование фрагментов действительности, типовых ситуаций, сценариев-фреймов. Предполагается, что моделирование таких процессов помогает раскрыть всю систему лингвокультурем, а когнитивная модель даст возможность проникнуть в глубь культурных ассоциаций, составляющих основу формирования культурно-понятийного содержания данной языковой единицы и отражающей видение обозначаемого предмета материальной или духовной культуры в соответствующей системе с учетом национально-языковой специфики.

Таким образом, для формирования адекватных лингвокультурологических представлений и знаний, увеличения объема культурной грамотности и совершенствования на этой основе иноязычной коммуникативной культуры будущему преподавателю иностранного языка необходимо:

- овладеть культурологической семантикой фоновых знаний, основными понятиями, безэквивалентной лексикой, культурными ценностями, специфическими для представителей англоязычной культуры, особенностями мышления и языкового сознания, характерными для данных представителей видением мира, т.е. национальной и концептуальной картинами мира, и культурными нормами;

- научиться применять в межкультурном взаимодействии знания культурного фона, репрезентированного в безэквивалентной лексике, фразеологизмах, идиомах, символах, пословицах, речевом этикете и других языковых сущностях, а также восприятия и понимания стереотипов в различных типах дискурсов.

- научиться проводить лингвокультурный анализ языковых сущностей, концептов, понятий, языковых и культурных норм, внешних и внутренних качеств языковой личности, языковой репрезентации этнической ментальности и ориентироваться в иноязычной культурной среде, опираясь на национально-культурную специфику данной лингвокультурной общности;

- понимать культурные различия и осуществлять устноязычное общение в соответствии с языковыми и культурными нормами данной лингвокультуры.

Методологическое содержание лингвокультурологической компетенций включает *знания*:

- ключевых понятий лингвокультурологии: культурная коннотация, лингвокультурная общность, лингвокультурема, языковые сущности и культурные универсалии;
- специфики лингвокультурной общности, представленной фоновыми знаниями, языковой и концептуальной картинами мира, культурными ценностями, особенностями мышления и специфическими чертами языковой личности, национальными ментальностями;
- культурологической семантики основных понятий и языковых сущностей; языковых и культурных норм, характерных для англоязычной лингвокультуры; а также умения:
- понимать национально-культурные особенности англоязычной лингвокультуры, включая безэквивалентную лексику, фразеологизмы, идиомы, символы, архетипы, метафоры, пословицы, речевой этикет и другие языковые сущности;
- воспринимать и адекватно интерпретировать стереотипы в различных типах дискурсов;
- проводить лингвокультурный анализ различных языковых сущностей;
- применять в межкультурном взаимодействии знание культурного фона, репрезентированного в различных языковых сущностях, для достижения грамотного аутентичного общения и культурной адаптации в англоязычной лингвокультурной общности;
- использовать адекватные языковые и культурные нормы, речевой этикет, присущий для англоязычной лингвокультуры, в межкультурном общении.

Как следует из вышесказанного, необходимым компонентом межкультурной компетенции в рамках современного подхода к обучению иностранному языку как иноязычному коммуникативному образованию является лингвокультурологическая компетенция, без формирования которой невозможно добиться эффективности межкультурного общения и соответственно – профессиональной подготовки выпускника – будущего преподавателя иностранного языка, в связи с тем, что в рамках межкультурного взаимодействия нельзя игнорировать национально-культурные особенности разных культур, которые находят отражения, как в языке, так и в коммуникативном поведении.

Литература

1. Баклашкина, М. В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе / М. В. Баклашкина // Иностранные языки в школе, 2009. № 1. – С. 8–13.

2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

3. Беляевская, Е. Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (Когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е. Г. Беляевская. – М., 1992. – 39 с.

УДК 378.014.3:811'243

О. Н. Каребо

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема актуальности внесения необходимых изменений в вузовский процесс обучения иностранным языкам как непереносимое условие реализации положения Болонской Декларации по обеспечению академической мобильности студентов путем создания возможностей для их языковой социализации.

Сегодня уже никто не отрицает тот факт, что система белорусского высшего образования требует серьезного пересмотра в связи с наличием определенного ряда проблем, которые затрагивают как содержательную, так и организационную стороны. В частности, в Государственной программе развития высшего образования на 2011–2015 гг. в качестве одной из наиболее актуальных отмечается проблема массовости высшего образования и в связи с этим существенное снижение уровня подготовки специалистов. Приоритетными задачами в этой связи становятся повышение качества фундаментальной и профессиональной подготовки специалистов для обеспечения мотивированной профессиональной деятельности в современных условиях, а также повышение международного престижа белорусской высшей школы [1].

С целью качественного улучшения научно-образовательной деятельности вузов и повышения их конкурентоспособности на рынке академических услуг ведется активная работа по включению Беларуси в формирование Европейского пространства высшего образования. Присоединение страны к Болонскому процессу позволит не только разрешить возникшие противоречия, но и в дальнейшем определит перспективный вектор развития нашей системы образования.

Наблюдаемый сегодня рост актуальности получения высшего образования в зарубежных вузах объясняется в первую очередь желанием абитуриента обладать дипломом европейского образца, который в определенной степени может гарантировать ему профессиональную и творческую самореализацию. Привлекательным европейское образование делают реализуемые возможности академической мобильности студентов и самостоятельности выбора изучаемых дисциплин. Немаловажным фактом при определении места своего последующего обучения становятся также условия действия механизма распределения после окончания вуза.

Пониманию сложившейся ситуации отмечаемого интереса к учебе за рубежом способствовало проведенное нами в студенческой среде исследование. 96 студентам факультета иностранных языков ГГУ им. Ф. Скорины предлагалось ответить на 15 вопросов анкеты. С целью изучения позиции студентов в нее были включены вопросы касательно рейтинга белорусского высшего образования в общем и их вуза в частности, личного отношения к своей *alma mater*, а также вопросы возможностей их дальнейшей самореализации.

Полученные результаты позволили сделать нам следующие выводы:

1. Оценивая белорусское высшее образование на мировом уровне по десятибалльной шкале 30 % студентов поставили средний балл – 5, 24 % оценили наш уровень на 7 баллов, 20 % дали 6 баллов. При этом следует отметить, что ни один опрошиваемый не поставил высший балл 9 или 10. Рейтинг белорусского высшего образования на постсоветском пространстве, по мнению более трети студентов, весьма высок: 8 баллов по десятибалльной шкале дали 41 % студентов, а 16 % опрошенных оценивают его на 9 или 10 баллов. Показатели выше среднего (7 баллов) зафиксированы у 35 % респондентов при оценке уровня образования, получаемого ими в родном вузе по сравнению с другими вузами страны. Достаточно высоко оценили его 30 % участников анкетирования: 15 % – 8 баллов, 15 % – 9 баллов.

2. Отвечая на вопросы, связанные с оценкой популярности белорусского высшего образования, студенты дали следующие ответы: более трети (36 %) считают его весьма непопулярным, 24 % признают его привлекательность, но при этом отмечают определенные негативные моменты, не позволившие им дать однозначно положительный ответ. Основными же причинами непопулярности обучения в вузах Беларуси опрошиваемые студенты называют низкую оплату труда после окончания вуза, непризнание диплома белорусского образца странами Западной Европы, обязательность распределения, отсутствие

выбора престижных специальностей, отсутствие надлежащего уровня образования (критерии приводятся по принципу от наиболее частотных к наименее).

3. На личный вопрос «Почему Вы выбрали обучение в этом вузе?» были даны следующие ответы: 41 % объяснили свое решение близким расположением к дому, 35 % – доступным проходным баллом, 24 % – своей заинтересованностью в обучении именно в этом учебном заведении. На вопросы, где бы они хотели учиться и что помешало им осуществить свои планы, студенты дали следующие ответы: 64 % предпочли бы страны Западной Европы, среди которых однозначно лидируют Германия и Англия, 30 % отправились бы в столичные вузы Беларуси, 6 % выбрали в качестве места своего обучения Россию (Москву). При этом основными причинами, по которым они не смогли начать свое обучение в желаемых вузах, назывались: низкий материальный доход (54 %), недостаточный уровень знаний (30 %), низкий уровень владения иностранным языком (14 %).

4. Анкетирование не случайно проводилось на факультете иностранных языков, поскольку студенты этой специальности во время учебы или по окончании вуза имеют хорошую возможность продолжить свое обучение за рубежом. В связи с этим им было предложено ответить на некоторые вопросы касательно их планов, связанных с вышеупомянутым аспектом. Итак, на вопрос «Сознательно ли Вы выбрали данную специальность, чтобы иметь возможность работать за границей?», 30 % дали положительный ответ, 26 % – отметили особую важность этого критерия при выборе специальности. При этом 80 % респондентов однозначно остались бы на постоянное проживание за рубежом, даже если у них не будет возможности работать по своей специальности, но при условии достойной оплаты их труда. При этом следует отметить, что студенты весьма оптимистично оценивают возможности своей самореализации в рамках выбранной специальности: более половины (53 %) считают ее более чем возможной, 18 % дали однозначно положительный ответ.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют подтвердить факт заинтересованности молодого поколения в получении зарубежного, по возможности, европейского образования, мотивируя свой выбор более выгодными условиями как в обучении, так и в последующей профессиональной деятельности. Овладение иностранным языком рассматривается студентами как немаловажное условие последующего образовательного роста как, например, получение более престижной специальности.

Решение проблемы «личные интересы абитуриента – имеющиеся образовательные возможности» возможно при нахождении путей устранения основных причин непопулярности наших вузов у молодого поколения. С этой целью образовательная система Беларуси подлежит определенным структурным и содержательным изменениям согласно Декларации Болонского процесса. Это позволит не только получить диплом европейского образца, но и существенно изменить саму позицию студента, раскрыв перед ним новые пути самообразования и саморазвития. Основной целью вузов страны становится «зарабатывание очков популярности» – предоставление гарантий абитуриенту, что его потребности могут быть в равной степени учтены и удовлетворены как зарубежными, так и отечественными вузами.

Среди положений Болонской Декларации имеются те, реализация которых наиболее важна для профессионального становления и роста студентов: международная конкурентоспособность их диплома, право выбора изучаемых дисциплин и обеспечение академической мобильности. Вопрос повышения статуса европейских вузов на мировом уровне требует длительной и продуманной работы по созданию единого европейского образовательного пространства с соблюдением основных требований к построению процесса обучения; проблема выбора дисциплин и курсов – сторона, также нуждающаяся в серьезных временных затратах на реструктуризацию и систематизацию. Проблема же академической мобильности является тем вопросом, который может и должен быть решен в рамках самого государства, ведь для ее обеспечения необходимо вооружить студента теми знаниями, которые помогут ему беспрепятственно участвовать в процессе академической интеграции, т. е. необходим надлежащий уровень владения иностранным языком, который сделает студента полноправным членом международной коммуникации.

Однако, несмотря на возрастающую роль иностранного языка, приходится констатировать общий весьма низкий уровень владения им. Исследования И. Е. Абрамовой и Е. П. Шишмолиной по проблеме обучения иностранному языку студентов гуманитарных специальностей показали, что студенты не считают свой уровень владения неродным языком достаточным для дальнейшей работы в языковой среде. Более того, результаты опроса позволили авторам сделать вывод о том, что у студентов отсутствует сама установка на изучение этого предмета с целью последующего общения в профессиональной сфере [2, с. 133].

Разрешению противоречия между имеющимся и необходимым уровнем владения иностранным языком, по мнению российских

ученых, могут способствовать структурные и методические изменения в языковом образовании. Так, Е. Н. Соловова основной «стимул» видит в разработке государственных нормативных документов, главными принципами которых станут систематичность, поэтапность и преемственность работы [3, с. 67]. По мнению автора, именно прозрачная система ожидаемых результатов для каждого конкретного этапа, которые выстроены с соблюдением условия их взаимосвязи, сможет вывести эффективность обучения иностранному языку на новый качественный уровень.

Перед вузами стоит задача в определенные сроки обеспечить студенту беспроблемное общение на иностранном языке в устной и письменной формах, соблюдая при этом условие развития его языковой самостоятельности по специальности. По нашему мнению, наиболее эффективным станет органичное сочетание традиционной работы по профилю обучения при обязательном смещении акцента на развитие навыков речевого общения, что отражает инновационный – коммуникативный подход к овладению иностранным языком при соблюдении неперемennого условия реализации данного принципа в построении учебных материалов.

И. Е. Абрамова и Е. П. Шишмолина предлагают свою комплексную модель обучения и контроля, которая органично сочетает новое и традиционное в вузовской методике преподавания иностранных языков. Ключевым в этой модели становится понимание того, что студент «является деятельным участником социокультурного образовательного пространства, а его активность обусловлена состоянием успешности своей деятельности». Модель представляет собой органичное сочетание методов интенсивного и игрового обучения, коллективного взаимодействия. В качестве конечной цели определена языковая социализация студента, т. е. овладение языком как коммуникативным средством [2, с. 133].

Таким образом, мы видим, что методическая наука преподавания иностранных языков активно ищет пути практической реализации положения Болонской Декларации касательно обеспечения академической мобильности студентов. Достижение необходимого уровня языковой социализации предоставит студенту необходимые для его саморазвития и профессионального роста возможности и повысит, тем самым, значимость высшего образования в родной стране, так как оно сможет обеспечить ему тот уровень, который он определит для себя в соответствии с собственными потребностями личностного роста.

Литература

1. Государственная программа развития высшего образования на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс] // Постановление Совета Министров РБ от 01.07.2011 г. – № 893 – URL: <http://www.government.by/upload/docs/file4be2eb5d8d5d283a.PDF/> – Дата доступа: 02.02.2015.

2. Абрамова, И. Е. Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей с позиции компетентностного подхода [Электронный ресурс] / И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 133–137. – URL: [http://oaji.net/articles/2014/245-1394347119.pdf/](http://oaji.net/articles/2014/245-1394347119.pdf) – Дата доступа: 02.02.2015.

3. Соловова, Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] / Е. Н. Соловова // К 70-летию факультета международных отношений МГИМО. – М., 2014. – URL: [http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/08k70-letiyumo_solovova.pdf/](http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/08k70-letiyumo_solovova.pdf) – Дата доступа: 02.02.2015.

УДК 37.091.3:811.133.1'253:004:811.133.1'36

Н. П. Козелец

ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В данной статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны грамматико-переводного метода преподавания французского языка в контексте компьютерного перевода, а также приводятся практические примеры того, как избежать ошибок при использовании компьютера для перевода с французского языка на русский язык.

Методика преподавания иностранных языков сегодня стала настоящим полигоном для теоретических исследований и практического

применения результатов этих исследований в учебном процессе. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков за последнее столетие, то становятся очевидными закономерности процесса смены одного доминирующего метода преподавания на другую методическую парадигму.

Необходимо подчеркнуть, что подобный переход от одного метода к другому не осуществляется ни директивно «сверху», ни стихийно. Один метод развивается, как правило, в недрах предшествующего и имеет два возможных пути развития: либо он противопоставляет себя предшествующему методу, являясь его полной противоположностью, отвергая его недостатки, предлагая радикально новые пути развития «от противного», либо новый метод идет путем творческого логического развития старого, совершенствуя его сильные стороны, корректируя ошибочные или односторонние подходы. Иллюстрацией первого случая может служить полемика между представителями грамматико-переводного метода и сторонниками «прямого» подхода к преподаванию иностранного языка. Ярким примером второго пути развития является многолетняя практика усовершенствования коммуникативно-ориентированного подхода.

Факторов, определяющих динамику развития доминирующих методов преподавания иностранных языков, немало. Их можно сгруппировать по параметру объективность / субъективность. К объективным факторам относятся политические, научные, культурные, социальные и т. п. Мощным субъективным фактором можно назвать симпатию со стороны как обучаемых, так и обучающихся к практике преподавания, к соответствующему методу, отражением которого неизбежно является любимый или «никуда не годный» учебник иностранного языка [1, с. 43].

Лингвистическое понимание языка как системы имело методические последствия: если рассматривать язык как систему, то овладеть системой можно, досконально изучив и поняв ее. Самым систематизированным уровнем языка является его грамматика. Следовательно, изучение грамматической системы не только играет важнейшую роль в изучении иностранного языка, но и практически приравнивается к нему. Единицей изучения грамматики является правило, которое необходимо знать, т. е. выучить наизусть и понять, уметь находить примеры его применения в текстах, уметь применять его на практике – формулировать примеры его употребления на уровне предложения и простого текста, например, ответа на вопрос, уметь находить в родном языке эквивалент перевода определенных грамматических конструкций. К знанию правила относится и знание всех

исключений из него. Следовательно, помимо правила, приходится заучивать наизусть и все исключения. Для снятия дополнительных трудностей и недоразумений в понимании все грамматические правила, а также задания к упражнениям формулируются на родном языке, который в системе грамматико-переводного метода играет центральную роль [2, с. 31]. Главной целью обучения было чтение текстов и их перевод на родной язык, что достигалось через знание грамматики. В этом и состоит суть грамматико-переводного метода. Вот его краткая характеристика:

- когнитивность (осознанность): цель обучения – это знание системы, а не развитие умений и навыков;
- принципиальное двуязычие как учебника, так и самого процесса обучения; родной язык служит основой для сравнения и посредником в приобретении знаний;
- дедуктивная логика предъявления и усвоения грамматического материала – строго от правила к примерам, а не наоборот;
- системное отношение к грамматическому материалу: изучение грамматики происходит «по частям речи», безотносительно важности того или иного грамматического явления в практическом использовании носителями конкретного языка.

Следует остановиться также на целом ряде особенностей грамматико-переводного метода, которые неизменно вызывают критическую реакцию сторонников более «демократических» методов обучения. Данный метод и следующие ему учебные пособия предлагают довольно монотонную систему упражнений (ответы на вопросы, вставка пропущенного слова в строго определенной грамматической форме, трансформации предложений из одной грамматической формы в другую, например, из настоящего в прошедшее время, диктанты, сочинения по заданному плану с употреблением обязательных лексических единиц и грамматических конструкций и, конечно, перевод с иностранного языка на родной и обратно). Сами эти упражнения, в целом, не вызывают возражений и даже используются в несколько модифицированном виде и в других методических подходах. Критики заслуживает то, что данный ассортимент заданий повторяется в учебнике из параграфа в параграф в строго определенном порядке, что ведет к привыканию к монотонному ритму урока, а часто и к снижению мотивации учащихся. Кроме того, данные упражнения реализуются в этой системе исключительно на уровне разрозненных предложений, не увязанных между собой в контекст, следовательно, отсутствует представление о том, как изученные правила «ведут себя» в повседневном общении. Сами формулировки заданий достаточно строги и,

с современной точки зрения, не способствуют созданию интерактивного климата в отношениях между обучаемыми и их учебником.

Еще одним аспектом, неизменно вызывающим критику в адрес грамматико-переводного метода, является отношение к лексике. Лексический минимум подается как двуязычный глоссарий (список слов) и требует механического заучивания наизусть. Никаких способов семантизации (объяснения значения) слов, кроме перевода, не практикуется. Естественно, нетрудно предположить, что последующие методы стараются исправить этот недостаток и уделяют лексическому уровню языка значительно более серьезное внимание.

Нельзя не сказать несколько слов и о текстах. Как правило, это довольно трудные тексты художественной литературы, отрывки из произведений серьезных авторов, предназначенные для перевода на родной язык с учетом выученной грамматики. Художественный текст доминирует в учебнике, поскольку одна из основных целей в рамках грамматико-переводного метода – воспитание обучающегося на текстах, соответствующих высоким эстетическим идеалам. Поэтому выбор текстов осуществляется из известных, ставших классическими произведений художественной литературы. Эти же тексты служат средством ознакомления учащихся с чужой культурой в самом широком смысле этого слова. Так решается проблема страноведения, которое не становится здесь ни целью, ни инструментом преподавания. Жанровое единообразие текстового материала считается сегодня абсолютно неприемлемым для преподавания иностранного языка.

К чести грамматико-переводного метода следует сказать, что и сейчас у него есть сторонники среди преподавателей. Сегодня этот метод подвергся серьезным модификациям и вобрал в себя многое из более поздних подходов. Например, авторы учебных пособий частично отказались от двуязычия в формулировках правил и заданий, оставив двуязычным глоссарий, снабдили учебные пособия аудиокассетами, сменили неизменных классиков на учебные тексты, рассказывающие «о жизни» в стране изучаемого языка. Однако принципиальные положения метода неизменны: когнитивный подход к изучению системы языка с целью получения знаний и дедуктивное изложение грамматического материала от правила к практическим примерам.

В последние годы, не отрицая традиционные методики преподавания иностранного языка, все чаще ставится вопрос о применении новейших информационных технологий. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Специфика предмета «Иностранный язык» обуславливает активное и уместное применение компьютера как на занятии, так

и при самостоятельной работе, что позволяет организовать обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму, переводу [3, с. 33].

При выполнении самостоятельных переводов студенты часто прибегают к помощи компьютера, при этом допускают значительное число ошибок. Обычно эти ошибки вовсе не случайны, а даже логичны: в них проявляются различия в структурах языка-источника (в данном случае французского) и языка-перевода (русского).

Но для того, чтобы избегать ошибок компьютерного перевода, необходимо знать определенные ориентиры при работе с текстами:

– При переводе имен собственных необходимо пользоваться справочной информацией. Например, словосочетание *dans la rue Balzac* и *dans la rue de Tolbiac* программа переводит «на улице Бальзак» и «на улице Тольбьяк». Для правильного перевода нужно знать, что «Бальзак» – одушевленное существительное (писатель), а «Тольбьяк» – неодушевленное существительное (место сражения). Поэтому правильный перевод – «на улице Бальзака» и «на улице Тольбьяк».

– Перевод многозначных слов может не ограничиваться выбором из перечня значений, представленных в словаре. В некоторых случаях на основе перечисленных значений необходимо сформулировать дополнительное значение слова. Например, у глагола «*réagir*» в словаре четыре значения: противодействовать; реагировать, воздействовать, оказывать влияние; действовать; вступать в реакцию. Но для перевода фразы «*Olga a réagi en disant qu'au Louvre il y a aussi les tableaux de Monet*» эти значения не подходят, значит, нужно дать собственный перевод этого глагола для данной фразы.

Пользуясь компьютерными программами при переводе с французского языка на русский язык, необходимо использовать следующие правила перевода:

– *Другая конструкция.* Недостаточно выучить слова иностранного языка и буквально, слово за словом, переводить с русского языка на иностранный. Очень многие идеи на иностранном языке выражаются по-другому, предложением с иной конструкцией и иными словами, и эти случаи нужно запоминать.

– *Выражение места и направления.* Во французском языке нет падежей; русским выражениям, обозначающим место (где?) и направление (куда?), во французском языке соответствует одно выражение, перевод которого на русский язык зависит от глагола.

– *Подходящее значение.* При переводе необходимо учитывать контекст (т. е. окружение) французского слова и внимательно выбирать в словаре подходящее для данного предложения значение этого слова.

– *Предлоги*. Между предлогами различных языков обычно нет прямого соответствия, поэтому к переводу предлогов следует относиться внимательно, а многие предложные выражения в изучаемом иностранном языке необходимо запоминать целиком.

– *Однозначные слова*. Чем более слова «терминологичны», тем выше вероятность того, что компьютерная программа переведет их правильно, так как у терминов есть обычно одно значение.

– *Частица ne (n')*. Когда в русском языке отрицание стоит при наречии или местоимении, во французской фразе оно обычно ставится при глаголе, так что для правильного перевода надо обращать на это внимание.

– *Le plus-que-parfait*. Переводя глагол в прошедшем времени на французский язык, необходимо понять, описывается ли данным глаголом ситуация, которая имела место раньше другой ситуации в прошлом, и если это так, использовать французское время *le plus-que-parfait*.

– *Синтаксические роли*. При переводе необходимо учитывать синтаксическую структуру французского предложения, какую роль (подлежащего, сказуемого, дополнения и проч.) играет в предложении каждый его фрагмент.

– *Глаголы faire, prendre, mettre, etc.* Необходимо тщательно подбирать перевод глаголов *faire, prendre, mettre* на русский язык.

– *Порядок слов*. Если порядок слов в переводе ошибочен, то, скорее всего, он повторяет французский порядок слов, отличающийся от русского, и тогда это отличие следует запомнить. Так, наречие образа действия во французском языке – в отличие от русского – ставится после, а не перед глаголом.

– *Совершенный или несовершенный вид*. При переводе французского глагола на русский язык надо обращать внимание, каким глаголом – совершенного или несовершенного вида его следует перевести в данном предложении.

– *Единственное или множественное число*. Форме единственного числа в языке перевода не всегда соответствует единственное число иноязычного слова (это же верно и для форм множественного числа), и компьютерная программа обычно не справляется с этими различиями. Её ошибки в выборе числа необходимо исправлять, а сами эти различия запоминать.

– *Золотое правило переводчика*. При переводе практически всегда следует предпочесть иноязычному слову соответствующее русское слово.

Таким образом, грамматико-переводный метод можно признать наиболее «надежным» в смысле абсолютной стерильности, чистоты,

безошибочности, академической строгости. Обучающиеся с ярко выраженной логической доминантой мышления предпочитают этот метод любому другому, его ценят взрослые обучаемые.

Литература

1. Громова, О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения / О. А. Громова. – М.: Высшая школа, 1977. – 100 с.
2. Костера, П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории: учеб.-метод. пособие / П. Костера. – М.: Высшая школа, 1986. – 152 с.
3. Филипенко, М. В. Проектная деятельность на основе компьютерного перевода / М. В. Филипенко // Иностранные языки в школе. – № 5. – 2012. – С. 31–35.

УДК 37.091.3:811.133.1:33-057.875

С. Н. Колоцей, О. А. Кузьменко

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена вопросу интенсификации обучения французскому языку студентов экономических специальностей, поиску оптимальных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов данных специальностей. Рассматривается использование средств информационных и коммуникационных технологий на занятиях по французскому языку, что позволяет не только внести разнообразие в содержание занятий, но и формирует информационно-коммуникативные компетенции.

Традиционно интенсификацией процесса обучения иностранному языку считают любой прием или комплекс приемов, которые позволяют овладеть обязательными знаниями, навыками и умениями за более короткий срок, чем это достигается обычными методами или добиться более высокого уровня владения иностранным языком. В условиях уменьшения бюджета учебного времени соответственно корректируются цели, задачи, методика и приоритеты в преподавании базового курса французского языка для экономических специальностей. Они напрямую связаны с поиском наиболее оптимальных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Основой обучения становятся информационные технологии (ИТ), т. е., использование компьютерных форм в области преподавания, современный уровень развития телекоммуникаций, дистанционные технологии. В образовательном процессе информационные технологии проявляют себя в полном объеме: электронные учебники, презентации по учебным дисциплинам, обучающие системы, web-сайты дистанционного обучения, электронные библиотеки и др.

Студенты имеют возможность встречаться с данными технологиями не только на занятиях по информационным технологиям, но и на практических занятиях по французскому языку с целью усиления мотивации к изучению французского языка, формированию необходимых навыков и умений, грамотности, использования инноваций не только как объекта изучения, но и как хорошего инструмента в жизни и деятельности. В условиях модернизации образования существенно меняется и сама содержательная основа учебников, учебно-наглядного материала, в практику преподавания французского языка вводятся принципиально новые носители информации. Все чаще используются мультимедийные носители. Все это нацелено на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений, языковых и общекультурных навыков, медийной грамотности.

Использование инновационных технологий, с одной стороны, активизирует внимание студентов и усиливает интерес к иностранному языку, а с другой стороны, облегчает работу самих студентов и преподавателей. Сочетание традиционных методов общения студентов и преподавателей на практических занятиях в аудитории с синхронными (одновременными) и асинхронными (с задержкой во времени) контактами через Интернет представляет учебную информационную среду с уникальными возможностями для получения знаний как самостоятельно, так и под руководством преподавателей.

При разработке учебных материалов, создающих эффективную обучающую среду, комплексное использование технических средств обучения помогает организовать переход от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, побуждающим к творчеству формам.

Учет межпредметных связей осуществляется за счет включения в работу учебных материалов не только по экономике, но и по страноведению, политологии, искусству и т. д. Данная информация, представленная именно на французском языке, которая совмещается с работой со слайдами, может быть использована как для обучения данному языку, так и для социокультурного развития студентов при выполнении проектов и работ по различным учебным дисциплинам.

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет решать определенные задачи для формирования необходимого уровня владения языком:

- достижение относительно полного понимания общего смысла высказывания на французском языке в различных ситуациях;
- определение основного содержания аутентичных видеотекстов и слайд-презентаций познавательного характера на темы, связанные с личными интересами, познавательными темами для выборочного извлечения из них необходимой информации;
- оценка важности и новизны информации, выявление своего отношения к ней, доказательство собственной точки зрения в рамках дебатов и научных споров.

Приобретенные знания и умения быстро оценивать ситуацию, сопоставлять факты, выражать чувства относительно рассматриваемого объекта изучения на французском языке непременно отразятся в практической деятельности по специальности и в повседневной жизни, а также найдут свое выражение:

- в успешном взаимодействии в различных ситуациях общения, соблюдении норм межкультурного общения;
- в расширении возможностей использования новых информационных технологий на занятиях;
- в развитии памяти, внимания, восприятия информации;
- в обогащении своего мировосприятия, осознания места и роли родного и иностранного языков в сокровищнице мировой культуры.

Главным направлением в работе по подготовке и подбору упражнений и тестовых заданий по контролю понимания текстов, упражнений и тестов, презентаций на занятиях по французскому языку является деятельность обучаемого, способствующая более прочному усвоению материала и созданию базы для активной последующей речевой деятельности [1].

Существует огромное множество Интернет-ресурсов, которые являются полезными при обучении французскому языку. Для работы над переводами экономических текстов удобны переводчики *Google* и *Translate.ru*, которые способны обрабатывать огромные объемы информации, однако допускают и большое количество ошибок. Для более точного перевода можно использовать переводчик *Multitran*, который предлагает перевод не просто в разных вариациях, но и в разных сферах и областях (технической, экономической, автомобильной, лесной и др.).

Иногда студентам необходимо выразить свои собственные интересы, вкусы, рассказать о своих хобби. Описание просмотренных фильмов, увиденных картин или спектаклей, посещенных музеев, галерей, выставок, памятных мест с историей их создания помогает не только развить кругозор, но и научить выражать свои чувства, используя достаточно большой запас слов. Для этого также полезно использование Интернет-ресурса *Synonymes.com*, который помогает расширить знания о способах выражения или описания тех или иных предметов, чувств, впечатлений и проч.

Немаловажное значение для студентов имеет возможность поддерживать беседу, а значит, быть компетентным в любой сфере общения. Хорошим стимулом для саморазвития является обзор новостей (несколько человек перед остальной группой) с последующим обсуждением мировых и национальных проблем. Внутригрупповые дебаты помогают рассмотреть те или иные вещи с различных сторон, что, несомненно, способствует лучшему запоминанию лексики посредством выражения противоположных мнений.

Не менее продуктивным является разыгрывание сцен профессионального общения с импровизацией или с минимальным временем для подготовки, что позволяет ускорить мышление и подбор возможных ответов на вопросы с соответствующей реакцией и интонацией. К этому можно добавить проведение небольших представлений на французском языке, где учащиеся могут проявить театральные или музыкальные способности.

Перспективным является использование обучающих и познавательных видеопрограмм для развития речи и расширения знаний о Франции – таких, как базовые занятия французского языка *MaFrance* на сайте <http://www.bbc.co.uk/languages/french/>, чтение новостей на *euronews.com*, мобильных приложений *Euronews*, *TF1*, *France 24* и других новостных каналов, обучающие скетчи, интервью и видео *Pique-Nique*, *Learn French with Victor* и др.

Дидактический материал, несомненно, должен отвечать следующим требованиям:

- наличие четко сформулированной, поддающейся измерению (оценке) учебной работы;
- возможность самопроверки и взаимопроверки;
- возможность индивидуализации обучения;
- расчлененность учебной работы на определенные шаги, этапы, связанные с соответствующими дозами информации;
- аутентичность языкового материала, его соответствие социокультурным требованиям современной жизни;

- соответствие материалов интересам студентов, их адаптированности к жизни в обществе;
- побуждение обучающихся к осуществлению межличностного и межкультурного общения с применением знаний о национально-культурных особенностях своей страны и стран изучаемого языка, полученных на занятиях французского языка и получаемых в процессе работы над учебными материалами [2, с. 19].

Использование инновационных технологий позволяет развивать следующие компенсаторные умения студентов, изучающих французский язык:

- развитие умений и навыков выходить из трудного положения в общении с носителями языка при дефиците языковых средств;
- развитие языковой догадки;
- формирование навыков использования не только словарей, но и другой справочной литературы;
- развитие умения прогнозирования содержания по имеющимся фактам, названию текста, основному содержанию, фотоматериалам, презентациям и т. д. [3, с. 114].

Формы работы с Интернет-ресурсами включают изучение специальной экономической лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, чтение аутентичных текстов с целью извлечения основной, частичной или полной информации (развитие умения понимать аутентичные тексты на французском языке с использованием визуальных заданий), а также развитие критического и логического мышления.

Привлечение видеорядов – презентаций страноведческого характера и общекультурного содержания, логического сопоставления и анализа получаемой информации путем исследования произведений искусств на французском языке способствует формированию социокультурных компетенций, расширению общего кругозора, возрастанию интереса к изучаемому иностранному языку через интерес к стране, культуре, современной жизни и ее истории.

Таким образом, использование средств информационных и коммуникационных технологий на занятиях по французскому языку позволяет не только внести разнообразие в содержание занятий, но и формирует информационно-коммуникативные компетенции, умения сравнивать различные источники информации, выбирать соответствующие технологии поиска, изучать и обрабатывать необходимую для будущей работы информацию.

Литература

1. Пушкарева, Е. В. Эффективность использования презентаций в преподавании [Электронный ресурс]. – 2011. Режим доступа : <http://pedsovet.org/forum/lofiversion/index.php/t57.html/> – Дата доступа: 7.03.2015.
2. Брыксина, О. Ф. Планирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов / О. Ф. Брыксина // Информатика и образование. – 2004. – №5. – С. 18–24.
3. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. М.: Айрис-пресс, 2004. – 239 с.

УДК 37.091.3:811.111:316.628

Г. В. Ловгач, В. Г. Гуд

К ВОПРОСУ О РОЛИ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Настоящая статья посвящена рассмотрению роли мотивации при изучении иностранного языка слушателями специальности «Современный иностранный язык (Внешиэкономическая деятельность)» Института повышения квалификации и переподготовки кадров. В ходе проведенного анкетирования выявляются и анализируются мотивы, которые движут слушателями при выборе данной специальности. Было установлено, что внешние мотивы преобладают над внутренними в связи с тем, что получение более высокооплачиваемой работы, знакомство с информацией, представленной на иностранном языке, и возможность обучения за рубежом являются для слушателей жизненно важными на данном этапе их профессионального развития и роста.

Динамично развивающееся общество предъявляет все более жесткие требования к уровню подготовки специалистов в различных профессиональных сферах. Это, в свою очередь, интенсифицирует процессы реформирования системы образования на всех уровнях и выводит на первый план вопросы эффективности обучения и качества образования. Эффективность обучения, зависящая от многих социально экономических факторов, в конечном итоге непосредственно

связана с активностью и вовлеченностью в процесс учения самих обучаемых. В связи с этим проблема активизации познавательной деятельности обучающихся приобретает первостепенное значение и является краеугольным камнем в современном образовании.

Общеизвестно, что иностранный язык является одним из факторов социально-экономического и общекультурного развития общества. Иностранный язык играет огромную роль в получении качественного образования, которое способствует не только улучшению качества жизни, но и в целом развитию самой личности обучаемого. Неудивительно, что в последнее время в нашей республике существенно вырос интерес к иностранным языкам, главным образом – к английскому. Знание двух и более языков – это несомненный атрибут любого современного высокообразованного человека. Владение иностранным языком стало настоящей потребностью, без него уже невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу, построить успешную карьеру, получить образование за рубежом, общаться во время путешествий, читать книги в оригинале и смотреть фильмы без перевода.

Вышеупомянутые факторы значительно повышают престиж предмета «иностранный язык» в качестве образовательной дисциплины вуза. И здесь понятие мотивации выходит на первый план. Это, прежде всего, связано со спецификой предмета, требующей от студента наличия определенной базы и коммуникативных способностей.

Обращаясь к сути понятия «мотивация», мы находим следующее определение этого термина:– «побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [1]. Понятие мотивации можно конкретизировать применительно к специфике разнообразных сфер деятельности. В частности, в педагогике мотивация рассматривается как общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов: особенностями обучающегося, особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности, организацией учебного процесса в вузе и спецификой учебного предмета. Следовательно, учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю.

Рассматривая внешнюю мотивацию, необходимо отметить, что она не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена

внешними факторами. Анализ литературы по проблеме мотивации в обучении иностранным языкам показал, что многие авторы выделяют следующие мотивы, а именно:

- мотив достижения – вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка;

- мотив самоутверждения – стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе;

- мотив идентификации – стремление человека быть похожим на другого человека, а именно: быть ближе к поп-кумирам и героям фильмов и сериалов;

- мотив аффилиации – стремление к общению с другими людьми. Человек может изучать иностранный язык, чтобы общаться с друзьями-иностранцами;

- мотив саморазвития – стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека [2].

В свою очередь, внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим учебным предметом. Многим людям, изучающим иностранный язык, нравится знакомиться с новыми языковыми явлениями, сопоставляя родной с изучаемым языком; овладевать различными аспектами языка и развивать умения выражать свои мысли посредством иностранного языка, проявляя свою интеллектуальную активность. Сопоставляя внешние и внутренние мотивы, следует отметить, что действие внешних мотивов (достижения, самоутверждения, и т. д.) может в некоторой степени усиливать внутреннюю мотивацию, но в целом они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу учебной деятельности.

С целью выявления мотивов получения второго высшего образования было организовано анкетирование, в котором приняли участие 32 слушателя специальности «Современный иностранный язык (Внешекономическая деятельность)» Института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «ГГУ им. Франциска Скорины». Предлагаемая анкета включала в себя ряд внешних и внутренних мотивов, являющихся основополагающими при выборе вышеназванной специальности, овладение которой предполагает углубленное изучение английского языка. Респондентам предлагалось отметить в порядке важности мотивы (1–3), которые повлияли на сделанный ими выбор. Анализ анкет дал следующие результаты.

Согласно проведенному опросу, основным мотивом для изучения иностранного (английского) языка (73 %) является возможность получить более высокооплачиваемую работу или сохранение своего рабочего места. Главным индикатором стоимости любого специалиста являются квалификация, опыт и, что не менее важно, знание иностранных языков. Очевидно, что при выборе двух специалистов, имеющих одинаковую квалификацию и достаточный опыт работы, работодатель сделает выбор в пользу того претендента, кто уделяет больше внимания своим навыкам и знаниям, в частности, изучает иностранный язык.

Вторым, не менее важным, был мотив получения и извлечения информации из иностранных (англоязычных) источников. На него указали 69 % опрошенных. Не секрет, что человек, владеющий иностранными языками, владеет большей информацией. Так, например, объем англоязычного интернета в десятки раз превышает объем его русскоязычной части. И если учесть тот факт, что мы живем в информационный век, что бизнес в Интернете – это уже реальность, то вывод становится очевидным. Знание иностранного языка, в частности, английского, открывает молодым инициативным специалистам большие возможности.

Третьей по важности причиной изучения иностранного языка оказалась возможность получения образования за рубежом: На нее указали 49% опрошенных. В некоторых странах Европы, таких как Германия, Франция, Швеция, Норвегия и некоторых других высшее образование является бесплатным. Все, что необходимо для поступления – это хорошо сдать экзамены на общих основаниях и, конечно, прекрасно владеть языком страны, где вы собираетесь учиться, ведь и экзамены, и само обучение там ведется на родном языке. Кроме того, большинство ВУЗов за рубежом в поисках талантливых студентов предоставляют стипендии и гранты на получение образования. Различные фонды, организации или сами университеты объявляют конкурсы, и победители получают гранты или стипендии на обучение.

43 % слушателей указали на изучение иностранного языка как на процесс культурного саморазвития. Знание иностранных языков делает более богатым наше представление об окружающем мире. Изучая, например, английский язык, невозможно не заинтересоваться историей, географией и культурой англоязычных стран.

Многие слушатели указали две или даже три причины обращения к иностранному языку. Кроме вышеуказанных мотивов, были упомянуты такие, как возможность чувствовать себя уверенно во время путешествий. Путешествия за рубеж становятся все более

популярными и доступными для жителей нашей страны. Самооценка любого человека повышается, когда он сам может заказать еду в кафе или ресторане, добраться до нужного места, заказать билеты на самолет или комнату в отеле. Более того, если вы свободно владеете иностранным языком, то вы сможете знакомиться и общаться с новыми людьми из разных стран мира, получая от этого огромное удовольствие.

На необходимость чтения профессиональной и художественной литературы указало 38 % опрошенных. Перевод с одного языка на другой – это всегда перевод авторский, и невозможно при переводе полностью передать все богатство смысла, которое писатель вложил в свое произведение. Зная же иностранный язык на хорошем уровне, человек может получать огромное удовольствие, читая литературу в оригинале.

35 % участвующих в опросе отметили, что им нравится слушать и переводить песни любимых исполнителей и музыкальных групп. Еще один мотив, который был отмечен слушателями (34 %) – это возможность смотреть иностранные фильмы в оригинале. Ведь не секрет, что в переводе часто присутствуют неточности, которые могут исказить смысл произнесенной героем фразы, и в этом случае игра слов и юмор могут ускользнуть от зрителя.

Что касается внутренней мотивации, то всего лишь два слушателя отметили, что им нравится сам процесс изучения иностранного языка, включающий знакомство с его фонетическими, лексическими, грамматическими, а также стилистическими особенностями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внешние мотивы являются ведущими в изучении иностранного языка, т. к. молодые специалисты желают занять достойное место в современном развивающемся обществе. Современный мир и общество все больше нуждаются в людях, умеющих творчески мыслить, анализировать и понимать окружающих, и иностранный язык, как мы и отмечали, является одним из лучших средств, позволяющих развивать эти навыки.

Литература

1. Мотивация // Свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> – Дата доступа: 7.02.2015.

2. Данилова, О. А. Роль мотивации в изучении иностранных языков [Электронный ресурс] / О. А. Данилова, Д. В. Конова, Р. А. Дукин // Режим доступа: <http://studyenglish.info/article018.php#ixzz3QZxUPBV7> – Дата доступа: 7.02.2015.

Т. В. Лозовская

ОБУЧЕНИЕ GLOBAL ENGLISH СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ЗА И ПРОТИВ

В данной статье автор анализирует Global English как сравнительно новое лингвистическое и социальное явление, описывает его развитие, основные черты. В статье также предпринимаются попытки определить, является ли данный языковой феномен следующим этапом эволюции в развитии английского языка или негативным фактором, характеризующим его деградацию.

Переход к рыночной экономике, перестройка внешнеэкономической деятельности белорусских предприятий, прямые контакты и новые формы взаимоотношений с зарубежными партнерами делают обучение иностранным языкам все более необходимым. Обществу необходимы специалисты, которые эффективно общаются в условиях иноязычной культурной среды.

Среди иностранных языков, изучаемых в Беларуси, на первое место по значимости выдвигается английский язык, который уже много десятилетий является языком международного общения. Огромное количество людей, использующих английский язык как средство коммуникации, не являются его носителями и пользуются им в качестве так называемого *lingua franca*, то есть инструмента межкультурного общения. В настоящее время английский язык является официальным в 56 государствах, и на нем говорит около 15 % населения земного шара [1].

Владение иностранным языком на уровне, как минимум, достаточном для общения в профессиональной сфере, является одним из требований современного общества и обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста.

В настоящее время курс иностранного языка (как правило, английского) является обязательным для изучения студентами в любом высшем учебном заведении Республики Беларусь. Каждый обладатель диплома о высшем образовании должен уметь общаться на английском языке хотя бы на среднем уровне (B1 по европейской системе оценки знаний владения иностранным языком). К сожалению, на практике, это не так. Одной из основных причин является тот факт, что в программах выделяется ограниченное количество часов на иностранный язык,

и кафедрам иностранных языков приходится увеличивать языковую нагрузку студентам посредством внеаудиторной самостоятельной работы за счет внедрения новейших образовательных технологий в процесс традиционного обучения. При дефиците аудиторного времени перед преподавателями стоит непростая задача обучить иностранному языку в сжатые сроки. При этом приходится учитывать тот факт, что в основной массе студенты неязыковых факультетов не имеют хорошей школьной языковой подготовки, и зачастую преподавателю приходится начинать практически сначала. Многие преподаватели также отмечают, что на занятиях они вынуждены заниматься не развитием языковых и речевых навыков учащихся или навыков ведения коммуникации на иностранном языке, а объяснять технические термины, что не входит в их компетенцию, и тем самым ограничиваются чтением научно-популярных текстов по специальности и заучиванием общетехнических терминов. Все это препятствует успешной организации учебного процесса и не способствует развитию познавательной деятельности студентов в рамках реализуемой программы обучения.

В связи с этим возникает вопрос о целесообразности изучения студентами неязыковых специальностей английского языка, на котором говорят в англоязычных странах. Возможно, им лучше было бы овладеть глобальным английским, так называемым *Global English* или *Globish*.

Данное лингвистическое явление возникло в 1990-х годах 20 века и представляет собой разновидность английского языка, которая была официально оформлена Жаном-Полем Нерьером в 1995 году. Сам автор утверждает, что «по сути это не язык», а скорее средство коммуникации в международном бизнесе людей, не являющихся носителями английского языка. Работая вице-президентом по международному маркетингу компании IBM, в процессе делового общения на английском языке в ходе различных международных встреч Жан-Поль Нерьер выявил ряд языковых конструкций, которые неносители языка использовали для общения друг с другом на английском языке во время работы международных конференций. Позже он разработал правила и упражнения и написал два пособия, которые должны были помочь неносителям английского языка эффективно общаться между собой, используя *Globish* в качестве языка международного общения.

Автор утверждает, что не следует проводить аналогию между *Global English* и такими искусственными языками, как, например, Эсперанто. Уже в 2004 году выходят работы Нерьера, в которых он позиционирует *Globish* как естественный язык, а точнее как форму английского языка – «диетический английский» или «инглиш лайт» [2].

Оформление Нерьером нового языка в 1995 г. стало началом не только легализации *Global English*, но и бесконечных дискуссий о достоинствах и недостатках этого нового лингвистического феномена. В ходе этих дебатов многие преподаватели английского языка высказывали крайне отрицательные суждения. Одни считают, что *Globish* является слишком примитивным для того, чтобы его преподавать в университете. Другие полагают, что *Globish* уничтожит настоящий английский язык. Сам же автор данного лингвистического явления утверждает, что его поддерживают те преподаватели, которые ставят перед собой цель помочь учащимся найти достойную работу и свое место в обществе. А те, чья основная задача заключается в том, чтобы расширить кругозор, помочь как можно больше узнать о культуре страны изучаемого языка, тем самым, оставляя потенциальным работодателям всю ответственность за дальнейшее обучение, высказываются категорически против внедрения *Global English* в учебный процесс. Жан-Поль Нерьер соглашается, что *Globish* – это инструмент для общения, а не отдельный язык и поэтому не является носителем англосаксонской культуры в отличие от Английского языка. Поэтому, выучив *Globish*, можно свободно общаться в деловых или туристических поездках. А для того, чтобы научиться понимать язык Вирджинии Вульф, Мильтона или Шекспира, нужно потратить гораздо больше времени и усилий [3].

Несмотря на то, что многие продолжают критиковать *Globish*, в обществе появилось большое количество сторонников данного языкового инструмента, которые высказываются в его защиту, мотивируя свои суждения именно возможностями *Globish* как доступного средства международной коммуникации.

Английский язык может быть исключительно сложным, если говорящий или пишущий на нем человек хочет продемонстрировать все его лексические и структурные возможности. В то же время разновидность английского языка, называемая *Globish*, представляет нам упрощенный и более универсальный инструмент общения с огромным количеством людей, более чем в 5 раз превосходящее число людей, с которыми вы могли бы общаться, не зная *Globish* [1].

Основная цель *Global English* – это достичь уровня владения так называемым общим языком (*a common ground*), когда каждый понимает другого собеседника в любой точке мира. *Globish* – это простая прагматическая форма английского языка. Он включает в себя словарный запас, ограниченный 1 500 словами. По мнению Нерьера этого вполне достаточно, так как многие слова являются производными. Так, например, слово “*care*” дает нам такие производные слова,

как “careful”, “carefully”, “carefulness”, “careless”, “carelessly”, “carelessness” и так далее. Однако такие слова, как “nephew” или “niece” отсутствуют в списке, так как их можно заменить фразами “the son/daughter of my brother/sister” не меняя при этом смысл [3].

Для *Globish* также характерны короткие предложения, базовый синтаксис и отсутствие идиоматических выражений, а также частое использование жестов с целью достижения максимального понимания сути высказывания. Грамматика достаточно проста, из употребления исключены времена *Past* и *Future Perfect Continuous*, инверсии, используется в основном только активный залог. Сослагательное наклонение и условные конструкции используются крайне редко. Каждое предложение строится по принципу подлежащее → сказуемое → дополнение → обстоятельства. При этом Нерьер уточняет, что это не означает, что можно теперь говорить с ошибками. Есть четкие правила и их необходимо соблюдать [3].

Нерьер разработал специальное программное обеспечение, чтобы помочь людям, говорящим на английском, приобрести навыки письма на *Globish*. На интернет-сайте — www.jpn-globish.com есть программа, которая проверяет английские лексические единицы и удаляет те из них, которые не входят в список 1 500 слов, включенных в словарный запас *Globish*. В результате тот или иной документ становится понятен во всем мире: и в Палестине, и в Израиле, и во Франции, и в Ираке, то есть его поймут в пять раз больше людей, которые поняли бы его на традиционном английском. Поэтому Жан-Поль Нерьер предлагает внедрить *Globish* в крупные компании и государственные учреждения, занимающиеся мировыми проблемами [2].

На основании вышеизложенного и принимая во внимание, что в настоящее время *Global English* уже занял достойное место в современном мире как прагматическое средство достижения взаимопонимания в условиях глобального общества, возникает вопрос о целесообразности использования данного лингвистического феномена в качестве альтернативы английскому языку в обучении студентов неязыковых специальностей. Если быть объективным, *Globish* — это инструмент общения, средство, помогающее найти общий язык людям, которые стремятся в первую очередь к бизнес-коммуникации, а не к овладению всеми достижениями англо-саксонской культуры. Эту же цель ставят перед собой многие выпускники неязыковых факультетов, желая занять достойное место в социальной и технократической иерархии белорусского общества. Следовательно, учитывая тот факт, что в программах выделяется ограниченное количество часов на иностранный язык и преподавателю приходится преподносить достаточно

большой объем материала в сжатые сроки, *Global English* мог бы стать достойной альтернативой *British English* в процессе обучения студентов неязыковых специальностей.

Литература

1. Sage, A. Globish now the lingua franca of world travelers. The Australian, December 12, 2006 [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.theaustralian.com.au/news/world/globish-now-the-lingua-franca-of-world-travellers/story-e6frg6so-1111112672356> – Дата доступа: 05.03.2015
2. Official international Globish site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.globish.com/> – Дата доступа: 01.03.2015
3. Interview with Jean-Paul Nerriere [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jpn-globish.com/articles.php?lng=fr&pg=171> – Дата доступа: 01.03.2015

УДК 37.091.313:811.111:378.147-057.875

Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

В данной статье подчеркивается роль самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов дневной и заочной форм учебы. Объясняются причины повышенного интереса к проблеме самостоятельности при изучении языков. Проводится анализ ряда пособий по грамматике, способствующих формированию коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенции студентов, изучающих английский язык как дополнительную специальность.

Современная эпоха – это время высоких скоростей, высоких технологий и высоких требований к специалисту любого профиля. Она также требует и новых подходов в системе образования, в частности, к обучению иноязычному общению и в целом к языковому образованию. Сегодня востребован такой специалист, уровень знаний и умений которого позволяет самостоятельно, полноценно и в короткий срок осуществить решение сложной, проблемной, новой в его опыте

профессионально значимой задачи. Именно поэтому самостоятельность выдвигается на первый план при определении качества подготовки выпускника лингвистического вуза или языкового факультета.

Следует отметить повышение интереса к проблеме самостоятельности школьников и студентов в процессе становлении у них иноязычной коммуникативной компетенции. А причин этому несколько.

Одна из главных заключается в том, что процесс лингвистического образования переориентируется с экстенсивной формы его организации на интенсивную: происходит значительное сокращение часов, предназначенных для работы в аудитории. При этом проявляет себя тенденция к постоянному увеличению часов, отводимых для самостоятельной работы.

Во-вторых, развитие новых форм обучения иноязычному общению и, прежде всего, дистанционной формы, вызванной общественными потребностями, значительно активизирует самостоятельность обучающихся.

И, наконец, овладение иноязычным общением, осуществляемое в самостоятельном режиме, связано с большими трудностями по самостоятельному поиску информации, самостоятельному решению проблемы, а также с самоорганизацией, планированием и с необходимостью рационального расхода времени, сил, эмоций. Вполне вероятно, что эти трудности могут снизить мотивацию к изучению языка. Следовательно, необходимо оптимизировать самостоятельную деятельность студентов.

В рамках концепции коммуникативно-когнитивного обучения иностранным языкам самостоятельная работа является принципиальным звеном процесса профессионального образования студентов. Таким образом, самостоятельную работу по овладению иностранным языком можно определить как вид учебной деятельности студентов, который подразумевает процесс самостоятельного приобретения знаний, формирования иноязычных навыков и умений.

В настоящее время особенно актуальным становится создание условий для самостоятельного языкового и речевого развития студентов, изучающих иностранные языки. Одним из главных компонентов для этих целей является подготовка специальных пособий с новым дидактическим подходом для углубленного самостоятельного освоения учебного программного материала.

Важное место в языковой подготовке студентов, начинающих изучение иностранного языка, занимает формирование их лингвистической компетенции, т.е. знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих

определенный смысл высказываний. В рамках лингвистической компетенции для изучающих иностранный язык очень важной является грамматическая компетенция, предусматривающая знание грамматических элементов и умение использовать их в иноязычной речи. Грамматическая компетенция предполагает формирование у студентов способности понимать и выражать мысли на иностранном языке, оформляя их в форме фраз и высказываний, построенных по правилам данного языка, в отличие от механического воспроизведения заученных грамматических структур.

Для реализации поставленной задачи на кафедре теории и практики английского языка были разработаны специальные пособия по грамматике с учетом требований, способствующих формированию коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенции студентов, изучающих английский язык как дополнительную специальность: 1. Сослагательное наклонение; 2. Времена английского глагола (части 1 и 2); 3. Английский язык: практическое пособие по подготовке к государственным экзаменам для студентов 5 курса специальности «Немецкий язык».

Развивая лингвистическую компетенцию студентов в области грамматической организации речи на иностранном языке, мы решаем задачу формирования у них адекватных представлений о системе грамматики неродного языка в сопоставлении с грамматикой русского языка. Объяснение материала в пособиях осуществлено путем параллельного введения, отражающего значение, употребление и форму нового языкового явления с его обязательным переводом на русский язык. Для этой цели весь материал помещен в две колонки (английский и русский варианты) с тем, чтобы его самостоятельное освоение не вызывало трудностей даже у слабо владеющих английским языком студентов стационара и заочного отделения. Одновременно предусмотрена и обратная связь в виде ответов-ключей для самоконтроля студентов, как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе по данным пособиям.

Большое внимание в анализируемых пособиях обращено на тренировку изучаемых явлений. Их особенностью является коммуникативно-ориентированный подход, обеспечивающий деятельностный характер усвоения грамматических явлений. Мы на практике убедились в том, что студенты могут работать над пособием в индивидуальном ритме, выполняя упражнения, связанные с речевыми жизненными ситуациями.

Так, при изучении сослагательного наклонения на основе текста «Брак или карьера» слабо подготовленные студенты составляют

предложения по образцу, в то время как сильным студентам предлагается творческое задание доказательно объяснить, что семья важнее карьеры или, наоборот, карьера – основная цель в жизни человека.

Другая жизненная ситуация, интересная студентам, касается здорового образа жизни и умения противостоять стрессу. На основе предложенных текстов с изучаемыми грамматическими моделями и активной лексикой студенты выполняют различные задания. Одна группа готовит рекомендации и советы, как оставаться в хорошей форме, другая критикует, объясняя, как можно было избежать того, что уже случилось. Например, чья-то подруга сильно поправилась.

Особый интерес у студентов вызывают задания, предлагающие выполнить психологические тесты. Такие тесты выполняются не только по отношению к себе, но и применительно к действующим лицам заданного текста.

Обязательной составляющей практического овладения иностранным языком является самостоятельная практика в письме, которая включает широкий спектр творческих заданий, например: *«Если бы Вы писали книгу о студенческой жизни, о каких событиях Вы бы рассказали», «Вы с друзьями отправились в поход, при этом Вы не обратили внимания на плохой прогноз погоды и не учли некоторые детали маршрута. Опишите свои приключения и составьте рекомендации, как следует готовиться к длительной прогулке».*

Другая особенность самостоятельной работы над грамматическим аспектом иноязычной речи в наших пособиях состоит в составлении студентами записей-справочников. Это их личностный продукт изучения раздела пособия, который фиксируется в форме индивидуальных записей (схем, таблиц, комментариев и др.) Такое сочетание материалов пособия с индивидуальными записями справочного характера дает возможность шире использовать индивидуальные особенности студентов.

Таким образом, анализируемые пособия для организации самостоятельной работы студентов по формированию лингвистической компетентности построены в соответствии с принципами коммуникативного подхода и направлены на развитие личностных факторов познавательной активности студентов младших курсов в процессе самостоятельной работы над грамматическими аспектами английского языка.

Сказанное позволяет нам сделать вывод о том, что самостоятельная работа должна быть действительно ориентирована на личность обучаемого, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала – на продуктивную учебную деятельность.

Литература

1. Коптева, С. И. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТиПС образование: метод. пособие / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Мн.: БГПУ, 2004.
2. Тарева, Е. Г. Самостоятельность и / или автономия при овладении студентами иноязычным общением / Е. Г. Тарева // Материалы международного научно-методического симпозиума. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 7–9.

УДК 811.111'38

М. Н. Сахно

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

В статье рассматриваются подходы в обучении деловому английскому языку с учетом различий в способе преподавания иностранного языка: групповом или индивидуальном. При индивидуальном обучении следует учитывать особенности организации данного процесса и обращать внимание на вовлечение студента в планирование занятий, использование аутентичных материалов, применение технических средств, эффективную коррекцию ошибок и др. В условиях возрастающей роли английского языка в деловой сфере повышение эффективности преподавания данной дисциплины становится особенно актуальным.

Обеспечение современного качественного высшего образования в соответствии с интересами и потребностями учащихся является одной из главных задач современного ВУЗа. Решение данной задачи требует таких изменений в проектировании образовательного процесса, которые позволили бы субъектам обучения максимально продуктивно взаимодействовать, тем самым поддерживая индивидуальное развитие каждого студента.

Вопросы различий в подходах к преподаванию иностранного языка в группах и индивидуально имеют множество аспектов, которые требуют особого внимания со стороны преподавателей, особенно тех, для кого индивидуальное обучение студентов является новой практикой [1, с. 2]. Многие преподаватели, имеющие опыт работы

только с группами, сталкиваются с проблемами в организации индивидуальной работы с учащимися. Владея широким набором методик обучения сразу нескольких человек, они концентрируются на том, что многие из них невозможно использовать в индивидуальной работе – Т-S, т. е. «преподаватель – студент». На самом деле индивидуальное преподавание открывает целый ряд возможностей и отражает самый естественный тип общения – говорение, восприятие речи на слух, обмен идеями, т. е. то, что мы делаем в повседневной жизни.

Начнем с того, какие же преимущества даёт индивидуальное обучение:

- подбор материалов в соответствии с желаниями и потребностями студента;
- регулирование темпа занятия;
- корректировка содержания занятий в соответствии с успеваемостью обучаемого;
- предоставление студенту права делать выбор в отношении некоторых аспектов занятия;
- более эффективная работа по коррекции ошибок;
- адаптация материала в соответствии с будущей сферой использования языка и многое другое [2, с. 35].

В области преподавания делового английского языка становится особенно важным иметь чёткое представление о причинах, по которым студент его изучает. Прежде, чем приступить к обучению по педагогической модели Т-S, необходимо провести анализ потребностей студента. Существует несколько способов это сделать. Можно обсудить данный вопрос непосредственно с обучаемым на английском языке (только при условии, что его уровень достаточно высок). Преподаватель задаёт вопросы и сам записывает ответы. Альтернативный вариант – записать несколько ситуаций применения делового английского на карточки и попросить студента выбрать те, которые для него наиболее актуальны. Можно также предложить дополнительные пустые карточки для внесения собственных идей. Необходимо помнить, что на всех стадиях обучения нужно разграничивать краткосрочные и долгосрочные цели. Планирование на очень длительный период времени будет менее эффективным, чем регулярное обсуждение и анализ потребностей студента. Таким образом, это послужит основой для разработки краткосрочной программы обучения.

Во всём многообразии существующих материалов тщательный отбор заданий становится нелёгким, но очень важным процессом, для оптимизации которого определение предпочтительного стиля обучения студента является ключевым. В сети Интернет имеется большой

выбор подобных тестов, которые с лёгкостью можно провести как на занятии, так и самостоятельно в домашних условиях. Многие стандартные пособия по деловому английскому языку содержат различные разделы, касающиеся деловых встреч, переговоров, телефонных звонков, составления презентаций, ведения деловой корреспонденции и т. д. С целью выявления сильных и слабых сторон владения иностранным языком необходимо выбрать несколько подразделов из каждого раздела, которые будут стартовой платформой на начальной стадии обучения. Также немаловажно включить студента в процесс выбора материала путём совместного обсуждения содержания учебника и составления примерного плана занятия. Не стоит забывать, что цели и потребности студента могут меняться с течением времени и требуют постоянного внимания.

Довольно часто индивидуальные занятия имеют форму беседы, которая может длиться довольно долго. Несомненно, это полезная практика говорения и восприятия речи на слух, и некоторые изучающие иностранный язык предпочитают практиковаться только лишь в разговорной речи. С другой стороны такой подход не позволяет работать над постоянными ошибками в грамматике и лексике с максимальной эффективностью. В данном случае имеет смысл фиксировать типичные ошибки студента в ходе беседы, которые прорабатываются в конце занятия либо являются основой для проведения будущих занятий.

В случае, если обучаемый уже работает в какой-либо компании, стоит использовать аутентичные документы на английском языке, с которыми ему приходится иметь дело – обучение будет носить более персонализированный характер и фокусироваться на реальных потребностях изучающего язык.

Несомненным преимуществом в преподавании делового английского является Интернет. Это прекрасный источник материалов для занятий в рамках индивидуального обучения. Если компания, в которой работает либо собирается работать обучаемый, имеет собственный сайт, содержащаяся там информация поможет более точно выстроить программу занятий. Кроме того, самостоятельная работа студента с различными Интернет-ресурсами значительно разнообразит используемые средства и повысит его мотивацию. Так как деловые электронные письма являются неотъемлемой частью работы деловых людей, электронная переписка с преподавателем послужит симуляцией данной деятельности и внесёт разнообразие в обучение ведению бизнес корреспонденции.

Использование аудио- и видеоматериалов в групповом обучении часто является проблемным, так как не всегда есть возможность

эксплуатировать большой экран либо качественное аудио. Однако при индивидуальном обучении применение данного средства намного упрощается: достаточно одного ноутбука и пары наушников, чтобы эффективно использовать эти ресурсы. Они позволяют студенту совершенствовать навыки восприятия речи на слух, включая различные акценты. Отсутствие других студентов даёт возможность учащемуся самому контролировать паузы в воспроизведении, а также необходимость повторного прослушивания записи либо просмотра видеоролика.

Индивидуальное преподавание даёт возможность значительно разнообразить домашнее задание. В условиях делового общения, где часто приходится делать презентации, разговаривать с клиентами лично и по телефону, запись данных видов заданий на диктофон либо камеру может стать одним из самых полезных средств самокоррекции. Во время занятия преподаватель записывает речь студента, который впоследствии работает с данной записью дома. Конкретный аспект, на который нужно обратить внимание, определяется преподавателем: грамматика, лексика, произношение и другое.

Несмотря на пользу устного общения с глазу на глаз, иногда необходимо сменить форму коммуникации, поскольку говорение может быть довольно утомительным. Например, один из вариантов – договориться обмениваться вопросами и ответами только в письменной форме в течение 20 минут, не произнося ни одного слова. Форма сообщений не ограничена вопросно-ответной; довольно эффективно также поднимать новые темы, корректировать ошибки и т. п.

Стоит отметить, что в настоящее время существует недостаточное количество руководств по осуществлению индивидуального обучения иностранному языку, т. е. с использованием педагогической модели Т-S. В европейских ВУЗах такая форма обучения является обычной практикой. В высших учебных заведениях нашей страны это большая редкость. Эффективность индивидуального обучения очевидна, и в условиях развития международного бизнеса владение английским языком приобретает особую актуальность. Возможно, стоит задуматься о модификации моделей взаимодействия преподаватель – студент и перевести эффективность овладения иностранным языком на совершенно новый уровень.

Литература

1. Макаров, С. П. Технология индивидуального обучения / С. П. Макаров // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 2–10.
2. Акимова, М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 77 с.

О. В. Солохина

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается вопрос реализации воспитательного аспекта на занятиях по иностранному языку. В этом плане преподавание иностранных языков имеет некоторые преимущества, так как изучение иностранных языков происходит по определённым тематическим разделам. Некоторые из этих разделов имеют прямую связь с гражданско-патриотическим воспитанием обучающихся. Выбирая ту или иную форму работы на занятии, следует помнить, что целью является не только успешное обучение учебной дисциплине, но и формирование гражданско-патриотической позиции молодёжи. Результатом этого должна стать социальная адаптация учащихся.

Сегодня одной из важнейших задач, стоящих перед педагогическими коллективами, является организация воспитательной работы с молодёжью. Часто образовательный процесс в большей степени основывается на предметах и дисциплинах, направленных на формирование профессиональных навыков обучающегося. И зачастую уже в меньшей степени уделяется внимание формированию личностных качеств обучающегося, таких как честность, добросовестность, коммуникабельность, терпение, целеустремленность. Поэтому важно при организации учебного процесса, наряду с сообщением новых знаний и формированием умений и навыков по предмету, развивать у обучающихся высокие моральные качества. Приоритетным направлением этой работы является гражданско-патриотическое воспитание. Мероприятия, проводимые в рамках этого направления работы, предполагают формирование у молодого поколения четко выраженной гражданской позиции, чувства патриотизма, человеческого достоинства, уважительного отношения к достижениям национальной культуры, историческим традициям белорусского народа. В. Е. Семёнов указывает, что именно развитие и формирование личностных качеств должно стать основной целью гражданско-патриотического воспитания молодёжи [1, с. 70].

В этом плане обучение на факультетах иностранных языков имеет некоторые преимущества, так как учебный план предполагает

изучение иностранного языка по определенным тематическим разделам. Некоторые из них имеют прямую связь с гражданско-патриотическим воспитанием студентов. В рамках таких тем, как «Моя Родина Беларусь», «Природа Беларуси», «Охрана окружающей среды», «Выдающиеся белорусы», «Кем мы можем гордиться?», «Города Беларуси», «Достопримечательности моей Родины» и др. нужно не только изучать материал, предусмотренный учебной программой, но и выполнять задания, которые будут стимулировать желание и развивать интерес учащихся узнать больше об истории, культуре, краеведении, традициях и обычаях своей страны. Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Очень уместным здесь может оказаться использование проектных методик при обучении иностранному языку. Метод проектов в последнее время приобретает все больше сторонников. Когда речь идет о методе проектов, нужно иметь в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В основе проектной методики лежит личностно-ориентированное обучение. Специфика личностно-ориентированного обучения как одного из важнейших средств личностно-ориентированного образования заключается в том, что усваиваемые знания и способы деятельности являются не самоцелью, а средством реализации потребности человека быть личностью, для становления его субъектности, для общего развития учащихся.

Проекты, предложенные на занятиях, могут представлять различные викторины и конкурсы, круглые столы, презентации, требующие более глубоких знаний, чем предусмотрено учебной программой. Можно также предложить самим учащимся сделать доклад в интересной форме по заданной теме, провести дискуссию по выбранной проблеме. Здесь важно задействовать как можно больше участников, подобрав каждому из них подходящее задание. Можно предложить учащимся самим выбрать темы заданий и способы их реализации. При этом проект может быть посвящён не только темам, затрагивающим проблемы республиканского масштаба, но и темам, имеющим отношение к истории и развитию своего края. Например, в рамках темы «Выдающиеся люди Беларуси», можно предложить рассказать о своих земляках, совершивших выдающиеся поступки в мирное время, о ветеранах, участвовавших в войне, о ярких представителях молодого поколения, победивших в различных

республиканских и международных конкурсах и соревнованиях, о спортсменах, достигших определенных высот в спорте. Когда речь идёт о людях, которых знают близко, это всегда вызывает больший интерес и, следовательно, большую заинтересованность в выполнении заданий. По теме «Города Беларуси» можно провести викторину по истории и развитию своего города, села, края. В рамках темы «Достопримечательности Беларуси» можно рассказать о примечательных местах родного края, которые может и не имеют статуса республиканской достопримечательности, но тесно связаны с историей и развитием того места, где человек живёт. При этом важно не только сделать хорошую презентацию проекта на занятии, но и что важнее, грамотно его подготовить. При подготовке проекта следует разбивать его на этапы и поручать каждый этап отдельной группе учащихся, чтобы каждый мог проявить желаемую активность в этом мероприятии и в итоге ощутить свой вклад в общий результат.

Поиск нового, неизвестного является неотъемлемой частью учебной деятельности. Исследовательские умения учащегося пронизывают и обогащают все другие умения его деятельности. Н. Н. Никитина подчеркивает в связи с этим, что без овладения этими умениями нельзя говорить о социальной и гражданской активности молодёжи [2, с. 104]. Конечно, нельзя забывать о более традиционных формах работы, например, беседах. Хорошо подготовленные и спланированные беседы на различные темы, имеющие обратную связь с аудиторией, также дают своей результат.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что использование как традиционных, так и нетрадиционных форм работы на уроках способствует успешному обучению учебной дисциплине, а также выполнению основных функций образования: познавательно-развивающей; познавательно-обучающей и воспитательной.

В совокупности эти функции позволяют решать проблему социальной адаптации учащихся. Об успешной адаптации молодёжи в сегодняшнем мире свидетельствует то, что абсолютное большинство молодых людей находят своё место в жизни, выбирая профессии юристов, врачей, журналистов, учителей, военных, административных служащих. В условиях развития и укрепления белорусской государственности особую остроту и значимость приобретает изучение отечественной истории, культурных и нравственных традиций народа. Удачное определение основных задач в этом направлении мы находим у В. В. Чернова, считающего, что формирование гражданского сознания может происходить только на основе прочных знаний, понимания всей глубины и сложности

исторического процесса [3, с. 38]. Мы должны поднимать вопросы гражданского и патриотического воспитания, искать новые пути решения возникающих проблем, осуществлять модернизацию старых процессов воспитания молодежи в патриотическом духе, разрабатывать и реализовывать новые методики гражданского и патриотического воспитания, так как патриотизм нации и есть залог ее успешного будущего. На занятиях по иностранному языку этому следует придавать первостепенное значение.

Литература

1. Семёнов, В. Е. Ценностные ориентации современной молодёжи / В. Е. Семёнов // Социологические исследования. – М., 2007. – № 4. – С. 32–39.
2. Никитина, Н. Н. Личностно-ориентированное обучение: теория и технологии / Н. Н. Никитина. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 104 с.
3. Чернов, В. В. Роль гуманитарных и социально-экономических дисциплин в гражданско-патриотическом воспитании студентов педагогических вузов / В. В. Чернов // Открытое образование. – М., 2006. – № 6. – С. 69–72.

УДК 378.147:811'243:37.043

О. В. Северинец, О. И. Шеремет

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ TEAM TEACHING НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье освещаются вопросы применения методики team teaching на занятиях по практической фонетике и грамматике английского языка. Описывается практический опыт реализации данного подхода к обучению на отдельных и совместных занятиях по иностранному языку. Определяются положительные и отрицательные стороны методики педагогического сотрудничества.

Современное эффективное обучение иностранному языку предполагает применение различных методик. Одним из основополагающих методов, используемых на всех ступенях образования, является коммуникативный подход, цель которого – научить студента (учащегося) не только свободно общаться на иностранном языке, но и думать на изучаемом языке в обстоятельствах реальной жизни.

Одной из вариаций коммуникативной методики является так называемое «командное (групповое) преподавание», или *team teaching*. Данный метод предполагает: «1) обучение одному предмету равными партнерами; 2) обучение одному предмету партнерами с разным уровнем квалификации с целью ее повышения; 3) обучение партнерами-специалистами в разных сферах» [1, с. 8]. В широком смысле *team teaching* – это педагогическое сотрудничество, взаимодействие двух и более преподавателей с целью сделать обучение более эффективным.

Технология педагогического сотрудничества прочно закрепилась в зарубежной методике во второй половине прошлого века. Возникшая в результате стремления к модернизации преподавания технология *team teaching* считается одной из наиболее эффективных инновационных методик. Одной из особенностей этого подхода считается демократизация процесса обучения. Данный метод позволяет установить более тесное взаимодействие между преподавателями и студентами, способствует преодолению языкового барьера у студентов и повышению мотивации к обучению. Несомненным преимуществом педагогического сотрудничества является ликвидация разобщенности преподавателей, их взаимопомощь и обмен опытом, расширение используемых учебных приемов и методик. Преподаватели-партнеры вместе определяют цели и задачи занятий, подбирают и структурируют учебный материал, составляют тесты для промежуточного и итогового контроля. При этом у преподавателей формируется умение работать в команде, согласованно принимать решения и выполнять объем работы в пределах своей зоны ответственности. Методика *team teaching* позволяет преподавателям приобрести новые знания, развить профессиональные умения и совершенствовать свою методическую компетентность.

Обучение на факультете иностранных языков, а именно овладение иностранным языком в качестве будущей специальности, предполагает формирование у студентов лексической, фонетической и грамматической компетенций. В рамках коммуникативного подхода основное внимание направлено на лексическую составляющую языка, что кажется несправедливым по отношению к фонетике и грамматике. Правильное произношение, интонация и грамотное построение высказывания являются неотъемлемой частью владения иностранным языком, особенно будущих педагогов.

В связи со стремлением ВУЗов Республики Беларусь следовать принципам Болонского процесса и переходом на двухуровневую систему высшего образования количество часов, отводимых на изучение основных дисциплин, преподаваемых на факультете иностранных

языков в УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», претерпело изменение в сторону уменьшения. Перед преподавателями возникла задача, как, не уменьшая объема преподаваемого материала, добиться наилучшего усвоения студентами всех знаний и умений за отведенное программой время.

Авторы статьи с целью повышения эффективности овладения грамматической и фонетической компетенциями использовали методику *team teaching* на своих занятиях.

Так, тема «Имя существительное», изучаемая студентами в рамках дисциплины «Практическая грамматика», таит в себе множество фонетических трудностей. К примеру, при образовании множественного числа английских существительных студенты достаточно часто неправильно читают окончание *-(e)s* в словах, оканчивающихся на:

– гласный и звонкий согласный звук, оглушая окончание ([z] → [s], e.g. *bee – bees* [bi:z], *hand – hands* [hændz]);

– *-s, -sh, -as, -ch, -x, -z*, произнося короткое [z] или [s] вместо [iz] (e.g. *actress – actresses* [ˈæktɹɪsɪz]);

– *-o*, также оглушая звонкий [z] (e.g. *hero – heroes* [ˈhɪərəʊz]) и т. д.

Такие же ошибки в чтении мы наблюдаем и при образовании притяжательного падежа имен существительных с помощью *'s*.

Особую нишу занимают слова иностранного происхождения, заимствованные английским языком из греческого, латинского, французского. Данные существительные в некоторых случаях сохранили правила образования множественного числа, свойственные языку-источнику. И в этом случае наша задача – научить не только правильно образовывать множественное число, но и корректно читать окончания, например:

<i>singular</i>	<i>plural</i>
-on [ən] <i>criterion</i> <i>phenomenon</i>	-a [ə] <i>criteria</i> <i>phenomena</i>
-is [ɪs] <i>basis</i> <i>crisis</i>	-es [i:z] <i>bases</i> <i>crises</i>
-us [əs] <i>stimulus</i> <i>corpus</i> <i>genus</i>	-i [ɑɪ] -ora [ərə] -era [ərə] <i>stimuli</i> <i>corpora</i> <i>genera</i> и т. д.

В разделе «Род имен существительных» студенты встречаются с множеством новых слов, которые служат для обозначения мужского и женского рода, например:

<i>masculine</i>	<i>feminine</i>
<i>bachelor</i>	<i>spinster</i>
<i>fiancé</i>	<i>fiancee</i>
<i>ram</i>	<i>ewe</i> и т. д.

Многие из этих слов являются исключениями из фонетических правил чтения: e.g. *ewe* [ju:].

Таким образом, авторы статьи ставили своей целью как усвоение студентами грамматических позиций, так и отработку произносительных навыков и умений. Совместная работа проводилась как на отдельных занятиях по практической фонетике и грамматике, так и на объединенных. При подготовке к занятиям составлялись подробные планы, разрабатывались упражнения, направленные на формирование, развитие и совершенствование фонетических и грамматических навыков и умений по теме «Имя существительное». На занятиях по фонетике основное внимание уделялось правильному прочтению существительных и их дериватов во множественном числе и в притяжательном падеже. Слова также отрабатывались на уровне интонационных моделей различных типов высказываний. На практической грамматике внимание студентов привлекалось и к правильности образования множественного числа, рода, притяжательного падежа существительных, и к корректному прочтению слов. На совместных занятиях авторами статьи предлагались различные упражнения на подстановку необходимых существительных в соответствующем числе, роде, падеже и их правильное прочтение в рамках определенной интонационной модели. Практиковалась как индивидуальная работа с каждым студентом, так и работа в малых и средних группах. Упражнения были приближены к реальным ситуациям общения, что также позволяло развивать коммуникативную компетенцию студентов.

На итоговом занятии по теме «Имя существительное» студенты писали фонетический диктант и выполняли грамматический тест; последним заданием было произвести интонирование высказываний, в которые необходимо было вставить правильные по форме существительные.

Применение методики *team teaching* на занятиях по практической фонетике и грамматике безусловно доказало свою эффективность: позволило активизировать учебно-познавательную деятельность студентов,

способствовало лучшему усвоению материала на различных языковых уровнях и установило более тесное взаимодействие между преподавателями и студентами.

Однако реализация данной методики предполагает и ряд сложностей. От преподавателей требуется намного больше сил и энергии, взаимной ответственности для организации совместной работы. Занятия могут кардинально отличаться от тех, которые проводятся в рамках отдельных дисциплин, что может вызвать недовольство студентов, привыкших к традиционным методам обучения. Проведение объединенных занятий также требует согласования с руководством факультета.

Данная методика, применение которой описано авторами в рамках статьи, очень тесно взаимосвязана с междисциплинарным подходом, который достаточно широко используется преподавателями факультета иностранных языков вышеупомянутого вуза [2], [3]. Все это способствует формированию компетентных специалистов в области знания иностранных языков. Методика *team teaching*, невзирая на трудности реализации, открывает широкие горизонты для творческого подхода к обучению.

Литература

1. Бобырь, С. Л. Преимущества использования технологии *team teaching* в педагогической практике магистрантов / С. Л. Бобырь // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 8–10.

2. Полевая, Т. Н. Междисциплинарный подход к обучению английскому языку на факультете иностранных языков / Т. Н. Полевая, О. В. Северинец // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. ст. Вып. 4 – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 115–119.

3. Базулько, Е. М. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку студентов юридического факультета / Е. М. Базулько, О. В. Северинец // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 34–37.

Т. Л. Седач

ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье рассматриваются вопросы эффективного обучения французскому языку через усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента для формирования лингвистической и коммуникативной компетенции. Широкий культурологический фон, создаваемый на занятиях, способствует не только развитию лингвистических навыков и умений (обогащению лексического словаря, приобретению навыков переводческой деятельности и т. д.), но и знакомит студентов с конкретными аспектами иноязычной культуры.

Обучение будет эффективным, если оно удовлетворяет требованиям, которые предъявляет современная эпоха. Одна из актуальных проблем современного общества – формирование личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, изменяя ее к лучшему. На первый план выдвигаются определенные требования к такой личности – творческой, активной, социально ответственной, обладающей хорошо развитым интеллектом, высокообразованной, профессионально грамотной. Подготовка студента к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования. Необходимо научить учиться, научить думать, научить находить новые решения и создавать свое собственное будущее. В практике преподавания иностранных языков все больше находят воплощение идеи взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре. Так создаются теоретические основы для практической разработки системы обучения иностранному языку с учетом его культурологической составляющей. Культура становится одним из важнейших компонентов в обучении иностранным языкам, обучение иностранному языку ведется через создание иноязычного культурного пространства.

Преподавание иноязычной культуры в вузе рассматривается как развитие социокультурной компетенции студентов. Социокультурная компетенция – аспект коммуникативной способности, который включает знание специфических черт общества и его культуры. Они

присущи каждому члену общества и, по сути, являются показателями принадлежности к этому обществу. Огромная часть этих черт, существуя в сознании, выражается через язык. Развитие данной компетенции предполагает ознакомление студентов со страной изучаемого языка, ее историей, общественно-политическим укладом, национальным характером, нравами, обычаями, традициями народа.

Говоря о взаимосвязанном обучении языку и культуре, язык рассматривается как часть соответствующей культуры, как средство ее выражения. Культурологические знания составляют одну из основных частей лингвистического образования.

При обучении французскому языку представляется необходимым развивать у студентов не только опыт поведения в новой для них среде, но и создание иноязычного культурного пространства, где есть проявление толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции партнёра по общению, позволяющей избегать сбоев в общении. Это включает в себя следующие компоненты: лингвострановедческую наблюдательность, умение соотносить свое и чужое, способность увидеть общее, снятие страха и неуверенности перед чужим, принятие на себя новой роли в коммуникации, отсутствие предубеждения.

Лингвострановедческий аспект становится неотъемлемой частью преподавания иностранного языка. Широкий культурологический фон, создаваемый на занятиях, способствует не только развитию лингвистических навыков и умений (обогащению лексического словаря, приобретению навыков переводческой деятельности, например, умению работать с лексическими единицами), но и знакомит студентов с конкретными аспектами иноязычной культуры. Таким образом, изучение языка уже не представляется студенту механическим процессом заучивания новой лексики и грамматических правил. Языковые единицы воспринимаются как носители информации об особенностях менталитета и, как следствие, поведенческих норм иноязычного общества.

Согласно лингвострановедческой теории слова, предметом лингвострановедения является специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка [1, с. 19]. Постоянным признаком принадлежности слова или словосочетания к лингвострановедческому материалу является наличие у них национально-культурного компонента или семантических долей, отсутствующих в других языках. Усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создает лингвострановедческую компетенцию, под которой понимается целостная система представлений о национальных

обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющая извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиться тем самым полноценной коммуникации [2, с. 23]. Известно также, что обучающиеся всех возрастов проявляют интерес к жизни в зарубежных странах, в частности, в странах изучаемого языка. С этим связаны большие возможности для повышения эффективности учебного процесса.

При преподавании французского языка как второго иностранного необходимость в лингвострановедческом комментарии возникает с первых шагов. Это связано с особенностями языкового сознания носителей французского и русского языков. Особого внимания требует работа с определенными клише французского языка. Это могут быть формулы вежливости, формулы привлечения внимания, выражение согласия, несогласия и т. д. Клише являются не только шаблонной фразой, но и коммуникативно-необходимым элементом иноязычной речи. Клише как речевые обороты представляют собой типовые словосочетания и синтаксические конструкции, применение которых вызывается целесообразностью в соответствии с коммуникативными потребностями. Это стандартные образцы словоупотребления, типовые схемы словосочетаний и синтаксических конструкций, дословный перевод которых чаще всего не объясняет сущность обозначенного словом явления. Например: *un rendez-vous, un billet aller-retour, être en train de faire qch* [3, с. 129].

Для создания иноязычного культурного пространства при изучении иноязычной культуры возникает потребность в тех аутентичных материалах, с которыми сталкивается сам носитель языка или иностранец во время пребывания в стране. Афиши, названия улиц, станций метро, магазинов, программы телевидения, карты-путеводители, любые образцы печатной продукции отражают современную действительность и естественную языковую среду. Так, например, для тех, кто планирует поездку во Францию, полезно будет ознакомиться с надписями, объявлениями и дорожными указателями: *ARRIVÉE* – надпись в аэропорту (на вокзале) с указанием времени прибытия рейсов, *DÉPART* – надпись в аэропорту (на вокзале) с указанием времени отправления рейсов, *Rez-de-chaussée* – (первый этаж), *Premier étage* – II (второй) этаж, *Deuxième étage* – III (третий этаж).

Следует уделить внимание аббревиатурам, получившим общеизвестность и широкое распространение. Реалии, обозначаемые ими важны и сами наименования частотны. Например, распространенными являются сокращения:

TGV (train à grande vitesse) – высокоскоростной поезд;

RER (Réseau express régional) – линия скоростного метрополитена;

UAP(Union des assurances de Paris) – ЮАП (французская страховая компания).

Лингвострановедческий подход предполагает также работу с аутентичными материалами, которые требуют лингвострановедческого комментария. Это могут быть исторические, культурные реалии, значение которых носитель языка зачастую впитывает с рождения, но с которыми необходимо знакомить того, кто изучает иностранный язык. Так, например, с прилагательным «*blanc*» существует целый ряд устойчивых словосочетаний. Где семантика «белого» соотносится с понятием «пустой», «лишенный сущности»: *le bulletin blanc* – пустой бюллетень (при голосовании); *la voix blanche* – беззвучный, сдавленный голос; *le mariage blanc* – фиктивный брак; *l'examen blanc* – пробный экзамен; *la nuit blanche* – бессонная ночь; *le blanc-bec* – «желторотый», зеленый юнец.

Ознакомившись с этими примерами, студент может сделать вывод о том, что лингвострановедческие комментарии отражают иноязычную культуру и формируют ее аналог в сознании изучающих французский язык. Обучение иностранному языку – это также передача культуры в полном объеме.

Развитие информационной культуры формирует группы людей, которые духовно объединены общностью понимания тех проблем, в решение которых они включены. Информационная культура органически входит в реальную ткань общественной жизни, придавая ей новое качество. Она приводит к изменению многих сложившихся социально-экономических, политических и духовных представлений, вносит качественно новые черты в образ жизни человека, что приводит, в общем, к информационному обществу.

Соответственно, предмет «французский язык» несет французскую культуру, «английский язык» – английскую, «немецкий язык» – немецкую и так далее. Иностранная культура – это то, что способен принести студентам процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах, где на каждом занятии осваивается определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры. Подобный подход делает обучение управляемым и дает возможность овладеть иноязычной культурой.

С практической точки зрения лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества.

В методическом пособии «*Travailler en français en entreprise*» лексический минимум вводится тематически с учетом сферы общения.

Специально выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения, а предложение рассматривается в качестве коммуникативной единицы семантизации лексики. Грамматический материал представлен в виде моделей языка и речевых образцов, реализующих речевые ситуации. Комментарий к текстам носит лексико-грамматический и страноведческий характер [4, с. 109].

Материалы каждого раздела включают такие подразделы, как «*Prise de contact*», «*Echange d'expérience*», «*Point culture*», «*Mise en pratique*» и «*Boîte à outils*». Задания в них построены в соответствии с личностно-ориентированным методом обучения французскому языку. Упражнения имеют ситуативную основу: побуждают студентов говорить, читать, слушать и писать на иностранном языке. Все это помогает создать на занятиях атмосферу заинтересованности каждого студента в работе, стимулирует к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ. Ситуативный характер заданий способствует более продуктивному закреплению знаний.

В работе над разделом «*Echange d'expérience*» используется технология – обучение в сотрудничестве, что позволяет обеспечить эффективное сотрудничество и взаимопомощь между студентами. Для активизации работы, развития творческих способностей на занятиях в разделе «*Mise en pratique*» применяется технология успеха в обучении. Это позволяет студенту стремиться к достижению все больших результатов. Задания и упражнения заключительных разделов «*Bilan*» систематизируют знания по теме, активизируют внимание, а студент получает достаточное количество мотивации к дальнейшей работе. При этом возможно и обоснованно использование дополнительных видео- и аудиоматериалов, что значительно повышает интерес и мотивацию к изучению данной темы и французского языка в целом.

Практика преподавания французского языка показывает, что студенты с неизменным интересом относятся к культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п.

Использование всех вышеперечисленных материалов на занятиях по французскому языку способствует не только формированию лингвистической и коммуникативной компетенции, но также стимулирует мотивацию студентов, развивает нестандартное мышление, формирует умение аргументировать собственную точку зрения.

Таким образом, формирование культурологических знаний возможно благодаря созданию иноязычного культурного пространства, а также использованию определенной методической системы, которая

разрабатывается с позиций коммуникативного и культурно-ориентированных подходов к обучению и включает множество целей и задач обучения, содержание и принципы, методы обучения, а также средства и формы организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия участников общения на занятиях.

Литература

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 242 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Slovo, 2000. – 264 с.
3. Формановская, Н. И. Речевой этикет. Русско-французские соответствия. Справочник / Н. И. Формановская, Г. Г. Соколова. – М.: Высш. Школа, 2004. – 222 с.
4. Cherifi, S. Travailler en français en entreprise 2 / S. Sherifi. – Paris : Didier, 2009. – 162 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.322:37.091.31:811.111

О. Н. Бахрамова, М. С. Матвеева

ЗАДАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается вопрос использования заданий, целью которых является вовлечение учащихся в учебный процесс, поддержание интереса к изучаемому материалу, снятие напряжения и установление комфортной рабочей атмосферы на уроке, что, в свою очередь, ведёт к повышению эффективности урока английского языка. В статье представлена характеристика каждого типа заданий и приводятся конкретные примеры таких заданий.

Основной задачей обучения иностранному языку должно быть не столько запоминание информации, сколько активное участие самих учащихся в овладении знаниями, формирование у них способности к самостоятельной продуктивной деятельности, развитие критического мышления.

Каждый преподаватель иностранного языка знает, как непросто бывает включить учащихся в работу. В таких случаях весьма полезными могут быть короткие задания, которые помогают оживить атмосферу, настроить группу на рабочий лад, подготовить учащихся к восприятию информации на иностранном языке, а иногда и просто дать возможность немного расслабиться (снять напряжение) в ходе занятия. Ключевым моментом в выборе задания является его цель.

Принято выделять следующие типы подобного рода заданий: 1) ice-breakers; 2) warmers; 3) fillers; 4) coolers. Предлагаем рассмотреть их более подробно.

Ice-breakers («ледокол») – короткие задания, основной целью которых является «расколоть лёд», т. е. познакомить слушателей друг с другом и установить дружескую атмосферу на занятии. Данные задания наиболее актуальны в следующих ситуациях:

- требуется снять напряжение и чувство неловкости у учащихся при знакомстве в начале обучения;

- требуется установить более тесную связь между учащимися для достижения общей цели;
- рассматриваемые темы не знакомы или мало знакомы, вследствие чего могут вызвать затруднения в процессе обучения;
- в качестве вспомогательного средства для установления лучшего контакта между преподавателем и учащимися [1, с. 35].

Так, к примеру, при первой встрече учащихся можно предложить им занять места в алфавитном порядке (в соответствии с первой буквой их имени) или в хронологической последовательности (в зависимости от месяца рождения).

На следующих занятиях можно предложить упражнение «Найди общее». Учитель разбивает учащихся на пары и дает задание узнать, что общего у них есть между собой, найти определенное количество совпадений в их жизни. Следует, однако, избегать упоминания очевидных фактов, таких как проживание в одном городе или обучение в одной группе. Через некоторое время учащиеся делятся тем, что узнали друг о друге, со всеми членами группы. Данное упражнение поможет учащимся лучше узнать друг друга и почувствовать себя более раскрепощенными на занятии.

Следует отметить, что ice-breakers позволяют сконцентрироваться на общих целях, интересах и чертах личности участников процесса обучения, а значит, сплотить группу, что особенно важно в самом начале обучения.

Warmers – короткие задания, используемые в начале занятия до того, как преподаватель и учащиеся приступают к изучению основной темы урока. Такие задания могут преследовать различные цели. Например, их используют для того чтобы:

- дать учащимся возможность настроиться на рабочий лад;
- помочь учащимся начать говорить и думать на иностранном языке, особенно после долгого перерыва в изучении языка;
- ввести или повторить языковой материал [2].

В качестве примера рассмотрим задание «Диктант на бегу». Учащиеся разбиваются на пары. Ученик А находится на своем рабочем месте, подготовив бумагу и ручку. Ученик Б идет к доске, где учитель заранее подготовил текст диктанта на отдельном листе бумаги, читает первое предложение и быстро возвращается к Ученику А, чтобы продиктовать ему прочитанное предложение, затем опять идет к доске читает следующее предложение и снова передает его ученику А. Выигрывает та пара учеников, которые наиболее правильно запишут исходный текст.

Следующее задание позволит учащимся скорее перейти на иностранную речь после каникул, а также даст возможность настроиться

на рабочий лад. Итак, упражнение «Убеди меня». Учитель заранее готовит набор карточек с описанием каких-либо предметов, которые на первый взгляд выглядят бесполезными (например, одна черная перчатка, пустая коробка от компакт-диска, одно колесо велосипеда и т. д.). Затем учитель раздает карточки всем учащимся и делит класс на микрогруппы по 3–4 человека. Учащиеся, в свою очередь, должны решить, кого в своей микрогруппе им предстоит убедить в пользе предмета, указанного на карточке. Тот учащийся, кого убеждают, может не поддаваться на уговоры и привести свои доводы в ответ. Задача каждого учащегося примерить на себя роль убеждаемого и убеждающего.

Подобные задания удобны тем, что занимают мало времени; вовлекают учащихся в совместную деятельность, так как проводятся в парах или малых группах, способствуют созданию состязательного настроения у учащихся, а также помогают повысить уровень их активности на занятии. Однако необходимо помнить, что такие задания не должны занимать на занятии больше 15 минут.

Fillers – короткие задания, которые можно использовать в любое время в течение занятия или в самом его конце. Как правило, такие задания используют в следующих ситуациях:

- когда запланированное задание занимает меньше времени, чем ожидалось;
- когда до конца занятия осталось 5 минут, а план урока уже выполнен.

Например, можно предложить учащимся написать общую историю. Учитель пишет на доске первое предложение, затем приглашает учеников продолжить рассказ. В таком случае у каждого учащегося будет возможность проявить свой творческий потенциал и вместе с тем укрепить навыки употребления грамматических структур.

Рассмотрим ещё один пример заданий “*fillers*”. Учитель разбивает группу на две команды, затем выбирает из каждой команды по одному ученику. Ученики подходят к доске и становятся лицом к классу. В это время учитель пишет на доске зашифрованное слово, например, “*p_c_u_e*” (*picture*). Слово записывается дважды (для каждой команды). После этого представитель каждой команды поворачивается к доске и вставляет пропущенные в слове буквы. Та команда, чей представитель справился с заданием быстрее, получает один балл. Такое задание можно связать с темой урока и тем самым закрепить лексику, пройденную на уроке [3].

Хорошо, когда у преподавателя имеется определенный набор подобных заданий, поскольку это придает ему уверенности и помогает сделать урок более интересным.

Coolers – данные задания являются противоположными предыдущим, так как они помогают направить энергию учащихся в нужное русло, а также успокоить их после активных упражнений, подвижных игр [2].

Примером такого задания может послужить следующий: учитель раздаёт карточки с изображениями различных предметов или людей и предлагает каждому учащемуся описать одно из изображений несколькими предложениями.

Подобные задания предполагают индивидуальную работу учащихся (в отличие от *warmers*); способствуют концентрации их внимания на рассматриваемом материале, а также развитию мышления на иностранном языке; помогают тренировать навыки письма, а также навыки восприятия иноязычной речи на слух.

Принимая во внимание вышеперечисленные положения, хотим отметить следующее:

- такие задания, как *warmers*, *fillers*, *coolers* и *ice-breakers* помогают учителю сделать урок более интересным и разнообразным;
- позволяют настроить учащихся на нужный лад;
- помогают мотивировать их на активную работу на занятии;
- позволяют учащимся работать самостоятельно;
- дают возможность отработать новый и повторить пройденный материал;
- задают хороший темп урока;
- создают комфортную и дружескую атмосферу;
- помогают снять напряжение после тяжёлой умственной деятельности.

Хотим отметить, что для эффективного применения рассмотренных нами заданий учителю необходимо применять разные формы подачи информации (поскольку у каждого учащегося свой ведущий канал восприятия информации: визуальный, аудиальный, кинестетический), что позволит максимально вовлечь учащихся в активную учебную деятельность.

Таким образом, грамотное и умелое использование рассмотренных заданий позволяет решить ряд проблем, связанных с процессом обучения иностранному языку, а также сделать урок более насыщенным и эффективным.

Литература

1. Савушкина, К. А. Использование *ice-breakers*, *warmers* and *fillers* на занятиях по иностранному языку / К. А. Савушкина // Тезисы

докладов Второй научно-практической конференции преподавателей иностранных языков Москва, 06–08 июня 2011 г. – М., 2011. – С. 35–36.

2. Spencer, D. Warmers, Coolers and Lesson-Planning for Teenagers / D. Spencer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.macmillanenglish.com/uploadedFiles/wwwmacmillanenglish.com/Pages/Generic/Landing_Pages/WarmersAndCoolersWebinarDavidSpencer-Handout.pdf. – Дата доступа: 20.02.2015.

3. Warmers and Fillers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.jobs.languageink.ru/tefl_clinic/practical_teaching/warmers_and_fillers. – Дата доступа: 17.03.2015.

УДК 811.111'243'342.3

Н. В. Берещенко

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

В статье анализируется значение произносительных навыков при изучении и преподавании иностранного языка, а также сложности, препятствующие адекватному пониманию иноязычной речи. Рассматривается характер процесса восприятия речи на слух. В статье доказывается, что для адекватного восприятия и понимания беглой речи на слух ключевым является понятие произносительной слитности. Проводится анализ условий обеспечения произносительной слитности при сцеплении звуков в межсловных консонантных и вокалических стыках. Рассматриваются изменения, происходящие с согласными фонемами в беглой речи. Описывается механизм соединения гласных на стыках слов.

В современном обществе знание иностранного языка, одного или, желательно, нескольких, является жизненно необходимым. Уже в самом начале обучения следует уделять достаточно внимания работе над произношением и слухо-произносительными навыками, которые подразумевают владение звуковым строем языка, правильным произношением и культурой речи (собственно произносительные навыки), а также способность к совершению действий и операций по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т. д. (аудитивные навыки), что является неперенным условием эффективной иноязычной коммуникации. Именно сформированность

устойчивых норм произношения обеспечивает последующее нормальное функционирование диалогической и монологической устной речевой деятельности, а также является неременным условием успешного восприятия и понимания речи со слуха, т. е. аудирования. Человеку свойственно слушать и понимать значительно больший объем информации и на более высоком уровне, чем выражать свои мысли посредством говорения или письма. Научить учащихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения [1, с. 124].

Практический опыт обучения иностранному языку, практика устного перевода и просто общения на иностранном языке убеждают в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Существует целый ряд объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза [1, с. 125]. Проблемы с восприятием речи на слух зачастую обусловлены звуковыми особенностями иностранного языка и имеют чисто фонетическую природу, будучи непосредственно связаны с фонологической компетенцией. Иными словами, именно неадекватная интерпретация некоторых явлений связной речи и провоцирует сложности в понимании устного сообщения.

Восприятие речи на слух опирается главным образом на слуховые ощущения. Наши органы слуха испытывают воздействие от звучащей речи собеседника. Речевой слух, который по праву считается одним из основных механизмов аудирования, обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи [1, с. 127]. Отчетливость слуховых ощущений играет решающую роль в процессе понимания речи на слух. Но, воспринимая чужую речь, мы одновременно воспроизводим слышимое в форме внутренней речи, так как слуховое ощущение вызывает слухомоторную реакцию. Следовательно, наличие четких артикуляционных навыков также является условием, обеспечивающим точность и быстроту понимания.

Следует отметить, что восприятие английской речи на слух сопровождается и целым рядом специфических трудностей. Основной фонетической трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. Затрудняет также наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке. Трудность, связанная с расхождением между написанием и произношением слов, особенно типична для английского языка. Наличие в сознании учащегося графического образа слова, отличающегося от звукового, часто препятствует узнаванию этого слова

в звучащей речи, ввиду большей четкости и прочности первого. Русские учащиеся часто путают на слух слова, различающиеся только такими качествами звука, которые несущественны в родном языке. Кроме того, в потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием ассимиляции, дезаксентуации и других фонетических явлений. Очень важную роль при восприятии речи на иностранном языке играет темп речи, обращенность или необращенность речи к слушающему, привычность данного голоса для воспринимающего, наличие или отсутствие зрительной опоры.

Понимание речи на иностранном языке сопровождается сложной мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания. В основе понимания смысла высказывания в целом лежит так называемое словесное понимание. Осмысление слышимой речи происходит на основе взаимодействия ощущений и мышления. Под воздействием речи на наши органы чувств в нашем сознании возникают определенные речевые образцы, которые нужно узнать и осмыслить, в результате чего наступает понимание речи.

Доведение произносительных навыков до автоматизма является важным условием успешного формирования и совершенствования навыков аудирования и во многом определяет качество последующего обучения. Однако после завершения начального этапа работы над произношением, суть которого заключается в создании слухо-произносительной базы, вследствие возрастающего потока языковой информации, увеличения лексического запаса, овладения сложными грамматическими конструкциями, наблюдается неосознанное переключение внимания учащихся на содержательную сторону речи, при этом игнорируется фонетическая сторона и все чаще имеет место аппроксимация.

Как следствие – ранее сформированные навыки постепенно утрачиваются в силу своей «не востребуемости», что в конечном итоге отрицательно сказывается на квалификации будущих специалистов. Таким образом, естественной задачей последующих этапов изучения иностранного языка становится поддержание приобретенных навыков, воспрепятствование их деавтоматизации, которая выражается во все более сильном проявлении интерференции. Важно поэтому органично вписать работу над произношением в общую работу над иностранным языком. Данный подход как нельзя лучше сочетается с задачей по совершенствованию аудитивных навыков, выполнение которой не только считается неотъемлемой частью учебного процесса, но и является актуальной для квалифицированного специалиста на всем протяжении его профессиональной деятельности.

При обучении аудированию немаловажное значение имеет предварительная отработка отдельных звуков и различных интонационных моделей изучаемого языка, что определяет успешность последующего восприятия эффективного и адекватного восприятия и понимания воспринимаемой речи. Кроме того, очень важную роль играет знакомство в теории и на практике с таким понятием, как «беглость речи».

П. Тенч определяет беглость речи как «плавное соединение элементов на приемлемом уровне скорости произнесения» [2, с. 61]. П. Роуч считает, что «значительная роль в овладении приемами беглой речи на английском языке отводится выработке навыков устранения межсловных пауз в связной речи, и в этом-то и кроется практическая важность слитного произнесения» [3, с. 131]. Нарушение правил слитности негативно сказывается как на артикуляторной четкости, так и на восприятии речи на слух.

Итак, для того, чтобы понимать беглую речь, изучающий язык должен обладать комфортным уровнем знания и владения навыками артикуляторных механизмов связной речи, то есть развивать беглость собственной речи. Фонетисты единодушны в том, что в достижении этой цели ключевым является понятие произносительной слитности (linking) [4, с. 27].

Одно из обязательных условий обеспечения произносительной слитности – это сцепление звуков на стыке слов. Идеально фонема произносится изолировано. Реально фонема подвергается изменениям, это так называемое явление коартикуляции, одним из видов которой является ассимиляция – уподобление фонем, характерное для согласных. Речевая действительность допускает упрощение межсловных консонантных стыков (C + C) до стяжения в однофонемный сегмент. Например, в быстрой речи в словосочетании *does she* – [‘dʌʃ] [ɪ] [z] заменяется на [ʃ]. То есть, говорящий стремится минимизировать речевые усилия, максимально облегчая артикуляцию, результатом чего являются звуковые упрощения. Еще один пример этому – явление элизии, или выпадение согласного (а иногда и целого слога) в беглой речи – *next day* произносится [neks deɪ], *looked back* – [lʊk bæk].

Однако межсловные вокалические стыки не подлежат структурному упрощению такого рода, поскольку выпадение вокалического сегмента – слогиносителя – повлекло бы нарушение ритмико-акцентной структуры высказывания. Результаты экспериментальных исследований демонстрируют сохранение бифонемной структуры вокалических межсловных сочетаний при любой степени звуковых модификаций во фразе [5]. Процесс, происходящий при соединении гласных на стыках слов, противоположен элизии: носители языка

вставляют добавочный звук для того, чтобы обозначить переход от одного гласного к другому. Для связывания гласных на межсловных стыках в английском языке прибегают к связующим звукам [r], [w] и [j]. Данный вид вставочной звуковой связки также продиктован экономией речевых усилий. С точки зрения говорящего реализовать плавный переход от словоконечного гласного к словоначальному в стыковом вокалическом сочетании действительно удобнее при помощи связующих консонантных элементов. Если первое стыковое слово завершают гласный звук, а второе стыковое слово также начинается с любого разрешенного правилами фонотактики гласного, соединение стыковых гласных реализуется через сонант [r]. Этот звук называют связующим [r], если первое стыковое слово заканчивается на письме буквой “r” или сочетанием букв “-re”. Следует иметь в виду, что в современной английской разговорной речи звук [r] (по аналогии со связующим [r]) может встречаться на стыке слов и в тех случаях, когда это не оправдано написанием. Эта консонантная вставка именуется интрузивным [r]: “an idear of it,” “pastar and sauce,” and “sawr and conquered”. Следует отметить, однако, отсутствие нормативного связующего [r] в таких «неудобных» сочетаниях слов, как *a roar of laughter, an error of the jury*.

При стечении гласных на межсловных стыках арсенал связующих средств английского языка располагает еще двумя консонантными глайдами – [w] и [j]. Эти звуки призваны облегчать переход от словофинального к словоначальному гласному в тех случаях, когда первое стыковое слово не имеет в написании буквы “r”. Выбор конкретного интервокального глайда зависит от природы гласного, завершающего первое стыковое слово. Если словоконечными гласными являются /əʊ/, /aʊ/, /u:/, /ʊ/ (u-тип), используют [w], например: *how often /haʊw ɒfn/, so empty /səʊw emptɪ/, you answer /ju:w ɑ:nsə/*. Если же слово заканчивается на /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /ɪ/, /i:/ (i-тип), прибегают к связующему звуку [j]: *try it on /traɪj ɪt ɒn/, say it again /seɪj ɪt ə'gen/, the answer /ðɪj ɑ:nsə/*.

Таким образом, произносительная слитность – это чрезвычайно важный момент при обучении английскому произношению и аудированию, требующий интенсивной тренировки. Цель такой тренировки – обеспечение студента необходимыми фонетическими и фонологическими знаниями и умениями реализовывать механизмы слитного произнесения фонем в связной речи, что, в свою очередь, является основным средством обеспечения беглости речи и максимальной аппроксимации к носителям языка в процессах порождения иноязычного высказывания, с одной стороны, и восприятия иноязычной речи на слух, с другой.

Литература

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
2. Trench, P. Pronunciation Skills / P. Trench. – Macmillan Publishers, 1991. – 124 p.
3. Roach, P. English Phonetics and Phonology. A Practical Course. / P. Roach. – Cambridge University Press, 2004. – 262 p.
4. Михальчук, В. А. Стратегическая важность обучения произносительной слитности в английском языке / В. А. Михальчук // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. – Выпуск 12. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – С. 27–29.
5. Михальчук, В. А. Модификации английских гласных в связной речи (на материале вокалического стыка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/modifikatsii-angliiskikh-glasnykh-v-svyaznoi-rechi-na-materiale-vokalicheskogo-styka> – Дата доступа: 17.12.2014.

УДК 37.091.3:811.112.2'42

Е. В. Богатко, М. А. Махова

ПУТИ СОЗДАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В современном вузе существует противоречие между постоянно возрастающими требованиями, предъявляемыми к решению проблем развития коммуникативной компетенции студентов и недостаточной практической разработанностью актуальных методов, приёмов и моделей коммуникативного образования средствами иностранного языка. В данной статье речь пойдет о способах создания ситуаций естественного общения на немецком языке, что отвечает глобальной цели овладения изучаемым языком – участием в диалоге культур и развитию способности к межкультурной коммуникации.

Чтобы учебный процесс нормально развивался, его участники (преподаватель и обучаемые) должны общаться между собой. Однако,

когда мы говорим о создании естественных ситуаций общения в учебной обстановке, мы имеем в виду не те ситуации, которые возникают сами по себе по мере привычного развития учебного процесса. Известные всем процедуры приводят к тому, что очень быстро подобные фразы превращаются в своеобразное клише. В результате обучаемый может без каких-либо затруднений попросить разрешения выйти из аудитории, взять ручку, закрыть окно, объяснить, почему он опоздал на занятия, не обладая при этом опытом раскованного общения на иностранном языке. Для того, чтобы обучаемые смогли приобрести такой опыт, в учебную обстановку необходимо вводить не свойственное ей содержание.

Одним из основных условий успешного создания естественной ситуации общения является, как уже известно, соответствие привносимого содержания системе потребностей обучаемого. Это можно считать фактом, доказанным экспериментально [1, с. 13]. Поэтому вводимые в учебную обстановку ситуации должны, безусловно, обладать таким свойством.

Какими же способами можно создать естественные ситуации общения? Принимая во внимание то, что в учебной обстановке это вряд ли можно сделать, опираясь на события из жизни обучаемых, следует вводить их в форме каких-то отрезков действительности, зафиксированных вербально или графически, т. е. в форме текстов или рисунков. Важно отметить, что далеко не каждый текст или рисунок может послужить созданию естественной ситуации общения. Поэтому постараемся, прежде всего, определить, какими свойствами они должны обладать. Остановимся сначала на характеристике текстов, на основе которых можно создать ситуацию общения. Прежде всего, их содержание должно развиваться вокруг определенной сюжетной линии. При этом не все содержание ситуации может выражаться словесно, часть его может лишь подразумеваться. И если человек понимает текст, эти подразумеваемые части содержания легко воссоздаются им. Это обычная процедура, которую читатель выполняет, не задумываясь над тем, что написано, а что – подразумевается. Это свойство и можно с успехом использовать для создания ситуаций непосредственного общения на занятиях по немецкому языку.

Итак, естественные ситуации общения создаются на основе словесно не выраженных, подразумеваемых сюжетных звеньев текста. Приведем пример, когда преподаватель тем или иным путем (обычно, это ряд заранее продуманных вопросов) может побудить студентов восполнить опущенные звенья текста тем содержанием, которое в нем подразумевается. За основу берется небольшая шутка. «*Peter, Sie*

haben sich heute zum Unterricht verspätet! – Leider habe ich heute verschlafen. – Ach so? Schlafen Sie zu Hause auch?» Суть содержания текста – то, что Петер на занятиях главным образом спит, – словесно не выражена. Она подразумевается. Используя это, можно задать, например, такой вопрос: *«Warum hat sich der Lektor gewundert, dass Peter auch zu Hause schläft?»* Речевая реакция обучаемых, возможно, и не будет многословной, но, каким бы кратким не был ответ, это естественная речевая реакция. Во-вторых, беседу можно продолжить, скажем, в таком направлении: *«Was meinen Sie, warum wird Peter nicht exmatrikuliert?»* Ответ на этот вопрос, очевидно, содержит возможную перспективу развития беседы.

Кроме того, предлагаемые обучаемым тексты вовсе не обязательно должны быть краткими. Они также могут иметь более сложное содержание. И если содержательная сторона подобных упражнений выдержана в соответствии с принципом учета сферы интересов обучаемых, таких ситуаций может возникнуть довольно много. Преподаватель, однако, должен заранее готовиться к их созданию, неожиданными они должны быть только для студентов.

Следующий способ основан на подборе текстов, допускающих возможность активного оценочного отношения к излагаемым в них фактам, явлениям, событиям. Общение возникает при этом в том случае, когда преподавателю удастся с опорой на содержание вызвать у студентов различное отношение к одним и тем же вещам. В качестве примера приведем отрывок, в котором обсуждаются проблемы создания семьи, взаимоотношений молодоженов и их родителей. Обсуждение его должно проводиться по заранее обдуманному сценарию, который может выглядеть примерно так:

«Es ist heutzutage üblich, dass das junge Ehepaar getrennt von den Eltern wohnen möchte, denn 1) man braucht nicht den Meinungen und Weisungen der alten Generation folgen; 2) man soll sich nicht mit den Verwandten des Ehepartners unterhalten, wenn man das nicht will.

Aber: 1) die Lebenserfahrung der Eltern kann in bestimmten Situationen nützlich sein; 2) man hat immer jemanden, der auf das Kind aufpassen könnte». На основе такого текста обычно удастся создать ситуацию естественного общения, так как, если у каждого человека есть установившиеся взгляды на те или иные явления, он редко остается пассивным, когда сталкивается со взглядами, которые противоречат его собственным. Развивая в возникшей ситуации речевую активность, обучаемый пытается доказать свою правоту, часто не вникая в суть доводов своих оппонентов. Однако бывает и так, что на основании этих доводов он приходит к более адекватному взгляду. Здесь

преподаватель не должен подавлять речевую активность тех студентов, которые упорно придерживаются своих, может быть, даже и неправильных, взглядов, а также уделять особое внимание исправлению грамматических ошибок. Ведь его главной задачей является побудить у обучаемых естественную речевую активность.

Приемом, который мы только что описали, можно пользоваться не только на основе специально подобранных учебных текстов, но и при обсуждении любой темы, которая в данный момент становится по той или иной причине актуальной. Поскольку противоположность оценок является при развитии дискуссии решающим фактором, преподаватель должен провоцировать ее также тогда, когда у обучаемых обнаруживается единство взглядов.

Остановимся теперь на создании естественных ситуаций общения на основе содержания рисунков. С этой целью в основном используются рисунки с юмористическим содержанием. Чаще всего карикатуры. В рисунках такого типа для изображения того или иного содержания используются минимальные графические средства. Очень удачным нам кажется вариант, когда содержания юмористического характера чередуются с драматическими элементами, как в приведенном ниже примере:



На рисунке может быть нечто «недорисованное» (эквивалентное опущенным звеньям текста). В рисунке это нечто должно относиться к самой сути его содержания. Достоинством хорошей карикатуры является то, что смысл ее скрыт за внешними деталями. И юмор ее заключается в неожиданности смысловой связи, в которой оказываются детали рисунка, после того как раскрывается ее содержание. Можно поэтому считать, что серия рисунков мало подходит для создания ситуаций общения. Ведь в ней все ясно. Она скорее располагает к описанию. А описание превращает речевую активность в обычное речевое упражнение.

Итак, чтобы на основе рисунка создать ситуацию общения, его смысл должен быть скрыт за деталями. При этом хорошего эффекта можно достигнуть, если сначала задать вопрос о том, что изображено на рисунке, затем, что привело к этой ситуации, наконец, чем все это кончится.

Следует упомянуть, что создание ситуаций общения в учебной обстановке подразумевает переход от учебной ситуации к неучебной и наоборот. На начальном этапе обучения студенты не настолько владеют речью, чтобы длительно развивать иноязычную речевую активность. Поэтому целесообразно планировать не слишком частое создание естественных ситуаций общения. Причем они должны быть относительно краткими, так чтобы несколько фраз исчерпывали их речевой заряд. Длительность и частоту ситуаций общения необходимо постепенно увеличивать. Одновременно нужно соблюдать соотношение, при котором длительные ситуации (как правило, заранее запланированные) будут создаваться относительно редко, а краткие ситуации (они могут не планироваться заранее) – относительно часто.

Есть смысл начинать занятие с более сложной ситуации естественного общения. Если учесть, что непосредственно перед началом занятия обучаемые, как правило, общаются на родном языке, такое начало будет способствовать их активному переключению на изучаемый язык. Общение в начале занятия сыграет роль своего рода речевой разминки. В случае, когда часть обучаемых в группе принимает активное участие в обсуждении, другая же часть вовсе не принимает участия, или лишь время от времени, роль преподавателя как регулятора процесса общения заключается в том, чтобы создавать благоприятные условия и для тех, кто участия в беседе не принимает. Если он видит, что возникшая ситуация трудна для обучаемого, он должен незаметно передать инициативу другому, которому будет нетрудно справиться с ней. Он может облегчить задачу путем введения в ситуацию какого-либо обстоятельства, упрощающего ее. Так, если обучаемый, начав говорить, остановился в поисках нужного слова или формы, преподаватель должен, не подчеркивая этого, «вернуть» недостающий языковой элемент. Иными словами, он должен прилагать максимум усилий, чтобы у неинициативного студента возникло ощущение успешно осуществленного акта общения на иностранном языке. Это будет гарантией того, что в дальнейшем такой студент смелее будет включаться в обсуждение проблем, возникающих в ситуации общения.

Подводя итог, хочется отметить, что для создания на занятиях по иностранному языку естественных ситуаций общения необходимо

тем или иным путем вводить в них содержание, которое им не свойственно, однако соответствует системе потребностей студентов. При этом необходимым является правильное соотношение длительности таких ситуаций с уровнем владения обучаемых немецкой устной речью и грамотное регулирование их речевой активности в обсуждении той или иной проблемы.

Литература

1. Ампилова, Н. В. Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Ампилова. – М., 1984. – 20 с.
2. Гурвич, П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1974. – 176 с.

УДК 37.091.3:811.133.1'34

Н. В. Брянцева

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются вопросы формирования фонетических навыков французского языка, определяется значение обучения произношению для развития речевой деятельности студентов, описываются основные приемы и упражнения для развития произносительных навыков.

Владение иностранным языком на должном уровне предполагает владение правильным произношением (фонетическими и фонологическими характеристиками) и понимание иностранной речи на слух, чтения вслух и беглого произношения. Любой язык – это кодифицированная и регламентированная система коммуникативной направленности и, прежде всего, звуковая система. Если нарушить фонетические нормы языка, то частично или полностью изменится информативность и она не будет распознана в общем речевом потоке.

Одно из основных требований к произношению – фонематичность, т. е. степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для понимания ее собеседником, и беглость. Произносительный навык – это способность свободно и быстро различать и узнавать на

слух фонетические явления иностранного языка в чужой речи, правильно произносить звуки иностранного языка в потоке речи и правильно интонировать Речь будет понята слушающим с трудом, искаженно или вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические нормы языка. Слушающий не поймет или будет с трудом понимать обращенную к нему речь, если сам не владеет произносительными навыками.

Говорение – это процесс, в ходе которого коммуникант кодирует информацию, подлежащую передаче, а собеседник декодирует ее, что в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуниканта очевидной лишь, когда реципиент сам превращается в коммуниканта и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщённое. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности [1, с. 124].

Высказыванию в письменной форме (письму) обязательно предшествует его развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя, даже очень беглое, сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Озвучивание при этом носит свернутый характер, но прийти к нему можно только через развернутое, сначала во внешней речи (чтение вслух), а затем и во внутренней (чтение про себя), поэтому несовершенство произносительных навыков тормозит развитие беглости чтения. Звуки речи определяют значение слова и морфологические формы, влияют на синтаксические структуры и стили речи. Поэтому одной из важнейших предпосылок общения является развитие слухопроизносительных навыков, т. е. способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать, в свою очередь, звуки, соответствующие определенным значениям.

Важность слухопроизносительных навыков для речевой деятельности в ее основных разновидностях не подвергается сомнениям. Нарушение фонематической правильности речи (подразумевается смыслоразличительная функция фонем), ее неверное интонационное оформление говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающего.

Овладение слухопроизносительными навыками является важным условием и при обучении чтению. К громкому чтению (учебный вид) предъявляются те же требования, что и к говорению. Нарушение

фонематической правильности при чтении ведет к тем же последствиям что и при говорении: слушающий перестает понимать читающего. Если при громком чтении связь между уровнем развития слухопроизносительных навыков очевидна, то при тихом чтении (или чтении про себя), которое является целью обучения, эта связь более сложная. Из психологии известно, что процесс чтения про себя связан с внутренней речью, основу которой составляет устная речь [2, с. 212]. При этом устная речь «перестраивается по механизму» и значительно упрощается: «ее целый значимый состав заменяется новыми краткими сигналами» [3, с. 156].

Не возникает вопросов в том, что обучение произношению в целом подчинено развитию речевой деятельности. Работа над произношением должна вестись не только на начальном этапе, но и в течение всего периода обучения.

В обучении произношению оправдал себя «аналитико-имитативный» подход. Звуки, подлежащие специальной отработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются студентами вслед за образцом. Это имитативная часть. Такой подход к овладению фонетическими навыками на начальном этапе обеспечивает одновременное усвоение студентами как фонетических, так и грамматических, лексических и интонационных особенностей французского языка в нерасчлененном виде. При таком подходе к обучению тренировка отдельных звуков оказывается избыточной, так как звуки практически никогда не функционируют в изолированном виде.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно чередоваться с демонстрацией «эталонов», которые произносит преподаватель или которые студенты слышат в записи. Затем следует интенсивная тренировка в произношении, которая также происходит на основе «эталонов». Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация.

Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью упражнений в развитии слухопроизносительных навыков; они шлифуют слух и подводят студентов к упражнениям в воспроизведении. Упражнения могут выполняться только на слух или с использованием графической опоры (печатного текста). Следует, однако, помнить, что каждый новый вид задания сначала выполняется на основе восприятия речи преподавателя, и лишь после того, как студенты успешно справятся с ним, можно переходить к аналогичным упражнениям с использованием фонограмм.

Упражнения в воспроизведении направлены на формирование собственно произносительных навыков студентов, а их эффективность значительно возрастает, если воспроизведению предшествует прослушивание образца, независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный. Материалом этих упражнений служат отдельные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Задания могут выполняться как со зрительной опорой, так и без нее.

Кроме специальных упражнений для постановки, поддержания и совершенствования произношения студентов широко используются заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, стихотворений, диалогов, отрывков из прозы и чтение вслух отрывков из текстов, изучаемых по учебнику. Эти виды работы преследуют две цели: добиться, во-первых, максимальной правильности произношения и, во-вторых, его беглости. Соответственно различают и две стадии работы. На первой текст разучивается под руководством преподавателя. В результате студенты получают оценку за правильность чтения. Только после этого наступает вторая стадия работы, направленная на ускорение чтения уже разученного диалога, стихотворения, отрывка из текста: от студента требуется не только правильное, но и беглое произношение. После этого соответствующий диалог, отрывок или стихотворение задаются для выучивания наизусть. Чтение вслух и заучивание наизусть дадут ощутимые результаты только в том случае, если при этом каждый раз достигается максимально правильное произношение.

Упражнения в слушании и упражнения в воспроизведении используются на всех ступенях обучения. Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше упражнений в слушании, ведь они представляют собой осознанную имитацию «эталона». Они мобилизуют все усилия студентов и направляют их в качественное воспроизведение нового звука. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как студенты склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. Для осознанной имитации целесообразно давать студентам материал, ценный с точки зрения содержания: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки. На начальном этапе – считалочки и поговорки, на более поздних – истинные образцы поэтического слова.

Особую привлекательность в этой связи представляют художественные произведения или их фрагменты, при усвоении которых наблюдаются межпредметные связи с литературой, искусством. В результате ценный материал не только обогатит память студентов произносительными эталонами, но будет одновременно способствовать

расширению общеобразовательного горизонта, что в конечном итоге сыграет положительную роль в развитии мотивации учения. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Как известно, интерференция – психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой [4, с. 45]. Интерференция объективно проявляется на фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом уровнях.

Что касается преодоления интерференции на фонетическом уровне, то здесь большие надежды возлагаются на ТСО. Однако опыт убеждает, что использование ТСО не дает полной гарантии устранения интерференции.

Одним из условий снижения влияния интерференции является образцовое произношение преподавателя, которому, в свою очередь, необходимо систематически над ним работать. Вполне очевидно, что со временем даже хорошо поставленное произношение деформируется при отсутствии должных языковых условий и постоянного самоконтроля. Преподаватель становится менее требовательным к своей речи (в частности, к ее фонетической стороне) и все более терпимым к фонетическим отклонениям в речи студентов. Это, безусловно, не может не сказаться на общем уровне слухопроизносительных навыков.

Доступным и достаточно эффективным способом преодоления интерференции является использование стихов, рифмовок, считалок, загадок. Они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка. К тому же, стихи на занятиях по иностранному языку способствуют лучшему усвоению языкового материала и развитию образной памяти.

Чтобы преодолеть интерференцию, необходимо попытаться ее предупреждать на различных ее уровнях. В той или иной мере это можно сделать за счет следующих факторов: методически грамотно организовывать фонетическую отработку учебно-речевого материала; не допускать нагромождения трудностей, а, следовательно, и ошибок; обращать внимание студентов на возможные трудности и помогать с ними справляться.

Можно было бы предположить, что сформированный на начальном этапе слухопроизносительный навык на последующих этапах сам собой совершенствуется под влиянием расширяющегося и углубляющегося речевого опыта студентов. Однако это совсем не так.

Задача последующих этапов обучения состоит в поддержании приобретенных навыков произношения. Естественно, что содержание речи усложняется, и это поглощает основное внимание студентов, а произношение упускается из виду. Задача преподавателя состоит в совершенствовании слухопроизносительных навыков. Преподаватель не должен снижать требований к произношению студентов в процессе всей речевой деятельности.

В обучении французскому языку важно не только поддерживать сформированные навыки на определенном уровне, но и продолжать их совершенствовать. При отсутствии языковой среды происходит вытеснение иноязычных навыков, и они легко утрачиваются или ухудшаются.

Таким образом, основная задача обучения фонетике французского языка в вузе – сохранение и совершенствование произносительных навыков, что обеспечивается проведением фонетических занятий, отработкой нового лексико-грамматического материала с позиции фонетики, развитием артикуляционных навыков при чтении вслух, при этом следует уделять внимание живой аутентичной речи.

Литература

1. Витт, Н. В. Фактор эмоциональности в обучении иностранному языку / Н. В. Витт // Иностранные языки на неспециальных факультетах / Н. В. Витт. – М.: МГПИИЯ, 2001. – С. 124–125.

2. Гез, И. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / И. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов. – М., 1982. – 412 с.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках / И. А. Зимняя. – М., 1978. – 471 с.

4. Любимова, Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1991.

УДК 37.091.3:811'243

Н. А. Гришанкова, Л. П. Лазарева

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается методика организации деловых игр на практических занятиях по иностранному языку, приводятся

аргументы в пользу целесообразности их применения, поскольку они способствуют активному включению обучаемого в деятельность, развитию положительной мотивации учения, возможностям интенсификации и оптимизации обучения, повышают эффективность учебного процесса, помогают сохранить интерес студента к изучаемому предмету на всех этапах обучения, раскрывается роль преподавателя.

В настоящее время в нашей стране ощущается потребность в специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность, связанную с иностранным языком. Возрастает интерес к внешнеэкономической деятельности, новым формам сотрудничества с зарубежными партнерами. Меняется социальный заказ в области иноязычного образования. Иностранный язык, по мнению Е. И. Пассова, стал своеобразной производительной силой, а иноязычная грамотность – экономической категорией [1, с. 12]. Знание иностранного языка становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически владеющих иностранным языком. Кроме того, хорошее знание иностранного языка является исключительно важным требованием ко всем тем, кто хочет получить престижную и высоко оплачиваемую работу. Люди, владеющие иностранным языком, получают реальные шансы занять в обществе более престижное в социальном и материальном отношении положение [2, 3].

Актуальность обучения иноязычной речи диктует необходимость совершенствования методики преподавания иностранных языков с учетом происходящих изменений в современной общественно-политической и экономической жизни в стране и за рубежом.

Особое место в современной методике обучения иностранным языкам занимает деловая игра, цель и задача которой направлены на определенные аспекты практической деятельности и решение конкретных задач профессионального характера, что позволяет, в конечном итоге, овладеть иностранным языком как средством делового общения.

Деловая игра способствует формированию умений и навыков профессионального общения с последующим применением их на практике. Тематика игры определяется учебной программой. При этом учитываются индивидуальная подготовка обучающихся студентов, их профессиональная компетенция в решении теоретических и практических задач.

Термин «деловая игра» мы встречаем в трудах Н. П. Анисимовой. Деловые игры – это игры, в которых разыгрываются ситуации,

построенные на выявлении функциональных связей или отношений между разными уровнями управления и организаций [4]. В процессе деловой игры студент учится строить логичные и последовательные монологические высказывания вначале с опорой на созданные самими студентами сигналы, а затем без них.

Деловая игра – это творческий акт, являющийся формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной и других видов деятельности, моделирования систем отношений. Развитие личности будущего профессионала в игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компонентных предметных действий и социальных отношений в коллективе, т. е. за счет достижения дидактических и воспитательных задач.

Процесс подготовки сценария в сотрудничестве преподавателя и студента подробно описан М. А. Васильевой, которая считает, что на стадии подготовки игры студенты обсуждают на занятии содержание и последовательность своих высказываний. Преподаватель подсказывает, как необходимо реагировать в том или ином случае, как перейти от одного вопроса к другому. Дома каждый из участников игры печатает на компьютере свои высказывания, составленные ранее на занятии, и отправляет их по электронной почте ведущему, который сводит текст высказываний участников игры в диалоги с учетом определенной последовательности и приносит их в распечатанном виде на следующее занятие. На каждом последующем занятии студенты вносят необходимые изменения в построение диалогов. Преподаватель исправляет ошибки в высказываниях студентов и следит за тем, чтобы объем и количество реплик участников деловой игры были приблизительно равными [5].

При разработке деловой игры необходимо моделировать предмет и цели деятельности, типичные и конкретные ситуации профессионального характера, формирование умений и навыков делового общения при решении проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации часто сопряжены со множеством противоречивых, часто взаимоисключающих аспектов, что заставляет участников деловой игры думать, искать решения, активизировать процесс мышления.

Неотъемлемой частью при решении проблемной ситуации является эмоциональная составляющая, которая помогает проявить лучшие личностные качества, обуславливая творческий подход участников диалога к нахождению и выбору рациональных решений.

А. В. Конышева акцентирует внимание на том, что в игре все равны [6]. Она полезна практически каждому обучаемому, даже не

имеющему достаточно прочных знаний в языке. Более того, слабый по языковой подготовке студент может стать победителем в игре, так как находчивость и сообразительность оказываются порой более важными, чем знания по предмету. Атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий, чувство равенства – все эти факторы дают студенту возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, снижается боязнь ошибок, что благотворно сказывается на результате обучения. Усвоение языкового материала происходит незаметно. У студента появляется чувство удовлетворения, он может говорить наравне со всеми. Это обстоятельство создает дополнительную мотивацию к самостоятельному развитию навыков и умений, а также помогает превратить изнурительный процесс заучивания грамматического материала и лексики в интересный познавательный процесс.

В процессе деловой игры создаются необходимые условия для профессионального и общего развития личности специалиста, способного быть разработчиком новых идей и инициатором новых подходов к решению практических задач, своевременно реагировать на обстоятельства, которые выходят за рамки штатных ситуаций, действовать в соответствии с обстоятельствами и нести за все ответственность.

Первостепенную роль в моделировании деловой игры играет разработка сценария, который представляет собой сюжет, систему описания действий участников игры, их взаимодействия, коммуникации на основе игровых ролей, исполняемых ими в предлагаемых обстоятельствах и условиях. Таким образом, сценарий деловой игры является собой развернутое изложение содержания ролевой игры и последовательность её выполнения.

При разработке сценария очень важно четко обозначить исполнителей игровых ролей и экспертов, что, в конечном итоге, ведет к широкоформатному профессиональному общению на иностранном языке, и при этом не исключать варианты защиты своей точки зрения.

Деловая игра должна иметь оценочные критерии: групповые и индивидуальные, поэтапные и конечные. Показателями для оценки игровых действий должны быть характеристики типа: наличие или отсутствие ошибок, их характер; наличие затруднений в решении профессиональных и речевых действий, вариативность принимаемых решений и т. д.

Обязательным для деловой игры является развернутое и аргументированное обсуждение её хода и результатов.

При распределении ролей между участниками игры следует иметь в виду, что деловая игра – это метод обучения и воспитания

будущего специалиста и личности. Она позволяет участникам раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытать себя на профпригодность, упражняться в профессиональной компетенции. Роли в игре определяются в зависимости от уровня подготовки этапа обучения. При этом учитываются знания, сформированность навыков и умений владения иностранным языком, личностные качества обучаемых. Целесообразно периодически назначать на ключевые роли более слабых участников игры, заменять одного играющего другим.

Деловая игра начинается вступительным словом преподавателя, в котором излагается цель всей игры и каждого её этапа в отдельности. Преподаватель творчески направляет всех участников игры на изложение своей точки зрения, мнения, а в случае возникновения проблемной ситуации, подсказывает возможные способы её разрешения. В процессе деловой игры происходит обмен мнениями, знаниями, практическим опытом. Преподаватель стимулирует и направляет дискуссию, уточняя при необходимости условия, вводит новую информацию, делает текущие и окончательные выводы и заключения, стимулирует реакцию собеседника, поддерживает разные точки зрения, а в случае необходимости просит что-то уточнить. Он постоянно акцентирует внимание участников игры на необходимости принятия конструктивных решений, не позволяет отвлекаться на какие-то частные моменты, направляя внимание на главное в дискуссии. Преподаватель также исправляет допускаемые ошибки обучаемых, делая это в тактичной форме.

Отдельному анализу подвергается иноязычное речевое поведение каждого участника. При этом делается акцент на особенности иностранного языка и его отличия от родного. Вследствие этого появляется необходимость работы над ошибками. Преподаватель может предложить каждому участнику игры, допустившему типичные ошибки, рекомендации по их исправлению. По окончании деловой игры дается развернутая итоговая оценка участия в игре каждому из обучаемых.

Таким образом, деловая игра является перспективной формой обучения, поскольку она способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии, усиливает мотивацию и активизирует деятельность студентов и в целом повышает эффективность учебного процесса, помогая сохранить интерес учащихся к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

Литература

1. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.
3. Кузнецов, Я. Е. Профессионально-языковая компетентность как фактор успешности учебной деятельности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Я. Е. Кузнецов: Карачаевск, 2002. – 187 с.
4. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Васильева, М. А. Деловые игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / М. А. Васильева // Вестник МГЛУ «Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы». Выпуск 567 «Педагогические науки». – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 88–98.
6. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Мн.: ТетраСистемс, 2007. – С. 38–82.

УДК 378.147:811'243'42

О. А. Кабашникова, Т. В. Смолова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается вопрос использования метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе. Представляя собой один из методов проблемного обучения, учебная дискуссия способствует развитию критического мышления студентов, формированию их коммуникативной и дискуссионной культуры.

Востребованность иностранного языка как языка общения обуславливает необходимость совершенствования методов обучения. Риторизация уроков – это один из новых технологических подходов к организации учебно-образовательной и воспитательной деятельности. Освоение норм рационального речевого общения, правил ведения дискуссий формирует ответственное отношение к речи, что является одним из важнейших требований, предъявляемых к современному специалисту в любой области деятельности. Необходимо также формирование дискуссионных и аргументативных умений для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности [1, с. 11]. Вот почему метод дискуссии, как один из

методов проблемного обучения, находит все большее применение на занятиях по иностранному языку. Он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи [2, с. 27].

Термин «дискуссия» в переводе с латинского означает «исследую». Этот вид аргументации всегда стремится к всестороннему обсуждению предмета разногласий, а ее средствами служат не мнения сторон, а позиции, характеризующиеся убедительным логическим обоснованием. Дискуссия — это обсуждение, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения происходит поиск единого мнения для возможно правильного решения спорного вопроса. Основопологающей составляющей дискуссии является наличие практически и теоретически значимой проблемы для обсуждения (с социальной, культурологической, политической и других точек зрения); но само по себе существование проблемы не обеспечит проведения плодотворной дискуссии [3, с. 198]. Для того чтобы участвовать в дискуссии, необходимо обладать определенным набором навыков, включающих как интеллектуальные умения, так и навыки речевой деятельности.

Помимо владения языковыми средствами, для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. Аргументация — это интеллектуально-коммуникативная деятельность, основанная на выполнении коммуникативных действий по созданию текста или его фрагментов, направленных на объяснение или доказательство той или иной точки зрения и на убеждение партнера. Основу аргументации составляют причинно-следственные отношения. Стил и способы аргументирования зачастую обоснованы национально и продиктованы культурной идентичностью как индивидуума, так и социума [4, с. 55]. Успешная дискуссия предполагает наличие определенных навыков представлять, аргументировать и обсуждать свою позицию, а также уважение ко всем ее участникам, к их взглядам и культуре. Однако нельзя не учитывать тот факт, что поведение во время дискуссии, включающее не только подбор средств речевой деятельности, но также и средств убеждения и аргументирования, будет обусловлено культурно [4, с. 61], вследствие чего, обучая дискуссии, необходимо организовывать свое речевое поведение не только согласно задачам общения, но и сообразно культурным нормам изучаемого языка.

Как известно, цель любой дискуссии — достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Средства, используемые в дискуссии, должны

признаваться всеми ее участниками. Итог дискуссии не должен сводиться к сумме высказанных точек зрения, а выражаться в более или менее объективном суждении, поддерживаемом всеми участниками дискуссии или их большинством [2, с. 28]. Таким образом, в дискуссии постепенно образуется более четкая и ясная формулировка решения проблемы, снимается, устраняется до известного предела момент субъективности: убеждения одного человека или группы людей получают должную поддержку других и тем самым объективируются.

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей, как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. В качестве характерных признаков метода выделяют [2, с. 29]:

- 1) групповую работу участников;
- 2) взаимодействие, активное общение участников в процессе работы;
- 3) вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии;
- 4) упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников;
- 5) направленность на достижение учебных целей.

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии [5, с. 73]:

– Круглый стол — беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.

– Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4–6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.

– Форум — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

– Симпозиум — более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

– Дебаты — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников —

представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), — и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

- Судебное заседание — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

- Техника аквариума — особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

- Мозговой штурм — обсуждение, при котором участникам предлагают высказать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Дискуссия может выступать как самостоятельный метод, или как составляющая в системе других интерактивных методов, то есть может проводиться в рамках других занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссий, наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы, деловой игры, «круглого стола». В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением студенты будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных языковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [6, с. 18]. Затем на данной базе можно развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Следует отметить, что дискуссия на занятиях иностранного языка как элемент учебного курса отличается от дискуссий, проходящих в реальной жизни, например, в политике, в науке, общественной жизни, прежде всего своими целями. Здесь не столько важно найти решение какой-то проблемы, сколько приобрести определенные навыки, опыт, применить и закрепить уже имеющиеся знания и умения в ходе обсуждения.

Таким образом, метод учебной дискуссии не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у студентов культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Применение этого метода в совокупности с другими исследовательскими и проблемными методами дает возможность подготовить думающего и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках и готового к открытому и конструктивному диалогу.

Литература

1. Леонтьев, А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) / А. А. Леонтьев // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
2. Морозова, И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. – № 1. – С. 25–35.
3. Мурзенко, Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования / Л. В. Мурзенко // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – СПб., 2010. – № 121. – С. 197–201.
4. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.

5. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Эксперимент, 1995. – 176 с.

6. Виноградова, О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка) / О. С. Виноградова: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2003. – 24 с.

УДК 37.091.3:811.111'36'243:811.112.2'36

А. И. Концевая

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье изучается проблема интерферирующего влияния грамматики немецкого языка при изучении английского языка в качестве второго иностранного. Грамматическая интерференция является одной из основных причин допускаемых ошибок при изучении иностранного языка. В статье рассматриваются типичные нарушения грамматических норм и правил, которые делают студенты-германисты при изучении английского языка под воздействием грамматической интерференции со стороны немецкого языка, и дается их краткое объяснение.

Исходя из опыта работы со студентами, которые изучают иностранные языки, можно сказать, что при изучении первого иностранного языка очень большое интерферирующее влияние на него оказывает родной язык. Начиная изучать второй иностранный язык, студенты сталкиваются с проблемой переноса языковых навыков первого иностранного языка во второй. Таким образом, можно сказать, что существуют «типичные» немецкие, французские, русские и т. д. ошибки. Причиной этому порой является тот факт, что студенты в большинстве случаев овладевают характерными особенностями языка не путем практических упражнений и тренировок, а путем изучения грамматических правил, которые они должны основательно заучивать наизусть, не имея достаточной практики.

Проанализировав ошибки студентов, которые начинали изучать немецкий язык как первый иностранный язык, а потом приступили

к изучению английского языка в качестве второго иностранного, следует отметить, что типичными являются нарушения тех грамматических норм и правил, которые либо отсутствуют в немецком языке, либо сильно отличаются от немецких. Грамматическая интерференция, как правило, основывается на различии грамматических форм изучаемого и родного языка, способов словообразования, особенностей синтаксиса, согласования падежей местоимений, существительных, особенностей образования множественного числа существительных, различии временных форм глагола.

В английском языке существует достаточно большое количество грамматических явлений, которые студенты могут перепутать с немецкими. При освещении разделов грамматики, которые, как показывает опыт, хуже всего усваиваются студентами, особую трудность вызывает употребление вопросительных предложений, в частности, предложений со вспомогательным глаголом *to do*, поскольку ничего похожего в немецком языке нет. Исключения составляют те вопросительные предложения, где вопросительным словом является подлежащее этого предложения или предложения с глаголами *to be*, *to have*, а также с модальными глаголами *can*, *must* и *may*.

Так, например, вместо того, чтобы спросить: *What does the word „trouble” mean?* студенты могут сказать: *What means the word „trouble”?* Или вместо: *At what time does the train leave the station?* – *At what time leaves the train the station?* *Do you go home from work at the same time every day?* – *Go you home from work at the same time every day?*

Ввиду того, что в немецком языке не существует также такой временной формы, как настоящее длительное *Present Continuous*, студенты допускают ошибки, заменяя эту временную форму обычным *Simple Present*, формой, которая обозначает действие, происходящее обычно в настоящем времени.

Например, вместо *I am eating cookies now.* – *I eat cookies now.* Или вместо: *What are you doing now?* – *What do you now?* Или вместо *Every day I learn things I never knew before.* – *Every day I am leaning things I never knew before.*

Следует отметить, что англичане в большинстве случаев опускают слово *now*, поскольку, *Present Continuous* уже подразумевает действие, происходящее в данный момент / сейчас.

Если попросить студентов перевести предложение *Ich habe meine Aufgaben gestern geschrieben*, можно услышать: *I have written my exercise yesterday.* Такое предложение в английском языке невозможно, потому что *I have written* в сочетании со словом *yesterday* неуместно, так как эта фраза выражает законченное действие в настоящем.

Таким образом, грамматическая интерференция проявляется в исследуемом аспекте в переносе правил грамматики первого иностранного (немецкого) языка в английский и может создавать немало трудностей для студентов, изучающих второй иностранный язык.

Литература

1. Bischoff, Gunther. Speak you English? Programmierte Übung zum Verlernen typisch deutscher Englischfehler / Gunther Bischoff. – Reinbek bei Hamburg: Verlag Rowohlt, 1974. – 171 S.

2. Колпакчи, М. А. Дружеские встречи с английским языком / М. А. Колпакчи. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1978. – 276 с.

УДК 81'243'342.3

С. В. Короткевич, Е. В. Дударь

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Статья посвящена проблеме использования аутентичных текстов при обучении аудированию на иностранном языке в вузе. Аутентичные тексты обладают рядом преимуществ, что обуславливает целесообразность и эффективность их применения в процессе преподавания иностранного языка на старшем этапе. Включение оригинальных материалов в учебный процесс способствует формированию культуроведческой и интеркультурной компетенции, а также повышению мотивации студентов.

Целью обучения иностранному языку на всех этапах является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, происходящее по мере овладения разными аспектами языка (грамматики, фонетики и лексики), а также развитие умений в различных видах речевой деятельности, одним из которых является аудирование. Обучая аудированию, как и другим видам речевой деятельности, мы преследуем цель развития речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенции.

Аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение

устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь. Научить студентов понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения [1, с. 150].

При обучении аудированию на иностранном языке важную роль играет отбор и методика использования аудитивного материала, который должен учитывать коммуникативные цели этого вида речевой деятельности.

В методическом плане к тексту для аудирования предъявляются следующие требования: 1) он должен быть небольшим по объему; 2) содержать минимум неусвоенного речевого материала; 3) должен включать речевой материал в сеть многообразных связей; 4) должна присутствовать повторяемость материала.

Учебные тексты, предназначенные для аудирования, как правило, составляются педагогами-методистами и затем озвучиваются либо учителем, либо другими специалистами, которыми могут быть также носители языка. Преподавателями часто используются аутентичные тексты. Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку.

Термин «аутентичность» в настоящее время широко распространен. Аутентичными принято считать те материалы, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на данном иностранном языке.

М. П. Брин выделяет четыре типа аутентичности: аутентичность текстов, аутентичность восприятия этих текстов, аутентичность учебных заданий и аутентичность социальной ситуации на занятии [2].

Многие авторы признают, что аутентичность является одним из требований, которому должен отвечать текст, и при отборе текстов для обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения предпочтение отдается именно аутентичным и оригинальным текстам.

Аутентичные тексты имеют ряд преимуществ перед учебными, что позволяет ставить вопрос о большей целесообразности их использования в учебном процессе, чем учебных текстов. В аутентичном тексте отражаются факты и особенности национальной культуры, что вызывает интерес у студентов, они усваивают новые знания, ценности, носителей изучаемого языка, т. е. формируется культуроведческая и интеркультурная компетенции. Аутентичные тексты характеризуются живой интонацией разговорной речи, естественной эмоциональностью,

заполнителями пауз – характерными признаками естественного неформального общения.

Следует отметить, что эффективным стимулом успешного аудирования является внесение в аудиотексты элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации. Психологическая разрядка, возникающая благодаря юмористическим средствам, определенным образом нейтрализует напряжение, связанное с декодированием трудных моментов [3, с. 91–106].

Выделяются следующие параметры содержательной аутентичности учебного текста:

- культурологическая аутентичность;
- информационная аутентичность;
- ситуативная аутентичность;
- аутентичность национальной ментальности;
- реактивная аутентичность;
- аутентичность оформления;
- аутентичность заданий к тексту [4, с. 11–18].

Одним из достоинств использования аутентичных текстов является создание мотивации. Оригинальные тексты являются как бы компенсацией для изучающего иностранный язык за его труд, придавая в то же время уверенность в своих силах.

В учебном процессе аутентичные аудитивные тексты выполняют следующие функции: 1) образовательную, которая включает в себя обучающую, стимулирующую, семантизирующую, стандартизирующую и контрольно-корректирующую; 2) развивающую, т. е. функцию развития механизмов памяти, внимания, мышления, антиципации и личностных качеств обучающего; 3) функцию воспитательного воздействия, которая является единством функций воспитания эстетических качеств и воспитания уважения к культуре народа страны изучаемого языка.

К аутентичным текстам относят тексты, извлеченные из газет и журналов, различного рода объявления (объявления, афиши, реклама, вывески, расписания, меню и т. д.), письма, корреспонденцию, программы новостей радио и телевидения, авиа- и железнодорожные билеты, художественные тексты.

По характеру их обычно разделяют на прагматические (вывески, объявления, меню, расписание транспорта и т. п.), публицистические (газетные и журнальные статьи), художественные и научно-популярные.

Применение аутентичных материалов и рассмотрение особенностей работы с ними в процессе обучения аудированию представляется нам более целесообразным и эффективным именно на старшем этапе

обучения. Перед студентами этого возраста стоит задача социального и личностного самоопределения, которая предполагает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире; старший, или завершающий этап обучения характеризуется тем, что в течение данного этапа учащиеся совершенствуют знания, умения и навыки, приобретенные ими за предыдущий период.

Для данного этапа характерны совершенствование умений студентов пользоваться различными приемами обогащения их словарного запаса, расширение их потенциального словаря и лингвистических знаний. На первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения студентами новой информации, которая по-иному представляла бы известные им факты, расширяла их информированность в различных областях знания, вводила в новые сферы их применения.

Специфика аутентичных материалов как средства обучения аудированию на старшем этапе обеспечивает общение с реальными предметами, стимулирующими почти подлинную коммуникацию: студенты как бы становятся участниками всех обыгрываемых с их помощью ситуаций, играют определенные роли, решают «настоящие», жизненные проблемы. Создаваемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка с ее особенной культурой не только способствует обучению естественному, живому языку, но и служит мощным стимулом для повышения мотивации студентов.

При подборе материала для обучения аудированию на старшем этапе необходимо, однако, соблюдать ряд требований:

- соответствие возрастным особенностям студентов и их речевому опыту в родном и иностранном языках;
- содержание новой и интересной для студентов информации;
- представление разных форм речи;
- наличие избыточных элементов информации;
- естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств;
- способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;
- желательно наличие воспитательной ценности [5, с. 5–10].

Подводя итог, необходимо особо подчеркнуть, что обучение современному иностранному языку возможно лишь при условии использования аутентичных материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование аутентичных и учебно-аутентичных материалов,

представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности, аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. Breen, M. P. Authenticity in the Language Classroom / M. P. Breen // Applied Linguistics. – 1985. – № 6 (1). – P. 60–70.
3. Параева, Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Б. Параева. – СПб., 2001. – 224 с.
4. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999. – № 1. – С. 11–18.
5. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 5–10.

УДК 37.091.26:004:378.147:811–057.875

Т. В. Кузьмич, Е. В. Вильковская

ЭЛЕКТРОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья посвящена проблеме электронного тестирования как средства контроля уровня лингвистической компетенции студентов языкового факультета. Электронные тесты рассматриваются как средство контроля знаний, навыков и умений студентов факультета иностранных языков. Описываются определенные требования, предъявляемые к электронным тестам и их преимущества. Предлагаются четыре формы электронных тестовых заданий по дисциплинам «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика». Дается определение техническому термину «тестовая оболочка», приводятся примеры электронных тестовых заданий.

Перед преподавателями иностранного языка в современном вузе встаёт задача сформировать у обучающихся лингвистическую компетенцию, представляющую собой совокупность речевых умений и составляющих их языковых знаний и навыков (фонетических, лексических и грамматических). Важно тщательно продумать не только способы её формирования, но и формы контроля знаний, навыков и умений, развиваемых в учебном процессе. Таким средством контроля могут быть тесты, в частности, электронные, или компьютерные тесты.

Выделяют пять общих требований к тестам контроля знаний [1]:

1) Адекватность теста. Различают содержательную и критериальную адекватность: первая – это соответствие теста содержанию контролируемого учебного материала, вторая – соответствие теста оцениваемому уровню деятельности.

2) Выполнение требования определенности (общедоступности) теста необходимо для понимания каждым студентом того, что он должен выполнить.

3) Требование простоты теста означает, что тест должен иметь все задания примерно одного уровня сложности, т.е. он не должен быть комплексным и состоять из заданий разного уровня сложности.

4) Однозначность определяют как одинаковость оценки качества теста разными экспертами. Для выполнения этого требования тест должен иметь эталон.

5) Требование надежности обеспечивает устойчивость результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого.

При реализации систем компьютерного тестирования необходимо придерживаться именно этих пяти требований к создаваемым тестам.

Электронное тестирование, по сравнению с тестированием на бумаге, имеет ряд преимуществ [2]:

- оперативность при подведении итогов и их опубликовании, результаты тестирования легко доступны;
- беспристрастность оценок;
- сам процесс тестирования более интересен для студентов;
- возможность осуществления самоконтроля;
- сокращение времени реализации обратной связи;
- меньшая трудоемкость при проверке и редактировании тестов;
- простота и экономичность тиражирования;
- возможность дистанционного тестирования;
- возможность моделирования тестовых заданий (их последовательности, вариативности и даже самих условий) на основе заданного образца;

– уменьшается время тестирования (до 50 % по сравнению с бумажной формой тестирования);

– легко ввести ограничения по времени тестирования.

Таким образом, электронные тесты помогают существенно оптимизировать процесс обучения, ускоряя процесс проведения контроля сформированности навыков и умений, тем самым позволяя выделить больше аудиторного времени на другие виды работ в условиях дефицита аудиторных часов, отведенных на дисциплину «Практика устной и письменной речи» в современных вузах.

В настоящее время наибольшее распространение получили следующие формы электронных тестовых заданий:

а) закрытая, предполагающая выбор одного или более правильных вариантов ответов из числа предложенных;

б) форма на установление соответствия между двумя предложенными множествами;

в) открытая форма с ограничениями на ответ, предполагающая ввод в качестве ответа одного или нескольких слов;

г) форма на установление правильной последовательности.

Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа.

Для аттестации студентов можно использовать критериально-ориентированные тесты. При этом необходимо решить задачу измерения уровня обученности для большой области знаний, навыков и умений, с учетом степени важности и объема изучаемого материала в разделах курса. Для этого необходимо:

1 определить область содержания и цель тестирования, провести анализ учебной дисциплины и отобрать материал для теста;

2 задать ограничения и выбрать подходы к процессу разработки, создать план теста и его спецификацию;

3 создать задания и провести их анализ экспертами для оценки соответствия области содержания и целям тестирования;

4 провести пробный тест и проанализировать его результаты;

5 выбрать стандарты оценивания;

6 оценить надежность и адекватность теста;

7 окончательно доработать тест и его параллельные формы.

Вышеперечисленные требования относятся к разработке самих тестовых заданий, но также совместно с этими требованиями следует учесть ряд технических требований, которые сформировались после работы с такими программами, как «тестовые оболочки». «Тестовые оболочки», имеющие большое распространение в интернете, представляют

из себя программы, в которых в определенный файл пользователь забивает вопросы с ответами, таким образом формируется база тестовых заданий. При запуске программы дается возможность выбора нужного в данный момент тестового задания. Однако при работе с такого рода программами возникают следующие трудности:

- возникновение ошибок выдачи вопросов и проверки правильного ответа во время тестирования обучаемого и даже невозможность запустить указанный набор тестовых заданий. Это связано с тем, что при заполнении файла с вопросами пользователи придерживаются правил ввода, но допускают ошибки, характерные для пользователей, не имеющих представления о работе персонального компьютера;

- файлы, которые содержат вопросы с ответами, зачастую имеют возможность просмотра, и тестируемые могут заранее просмотреть ответы.

Сегодня в Интернете можно найти большое количество готовых электронных тестов, которые могут быть использованы в учебном процессе для проведения разных видов контроля (текущего, промежуточного, итогового). Однако не все эти тесты учитывают особенности обучающихся, а также специфику их будущей профессиональной деятельности. Поэтому возникла потребность в разработке тестов, содержание и уровень сложности которых соответствует программному материалу и учитывает индивидуально-личностные характеристики обучающихся. В связи с этим кафедра теории и практики английского языка Гомельского государственного университета приступила к разработке электронных тестов по различным дисциплинам факультета иностранных языков, в частности, по практике устной и письменной речи и дискурсивной практике.

В качестве компьютерной оболочки для размещения тестов была выбрана программная среда Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектноориентированная динамическая учебная среда [3, с. 72]. Эта среда позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов: опросы в закрытой форме (множественный выбор, рисунок 1), «Да/Нет», «Короткий ответ» (рисунок 2), «Соответствие» (рисунок 1), «Вложенный ответ» и др. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Следует отметить в качестве удобства для преподавателя простоту в оценивании результатов: система сама покажет количество правильных и неправильных ответов.

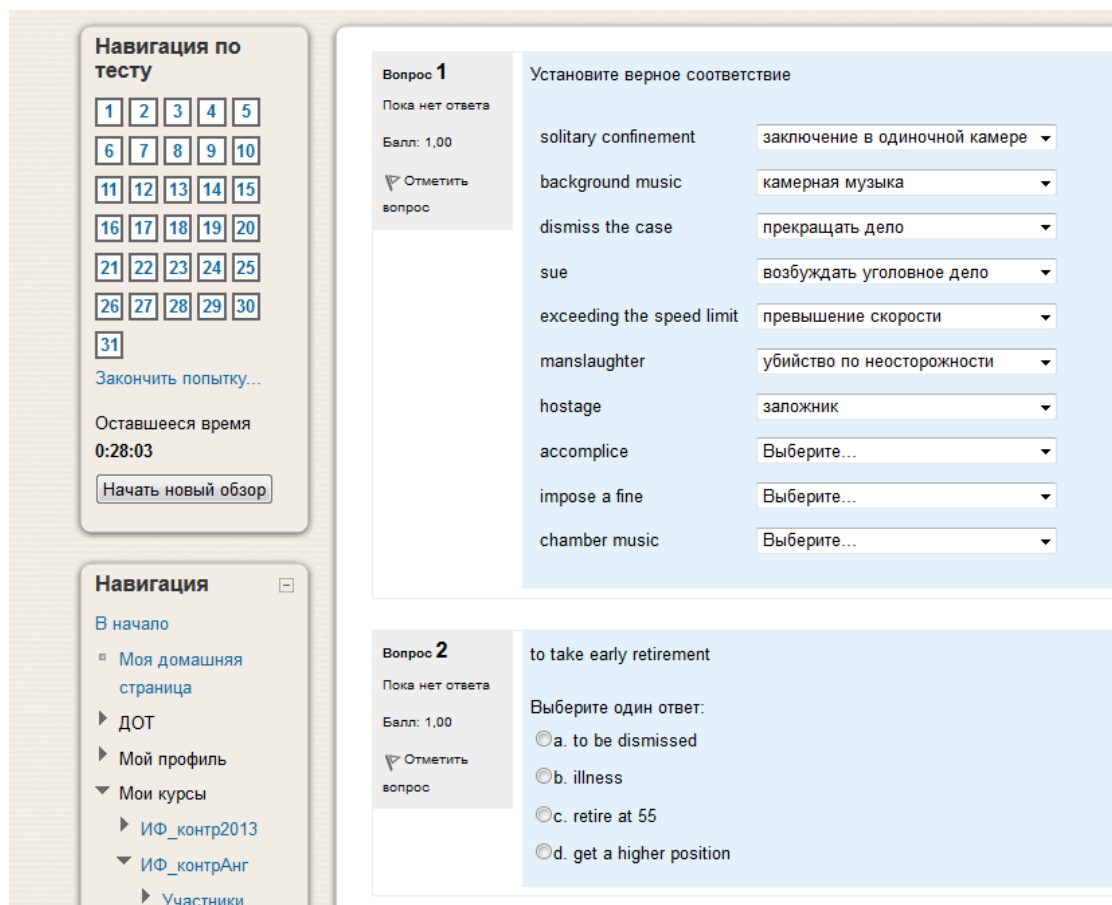


Рисунок 1

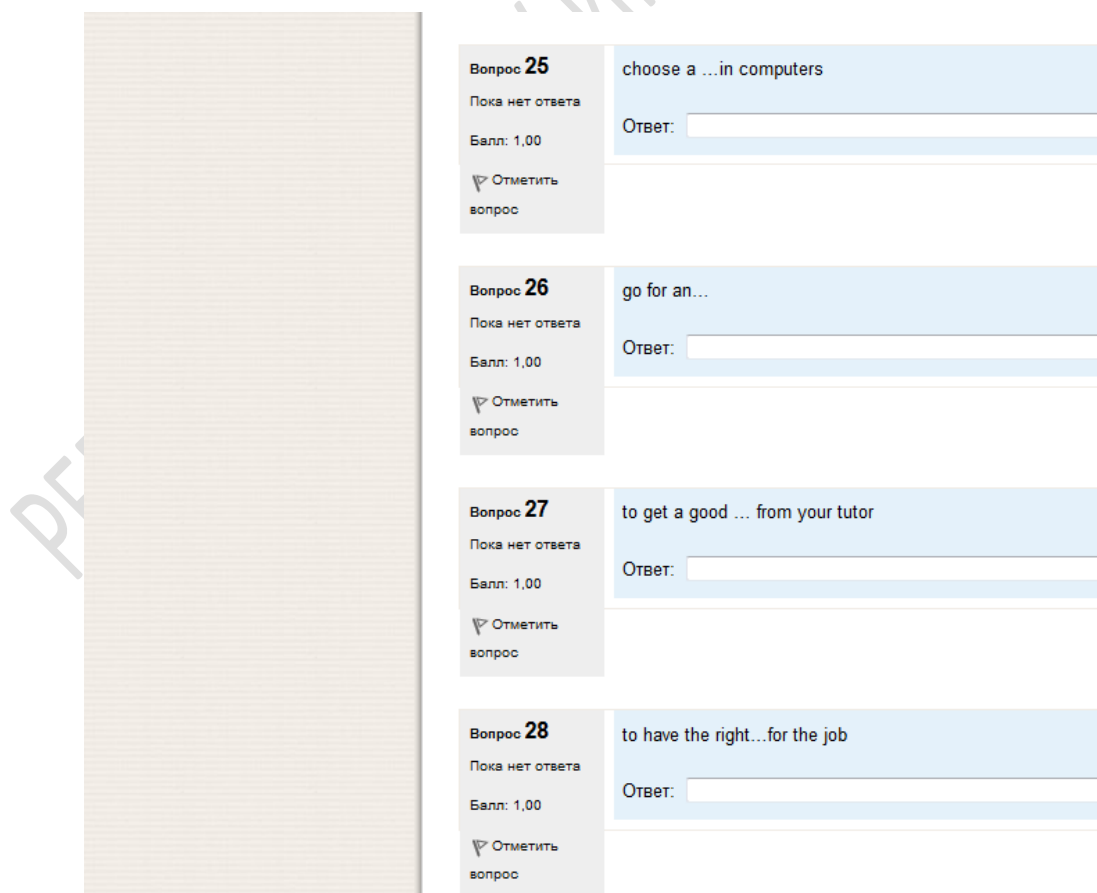


Рисунок 2

Электронные тесты, разрабатываемые нашей кафедрой, используются на факультете заочного обучения для контроля профессиональной компетентности студентов на занятиях по практике устной и письменной речи, дискурсивной практике во время контрольных сессий, которые проводятся два раза в год. У студентов также есть возможность использовать эти тесты для самоконтроля и самоподготовки, что позволяет использовать их не только в аудиторное время, но и для самостоятельной внеаудиторной деятельности.

Итак, имеющиеся в настоящее время электронные тесты позволяют оптимизировать процесс обучения иностранному языку как средству профессионального общения в условиях межкультурной коммуникации, существенно облегчая при этом контроль за сформированностью навыков и умений студентов языкового факультета.

Литература

1. Сафин, А. А. Автоматизация процесса контроля уровня знаний учащихся как один из элементов электронного учебного пособия / А. А. Сафин // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/532531/>. – Дата доступа: 15.02.2015.

2. Габбасова, И. Н. Преимущества компьютеризированных тестов контроля знаний / И. Н. Габбасова // Научный электронный архив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/6871>. – Дата доступа: 01.03.2015.

3. Шилова, Т. В. Электронные тесты как средство контроля базовой составляющей успешности иноязычной коммуникации в условиях глобального коммуникационного процесса / Т. В. Шилова, О. А. Обдалова // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 1 (53). – С. 69–74.

УДК 37.091.3:811.133.1:78

А. С. Леменкова, Ю. А. Волчанина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕСЕННОГО КОМПЛЕКСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается вопрос использования музыкальных произведений для реализации коммуникативной направленности

на занятиях французского языка. Данная работа содержит описание роли и места песни в изучении иностранного языка, преимущества использования музыкально-песенного комплекса, а также критерии отбора песенных текстов и основана на положении о взаимодействии музыки и эмоциональной сферы человека.

Сегодня каждое цивилизованное общество, налаживая межкультурные связи, нуждается в высокообразованной, развитой личности, что, в частности, подразумевает владение как минимум двумя иностранными языками. Изучить иностранные языки на данный момент предлагает не только школа, но и многие другие общественные и необщественные организации. А вот обучить иностранным языкам грамотно и профессионально может не каждая из перечисленных структур.

Стоит отметить, что комплексное развитие практических, образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения возможно лишь при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и на сферу их личных интересов, склонностей и мотивов. Музыка – часть культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение.

Еще в XIX веке было установлено, что под воздействием музыки меняются кровяное давление, частота сокращений сердечной мышцы, ритм и глубина дыхания. В школах Древней Греции с помощью пения разучивали тексты. К. Д. Ушинский считал, что совместное пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое объединяет школьников, воспитывает их чувства.

Г. Блелль и К. Хельвиг описывают основополагающие функции, объединяющие музыку и иностранные языки:

- физиологическая (способствующая запоминанию);
- психогигиеническая (способствующая расслаблению);
- эмоциональная (вызывающая чувства);
- социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- коммуникативная (способствующая общению) [цит. по: 1, с. 29].

Такая объединяющая концепция дает основание использовать перечисленные функции в процессе обучения иностранному языку на основе использования средств музыкальной наглядности.

Е. К. Карпиченкова сформулировала методические преимущества песен в изучении иностранного языка:

– песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как они включают новые слова и выражения;

– в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В некоторых странах издаются песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Многие из них написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными комментариями, а также заданиями, целью которых является проверка понимания и обсуждения содержания;

– песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Разучивание, а также исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма;

– песни способствуют осуществлению задач эстетического воспитания учащихся, содействуют сплочению коллектива, помогают раскрыть творческие способности каждого;

– благодаря музыке на уроке иностранного языка создается благоприятный психологический климат, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка [2, с. 46].

Г. А. Китайгородская использовала в своем интенсивном курсе перед занятиями и в перерывах популярные песни страны изучаемого языка, чтобы они постоянно были на слуху у обучающихся. В результате многие запоминали слова песен, напевали их, спрашивали о чем-то незнакомом [3, с. 84].

Этот пример доказывает, что музыкальные произведения, грамотно подобранные преподавателем, способствуют иноязычному общению.

Проанализируем, как отражаются предложенные Е. И. Пассовым [4] аспекты иноязычной культуры в музыкальных произведениях. Познавательный аспект заключается в том, что обучение иноязычной культуре рассматривается как средство обогащения духовного мира личности через приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка, о взаимосвязях культур родного и иностранного языков.

Развивающий аспект иноязычной культуры предполагает целенаправленное развитие у обучающихся речевых способностей; психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память, внимание, воображение); способности к общению; мотивации к дальнейшему овладению иноязычной культурой.

Воспитательный аспект иноязычной культуры означает следующее: иностранный язык – средство, с помощью которого можно не только приобретать и демонстрировать свой культурный уровень, но и средство, с помощью которого можно оценивать чужую мысль. Следовательно, песенный материал является примером осуществления диалога культур. На занятиях достаточно внимания необходимо уделять музыкальной культуре: слушать шедевры великих композиторов Франции (Ж. Бизе, Г. Берлиоза, Ш. Гуно); знакомиться с творчеством популярных французских певцов, композиторов и поэтов (Э. Пиаф, Ш. Азнавур, С. Адамо, Д. Дассен); заучивать тексты песен, которые разнообразны по тематике и отвечают разным вкусам и интересам. Рифма и музыка способствуют усвоению интонации, помогают запомнить фразу, которая может служить речевой моделью. Песенный жанр, благодаря наличию вербального текста, способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка.

Учебный аспект иноязычной культуры заключается в том, что обучающийся овладевает необходимыми видами речевой деятельности. Каждый из аспектов значим практически. Однако, как правило, музыкальные произведения используются фрагментарно, бессистемно, и поэтому не могут быть восприняты как полноценное средство обучения иностранному языку. Наибольший эффект при использовании музыки для развития умений иноязычного общения может быть достигнут только в условиях регулярного комплексного использования музыкальной наглядности и разнообразия упражнений [4, с. 72].

Несмотря на все преимущества использования песни в обучении иностранному языку, учебно-методические комплексы не содержат достаточного количества песенного материала. На начальном и среднем этапах обучения необходим отбор учителем песенного материала, соответствующего практическим целям данного этапа обучения и возрастным особенностям учащихся.

Критерии отбора песен могут быть следующими:

- песня должна быть приятной, ритмичной, не слишком длинной, иметь припев;
- она должна мотивировать, заинтересовать обучающихся;
- соответствовать возрасту и степени обученности учащихся;
- отражать страноведческую специфику;
- голос исполнителя должен быть понятным.

На уроке иностранного языка песни могут использоваться для достижения различных целей и решения практических, развивающих и воспитательных задач, а именно:

– как фонетическая зарядка на начальном этапе урока (для фонетической зарядки хорошо подходят детские песенки, так как они просты, ритмичны и легко запоминаются);

– для прочного усвоения лексического и грамматического материала. Лексико-грамматический материал песен целесообразно вводить с некоторым опережением программы с той целью, чтобы при введении нового материала учащиеся легко узнавали его;

– для стимулирования развития речевых навыков и умений;

– для расслабления во время урока, когда учащиеся испытывают психологическую и физическую напряженность и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Г. С. Синькевич предлагает примерную последовательность работы над песней на уроке иностранного языка:

1. Учитель сообщает краткую информацию о песне, ее характере, основном содержании, истории создания и логически связывают работу с ней с предыдущим этапом урока. Для обеспечения понимания каждого слова и грамматической конструкции лучше использовать дословный перевод на родной язык. К этой работе привлекаются учащиеся.

2. Перед первым предъявлением песни учащимся предлагается обратить внимание на характер песни (лирическая, шуточная и т. п.) и средства, указывающие на это, на аккомпанемент и манеру исполнения.

3. Учащиеся прослушивают песню.

4. После первого прослушивания учитель может с помощью вопросов проверить степень понимания текста песни.

5. Для обеспечения полного понимания содержания учитель выделяет в тексте песни грамматические явления, новые слова и обеспечивает их закрепление. На более продвинутом этапе обучения полезно обращать внимание учащихся на способы выражения той или иной мысли средствами иностранного языка.

6. Фонетическая отработка текста песни: учитель обращает внимание учащихся на темп и правильность произнесения отдельных слов и текста в целом.

7. Песня прослушивается повторно с опорой на текст.

8. Разучивается мелодия в процессе совместного исполнения песни.

9. На последующих уроках песню повторяют дважды до полного усвоения. В памяти учащихся закрепляются необходимые для речи словосочетания и грамматические структуры [5, с. 52].

Таким образом, организация регулярной работы с музыкально-песенным комплексом существенно облегчает процесс обучения

иностранному языку, как для учителя, так и для учащихся. Для поддержания интереса учащихся к данному виду работы рекомендуется разрабатывать новые виды заданий и упражнений, использовать раздаточный материал. Кроме того, аутентичные, удачно подобранные песни развивают мышление, внимательность и память учащихся, помогают непроизвольно удерживать в памяти сложный материал, речевые клише, устойчивые выражения. Поэтому нельзя недооценивать роль музыки и песен в процессе обучения иностранным языкам.

Литература

1. Гебель, С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С. Ф. Гебель // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5 – С. 28–30.
2. Карпиченкова, Е. П. Роль музыки и песни в изучении английского языка / Е. П. Карпиченкова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5 – С. 45–48.
3. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
4. Пассов, Е. С. Основные вопросы обучения иноязычной речи: учебное пособие / Е. С. Пассов. – Воронеж: ВГПУ, 1974. – 164 с.
5. Синькевич, Г. С. Песня на уроке английского языка / Г. С. Синькевич // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 50–53.

УДК 37.026.4:37.091.3:811'243

Л. А. Литвинова, Н. В. Насон

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются роль и эффективность наглядности при изучении иностранного языка. Принцип наглядности предполагает переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания и является, на наш взгляд, одним из ведущих в обучении. Применение наглядных и технических средств обучения способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность

обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью, формирует навыки технической культуры, воспитывает внимание и аккуратность, повышает интерес к учению и делает его более доступным.

Проблема наглядности в обучении иностранным языкам была актуальной во все времена. В последние годы в связи с приобщением к культурному наследию и духовным ценностям народов мира знание иностранного языка как инструмента межкультурной коммуникации, стало престижно и востребовано. Изучение иностранных языков в современном обществе становится неотделимой составляющей профессиональной подготовки специалистов самого разного профиля, и от качества их языковой подготовки во многом зависит успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами.

В настоящее время появляется много новых, результативных и интересных методов и подходов в методике преподавания иностранного языка. Поэтому заметно расширилась область наглядности и усложнился её инвентарь: от предметов и картинок, жестов и движений – до видеофильмов и компьютерных программ, при помощи которых преподаватель моделирует фрагменты объективной действительности. Общеизвестно, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

В настоящее время все большее внимание при обучении иностранному языку отводится использованию наглядных пособий. Это связано с тем, что они имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Наглядность обеспечивает разностороннее формирование образов, способствует прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью. Тема, связанная с принципом наглядности в обучении и его осуществлении на занятиях по иностранному языку, получает все большее распространение в психолого-педагогической литературе в связи с появлением новых видов наглядных пособий и их возможностями в обучении студентов. Использование наглядности позволяет повысить при определенных условиях эмоциональное отношение студентов к учебной работе.

Использование наглядности вот уже несколько столетий является одной из основных проблем дидактики. За последнее время понимание

роли наглядности в учебном процессе значительно изменилось. Значение наглядности в учебном процессе стало рассматриваться в тесной связи с методическими задачами, которые ставятся перед тем или иным средством наглядности, с необходимостью и целесообразностью применения именно данного средства наглядности на данном конкретном этапе учебного процесса. Исходя из такой постановки проблемы, ставится задача найти конкретное применение наглядности, то есть найти такой метод внесения ее в педагогический процесс, который обеспечил бы не формальное «применение» наглядности, а действительное ее использование.

Только найдя конкретное место каждого из аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранному языку и разработав методику его применения, возможно обеспечить максимальное использование заложенных в каждом средстве наглядности потенциальных дидактических возможностей.

Наглядность обычно рассматривается как фактор, способствующий практическому овладению языком. Принцип наглядности является одним из основных принципов в обучении иностранному языку, так как наглядность также неотделима от обучения иностранному языку, как язык неотделим от реальности. Отсюда можно сделать вывод о том, что наглядность должна сопровождать процесс обучения иностранному языку на всех этапах.

Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает студентам усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Значение наглядности видят сейчас в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. Наглядность воздействует на эмоциональную сторону личности обучаемого. Средства наглядности помогают созданию образов, представлений, мышление же превращает эти представления в понятия. Иллюстрации способствуют развитию внимания, наблюдательности, эстетического вкуса, культуры мышления, памяти, а также повышают интерес к изучению иностранного языка.

Наглядность является показателем простоты и понятности того психического образа, который обучаемый создаёт в процессе восприятия, мышления и воображения. «Основная задача наглядности – базировать развитие мышления учащихся на чувственно-наглядных впечатлениях» [1, с. 222].

В современных условиях, когда основной целью обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях является

развитие личности обучаемого, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится речь, определяет её содержание и условия протекания. Наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний; она является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти; образует фундамент развития творческого воображения и мышления; является критерием достоверности приобретаемых знаний; содержит подсказки для раскрытия законов языка при его чувственно-наглядном восприятии [2, с. 61].

Известно, что главной тенденцией процесса обучения иностранным языкам в настоящее время является коммуникативность, и большинство учебников и учебных пособий построено на коммуникативной основе. И педагоги (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский), и психологи (В. А. Артемов, Б. В. Беляев) уделяли этой проблеме много внимания, при этом они не отделяли понятие *наглядность* от понятия *мышление*, считая, что эти понятия взаимосвязаны.

И только в методике, как это заметил Е. И. Пассов, термин «наглядность» рассматривается буквально: глядение на что-то. Отсюда и требования: описать ситуацию, восполнить ряд отсутствующих в тексте подробностей и т. п. В обучении же, как отмечал Л. С. Выготский, научить мыслить гораздо важнее, чем сообщить те или иные знания.

Наглядность, если исходить из данных психологии, нельзя сводить только к зрительному восприятию. В процессе познания окружающей действительности (то же и в процессе учения) участвуют все органы чувств человека. Поэтому принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Широкое распространение получила внешняя, или перцептивная, форма наглядности, основанная на процессах непосредственного отражения действительности. Нельзя забывать о внутренней, или умственной, наглядности, основанной на деятельности памяти и воображения. Данный вид наглядности связан главным образом с содержанием мыслительной деятельности говорящего. Высказывая мысль на родном языке, человек направляет основное внимание на содержание, то есть на то, что сказать и в какой последовательности, а то, как сказать, осуществляется на уровне фонового автоматизма. Говоря на иностранном языке, человек испытывает дополнительную трудность, так как его внимание переключается еще и на второй объект – отбор

языковых средств, составление сообщения. Основная цель обучения устному иноязычному общению как раз и состоит в том, чтобы операция по отбору языковых средств, составлению из них сообщений перевести на уровень фонового автоматизма. Этой цели и может служить наглядность, как внешняя, так и внутренняя. Внешняя наглядность, прежде всего, должна быть смысловой наглядностью, тогда она сможет обеспечить коммуникативную мотивацию и создание внутренней наглядности. Внешняя наглядность должна быть еще и проблемной. При этом следует учесть, что внешняя наглядность может не только служить стимулом к созданию коммуникативной мотивации, но и обеспечить управляемое формирование внутренней наглядности и тем самым стать основой управления процессом формирования речевых навыков и умений [3, с. 41–44].

В. А. Артёмов указывает на преимущества чувственно-наглядного преподнесения материала, так как: это мобилизует психическую активность учащегося; переводит произвольное внимание в послепроизвольное; развивает память, которая опирается при этом на ощущения; расширяет объём усвояемого материала в процессе сопоставления родного и иностранного языков; облегчает весь процесс обучения и тем самым вызывает интерес к занятиям иностранным языком; снижает утомляемость; тренирует творческое воображение; служит источником и критерием достоверности приобретаемых знаний; облегчает весь процесс обучения и тем самым вызывает интерес к занятиям иностранным языком [1, с. 238].

Таким образом, принцип наглядности способствует приобретению осознанных знаний, обеспечивает их прочность усвоения, вызывает познавательную активность обучаемых, оказывает положительное эмоциональное воздействие и способствует успешному решению развивающих, практических, образовательных и воспитательных задач.

Литература

1. Артёмов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Артёмов, В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам / В. А. Артёмов // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 54–61.
3. Прокофьева, В. Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению / В. Л. Прокофьева // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 41–45.

Г. В. Ловгач

РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В данной статье автор рассматривает работу в малых группах как один из эффективных методов обучения письменной речи и описывает свой опыт его применения на занятиях по дисциплине «Основы письменной речи». Работа в студенческих группах рассмотрена на конкретном примере в рамках изучения базовых методов развития основной идеи абзаца.

В настоящее время в теории и практике образования идет поиск форм и методов, которые могут создавать условия для развития коммуникативных умений и навыков работы в команде, другими словами, развития социальной компетенции и умения учиться самостоятельно. Такие формы и методы основываются на активности каждого субъекта образовательного процесса, возможности самостоятельно принимать решения и осуществлять выбор, а также на сосуществовании различных точек зрения и свободном их обсуждении. Большой потенциал для реализации этого имеет такая форма организации образовательного процесса, как работа в группе.

Учитывая специфику предмета «иностранный язык», этот метод может обеспечивать необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого учащегося группы, предоставляя каждому из них возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получить достаточную практику для формирования необходимых навыков и умений.

Цель группового метода состоит в том, чтобы сделать каждого учащегося индивидуально сильнее в его собственной группе, развить определенные коммуникативные качества личности. Участники группы изучают вместе то, что они могут в последующем лучше использовать индивидуально [1, с. 108].

Когда идет речь о групповом методе, то подразумевается обучение учащихся в больших группах с заданиями, предполагающими самостоятельную работу, выполнение проектов, их презентацию и др. Однако, практика работы в университете показала, что работа в малых группах может тоже быть эффективна и логично вписываться в схему изучаемых курсов. Групповой метод дает возможность чаще

вступать в коммуникацию с другими студентами, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что может способствовать развитию сотрудничества, межличностной компетентности, коммуникативной культуры. Работая в группе, каждый участник чувствует не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за выполнение поставленной задачи, ведь выполнение задания предполагает участие всех членов команды. Студенческая группа, как правило, формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и более слабые студенты: тот, кому не хватает времени или личностных качеств для овладения учебным материалом, научится у сильного, быстро схватывающего новую информацию и с наименьшими трудностями решающего учебные задачи.

Примером эффективного использования обсуждаемого метода может служить организация работы студентов на занятиях по дисциплине «Основы письменной речи». Так, при изучении базовых (простых) методов развития основной идеи абзаца студентам предлагается написать абзац по теме “Giving money to beggars” [2, с. 18]. В контексте данной темы выделяются три задания по написанию абзаца. Необходимо развить три следующие идеи: *it is foolish to give money to beggars; it isn't foolish to give money to beggars; it is foolish to give money to beggars but sometimes it's a desirable thing to do*. Подобное задание имеет цель научить студентов выразить свою точку зрения на проблему, обосновать и изложить ее согласно изученным правилам написания такой единицы текста как абзац. Наличие трех подходов к решению данной проблемы предполагает создание трех творческих групп.

Поскольку языковые группы состоят из 10–12 студентов, логично их деление на три группы по 3–4 человека. При комплектовании групп учитывается психологическая совместимость студентов, поскольку удачно созданная рабочая атмосфера будет положительно влиять на выполнение предложенного задания. Дисциплина «Основы письменной речи» изучается во втором семестре первого курса, к этому времени студенты уже достаточно хорошо знают друг друга, у них уже есть опыт работы в парах и в группах, поэтому процесс деления на группы проходит быстро. Иногда преподаватель предлагает кому-то поменять группу, это связано с тем, что группа не должна состоять только из сильных студентов или только из слабых, так как группа, состоящая только из слабых участников, себя не оправдывает.

Далее четко и ясно объявляется задание для каждой группы, обсуждаются критерии оценивания, время выполнения и форма

представления результатов работы группы. Итак, каждая группа получает задание на выбор, Участники этой группы должны привести свои доводы (reasons), чтобы развить основную идею (controlling idea) абзаца, правильно структурно расположить материал (major and minor supporting statements), подвести итог в заключительном предложении (concluding sentence). Тема написания абзацев – одна и та же, но поскольку мы закладываем разные контрольные идеи в тематическое предложение, то и доводы развития контрольных идей будут разные, в первых двух случаях – противоположные. Третье задание – самое сложное, контрольная идея включает в себя две противоположные идеи, обе из которых должны быть рассмотрены. Целесообразно кратко обсудить основные доводы в защиту каждой из идей, помочь студентам составить план написания каждого из абзацев, выделив при этом предложения, непосредственно связанные с контрольной идеей (major supporting statements) и предложения, связанные с ней опосредованно (minor supporting statements).

Преподаватель прогнозирует возможные рассуждения студентов и заранее составляет список слов и выражений, которые помогут сэкономить студентам время, ведь данное задание выполняется на практических занятиях, и время ограничивается до 15–20 минут. Результатом проделанной работы группы будет написанный абзац.

Что касается критериев оценки, то студенты к моменту написания подобного рода абзаца уже умеют анализировать его с точки зрения структуры, единства и логики изложения информации. Мы договариваемся, что эти критерии будут главными при оценке написанных абзацев, а грамматические ошибки пока учитываться не будут.

Следующим этапом работы является чтение и обсуждение написанных абзацев. Как правило, это проходит живо и интересно, студенты выступают в двух ролях: авторами написанного текста и критиками. Как авторы они стараются логично обосновать свою точку зрения, используя изученные средства построения и написания абзаца. Как критики они должны проанализировать абзац, написанный участниками другой группы, показать, в чем состоят их ошибки, если таковые имеются. В ходе обсуждения студенты понимают, какую информацию нужно добавить или убрать, осознают свои ошибки, спокойно с ними соглашаются и делают пометки об их исправлении. Как говорят сами участники обсуждения, «неожиданно все становится ясным и понятным». Таким образом, реализуется принцип “обучая – учусь”. Очевидно, что изучаемый материал запоминается быстрее и надолго.

Подобный вид работы повышает не только эффективность усвоения материала, но и чувство значимости каждого студента. Ведь

если они смогли написать этот абзац, значит, смогут написать и более сложный.

Заключительным этапом работы является редактирование абзацев, что студенты, как правило, делают дома и потом сдают их на проверку преподавателю. Этот этап может занимать определенное время, ведь процесс написания любого текста – это процесс творческий и трудоемкий, но проделанная на занятии работа облегчает получение конечного продукта, в данном случае, правильно написанного абзаца.

Метод работы в группе применяется при прохождении и других тем, задания варьируются в зависимости от изучаемой темы. Часто предлагается участникам группы прочитать свои абзацы, написанные дома, и выбрать лучший или два для прочтения вслух. Преподаватель может также предложить неудачно написанный абзац с тем, чтобы студенты могли его обсудить, найти ошибки, переделать и представить в исправленном виде.

Групповой метод обучения обеспечивает условия для проявления творческих возможностей студентов, использования изученных теоретических знаний на конкретных практических заданиях. Следует также отметить, что совместная работа студентов приводит к заметному улучшению психологического климата в группе, так как студенты получают качественно новые социальные роли по сравнению с традиционным обучением, они уже не соперники, а члены одной команды. Работа в группах – это не соревнование, а совместное продвижение к знаниям, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке. Преподаватель же превращается из единственно возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло.

Литература

1. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева // Тетра Системс. – Минск. – 2007. – 351 с.
2. Ловгач, Г. В. Academic Writing: The Paragraph. Основы письменной речи: Абзац. Практическое пособие для студентов 1 курса специальностей 1-02 03 06 - 01 «Английский язык. Немецкий язык» 1-02 03 06 - 03 «Английский язык. Французский язык» // Г. В. Ловгач, Е. В. Вильковская, К. М. Дейкун. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 46 с.

Н. В. Насон, Л. А. Литвинова

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

В данной статье рассматриваются ключевые критерии классификации устного перевода, специфика последовательного перевода и условия его протекания. Выделяются три основных аспекта профессиональной компетенции устного переводчика и этапы обучения последовательному переводу, самым важным из которых является тренировочный. Активный комплексный тренинг устного перевода во многом определяет успешность подготовки будущих специалистов. Немаловажной представляется и организация самостоятельной работы студентов, поскольку профессиональное занятие устным переводом предполагает постоянное совершенствование.

Устный перевод – это вид перевода, при котором оригинал и его перевод выступают в нефиксированной форме, что предопределяет однократность восприятия переводчиком поступающей информации и невозможность последующего сопоставления или исправления перевода после его выполнения.

Существуют различные критерии классификации устного перевода. Ключевым, как правило, выступает время соотнесения с исходным сообщением. Согласно данному критерию в качестве одного из видов устного перевода выделяют последовательный перевод и две его формы: *абзацно-фразовый перевод* (осуществляется без записи по небольшим фрагментам (фразам, абзацам) во время пауз оратора) и *собственно последовательный перевод с записью* (предполагает ведение записи в процессе восприятия исходного сообщения и порождения перевода на основе данных записей после окончания большого фрагмента речи) [1, с. 31].

Процесс подготовки будущих устных переводчиков предполагает формирование следующих аспектов переводческой компетенции:

- *методологическая составляющая* – представления о формах и видах устного перевода, способах осуществления перевода в соответствии с принятыми нормами и принципами;
- *когнитивная составляющая* – умения регулирования и контроля лингво-когнитивных механизмов кодовых переключений в условиях повышенной эмоциональной напряженности и извне заданного темпа диалога при устном переводе.

– *лингвистическая составляющая* как готовность постоянно пополнять собственные языковые знания, готовность адаптироваться к тематическим и жанровым особенностям исходного сообщения [1, с. 172–173].

Как следствие, стратегия обучения собственно устному переводу, нацеленная в первую очередь на выработку навыка быстрой устной межъязыковой трансляции, предусматривает три этапа: теоретический, подготовительный и основной.

Теоретический предполагает накопление теоретических знаний в области устного последовательного перевода; его цель – получение и систематизация теоретических знаний, придание большей целенаправленности, осознанности и мотивированности будущей учебной работе учащихся.

Подготовительный этап – это усиленное изучение иностранного языка (или двух языков), с которого и на который переводчик будет учиться переводить. Активно осваиваются жанры устной речи на родном языке. Студенты учатся произносить речи на разные темы, давать и брать интервью и т. п. Проводится корреляция речевых навыков: консультации с логопедом, речевые упражнения для устранения дефектов речи, занятия с психологом, если наблюдаются психологически обусловленные аномалии речи. Студенты изучают ораторское искусство. В обучение иностранному языку широко вводится аудирование, которое крайне необходимо будущему устному переводчику. На подготовительном этапе студенты также начинают переводить простые устные и письменные тексты с языка и на язык [2, с. 28].

Активный комплексный тренинг устного перевода начинается на основном этапе. Среди упражнений, применяемых в разных школах перевода, чаще всего встречаются: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа («теневого повтор»), работа над лексикой, компрессия и развертывание, освоение техники переводческой записи, многоязычная конференция.

Выбор упражнений, используемых на каждом занятии по практике перевода, обусловлен необходимостью формирования ряда навыков и умений. Наиболее важные из них:

- навыки аудирования (упражнение «перевод-диктовка», упражнение в понимании общественно-политической лексики, письменный перевод звукозаписи);
- навыки мнемотехники (упражнение со словами, рядами чисел, топонимами, с реалиями-деньгами и реалиями-мерами);
- навыки трансформации (трансформационное чтение, перевод только необходимого состава структуры предложения, упражнения на компрессию и микрореферирование);

- навыки переключения с одного языка на другой (упражнение с числительными, упражнение с повторениями, упражнение в автоматизированном употреблении общественно-политической лексики, упражнение с прецизионными словами);
- навыки управления речевыми механизмами (упражнение со счетом, упражнение в сложном аудировании);
- навыки техники устной речи (скороговорки, выразительное чтение, заполнение пропусков);
- темп перевода (упражнения с ограничением по времени, работа по цепочке).

При этом обучение устному последовательному переводу требует не только развития переводческих навыков, но также разнообразия тренировочной деятельности в коммуникативном взаимодействии с другими обучаемыми [3, с. 290].

В силу специфики учебного процесса представляется целесообразным проводить занятия в небольших группах. При этом уже на первом занятии следует дать студентам четкие психологические установки, от которых во многом зависит успешность последующего обучения:

- установку на интенсивность работы на занятиях (сложные упражнения, требующие абсолютного внимания и сосредоточенности, следует чередовать с простыми, позволяющими немного расслабиться);
- установку на конкурентность (не рекомендуется поощрять взаимопомощь, так как подсказки лишь разрушают атмосферу профессионального одиночества переводчика);
- установку на самостоятельную работу над переводческим поведением (т. е. самоконтроль при соблюдении нейтральной позиции транслятора, переводчик должен привыкнуть не реагировать на эмоциональное содержание слов оратора, речь которого он переводит, ничем не выдавать своего мнения по поводу переводимого текста, своего отношения к личности говорящего);
- установка на интенсивность работы вне занятий (рекомендуется ежедневно слушать аудиозаписи на иностранном языке);
- установка на самостоятельную работу над культурой русской речи (в квалификацию переводчика входит образцовое владение нормой языка перевода);
- установка на конечные цели (студенты, начиная учиться устному переводу, должны знать, что конечной целью является овладение устным последовательным двусторонним переводом со скоростью, равной скорости речи оратора) [2, с. 31–32].

Кроме того, профессиональное занятие устным переводом предполагает постоянную тренировку, поэтому организация самостоятельной

работы студентов является неотъемлемой составляющей процесса подготовки будущих специалистов.

Для успешного усвоения учебного курса студентам можно предложить следующие задания и упражнения, предназначенные для самостоятельной работы вне аудитории:

- обратный перевод (осуществляется обратный перевод уже переведенного текста на язык оригинала для последующего сравнения оригинала и перевода второго порядка);
- отработка и запись перевода прецизионной информации с использованием текстов, насыщенных элементами прецизионной информации: буквенной (имена собственные, географические названия, названия организаций, фирм, корпораций, месяцев и дней недели, торговые марки), цифровой (числительные, даты);
- прослушивание записей или просмотр передач, видеоматериалов с различными вариантами английского языка с последующим резюмирующим переводом воспринятой информации.
- запись своего перевода на диктофон и анализ записи (дикция, интонация, громкость голоса, темп, паузы);
- выполнение устного перевода перед зеркалом, контролируя невербальное поведение;
- упражнения на тренировку сочетаемости и ее различных допустимых вариантов в русском и английском языках;
- тренировка распределения внимания (например, при одновременном осуществлении перевода и рисования, перебора бумаг, просматривания фотографий, журналов и т. д.);
- развитие речи – осуществление синонимических замен (повторный перевод одного и того же текста с целью использования синонимических слов и выражений, а также с целью сокращения объема текста на языке перевода);
- выполнение практических заданий на развитие артистизма – тренировка дыхания (речь на выдохе), избегание слов-паразитов [4, с. 32–33].

На этапе совершенствования выработанных умений и навыков студентам в качестве самостоятельной работы можно предложить регулярно смотреть выпуски новостей, популярные ток-шоу и видеосообщения, что не только откроет доступ к новым лексическим ресурсам, но и сделает учебный процесс увлекательным и практикоориентированным.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что обучение устному переводу следует проводить поэтапно, учитывая методологическую, когнитивную и лингвистическую составляющие переводческой

компетенции. При этом большое внимание следует уделять эффективной организации самостоятельной работы студентов, поскольку это обязательное условие их будущей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Аликина, Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: учеб. пособие / Е. В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 192 с.
2. Алексеева, И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.
3. Войцеховская, Е. С. Типы упражнений при обучении устному переводу на начальном – среднем этапах (на материале английского языка) / Е. С. Войцеховская // Лингводидактические аспекты перевода в процессе подготовки переводчиков: материалы междунар. науч.-практ. семинара (15 нояб. 2005 г., г. Иркутск). – Иркутск, 2006. – С. 289–296.
4. Чужакин, А. П. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи / А. П. Чужакин, С. Г. Спирина. – М.: Изд. дом. «Экспримо», 2007. – 88 с.

УДК 378.147:811'34'243

Т. Н. Полевая

СВЯЗНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛОГИКИ ЗАНЯТИЯ ПО ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема достижения связности на различных уровнях как одного из необходимых элементов логики занятия. На примере занятия по фонетике английского языка предлагаются пути достижения максимальной связности занятий в высшей школе.

Требования к логике современного урока иностранного языка широко освещались в методической литературе последних лет. Несомненно, что те же критерии целенаправленности, целостности, динамики

и связности должны быть соблюдены и при проведении занятий по иностранному языку в высшей школе, особенно – на занятиях для профильной специальности, в соответствии с принципом профессионально-педагогической направленности целостного образовательного процесса в ВУЗе [1].

Несмотря на то, что собственно методика преподавания иностранного языка как дисциплина появляется в программе ВУЗов не раньше третьего года обучения, соответствие проводимых пар всем требованиям представляется особенно важным. К моменту начала занятий по методике у студентов факультета иностранных языков как минимум на подсознательном уровне должен быть сформирован образ структуры и наполнения грамотного урока ИЯ, что позволит в дальнейшем актуализировать эти знания, осознать и перевести на уровень компетенции.

Как показывает опыт работы, из названных выше элементов логики урока иностранного языка наиболее часто трудности возникают в реализации предметно-содержательной связности, соблюдение которой требует наполнять одним и тем же содержанием все компоненты урока [2, с. 188].

Наиболее легко связность достигается на занятиях по практике речи, поскольку содержание предмета естественно подчиняется данному требованию. Работа в границах одной темы, опора на тексты для чтения, разработка мини-диалогов и отыгрывание ролей в коммуникативных ситуациях позволяют наполнить занятие разнообразными видами речевой деятельности, при этом соблюдая связность на уровне языкового материала и тематической направленности.

На занятиях, посвященных отдельным аспектам языка, связность реализуется в первую очередь на уровне теоретического материала. При этом, однако, зачастую упускается возможность добиться связности на уровне материала, используемого для отработки фонетических или грамматических навыков.

Рассмотрим некоторые возможности для достижения максимальной связности занятия на примере дисциплины "Практическая фонетика английского языка".

Уже к середине первого семестра программой дисциплины предполагается усвоение и отработка студентами звуков английского языка и ряда основных интонационных моделей (интонация повествовательных и вопросительных предложений, случаи использования нисходящих и восходящих тонов), что существенно увеличивает возможность достижения многоуровневой связности занятий. Более того, специфика предмета дает неограниченные возможности для предметного

наполнения занятий – будь то памятные даты или праздники, исторические, культурные вопросы, а также другие аспекты языка, которые нуждаются в дополнительной отработке, о чем сообщает куратор группы или преподаватели-предметники.

На этапах разминки и отработки слухопроизносительных НВ на занятиях традиционно используется фонетический диктант. Материалом для диктанта обычно служат отдельные слова, выбранные преподавателем случайно на основе встречающихся в них звуков. Данный принцип отбора уместен на этапе первичного закрепления и дифференциации определенных звуков или при необходимости коррекционной работы.

Однако на продвинутом уровне (условно говоря, при переходе к секциям основного курса по учебнику "Практическая фонетика английского языка" под ред. Е. Б. Карневской), потенциал фонетического диктанта можно использовать значительно полнее. Так, для диктантов можно использовать собственно фонетические термины; термины и активную лексику из смежных теоретических дисциплин, реализуя тем самым принцип межпредметной связи. Существенно увеличит образовательную и развивающую ценность занятия использование продиктованных слов в качестве материала для последующих упражнений на сочетание (*matching exercises*) или группирование по заданному преподавателем принципу. Таким образом, отработка звуковой формы слов будет происходить в контексте, осознанно и целенаправленно, а студенты при этом будут получать фоновые знания в игровой, свободной форме.

Например, материалом для диктанта с последующими заданиями могут быть страны и их столицы, монархи и их жены или премьер-министры (*соотнесите ...*); имена исторических деятелей, значимые события (*расположите в хронологическом порядке..., сгруппируйте по...*).

Отметим, что одним из ключевых аспектов в достижении связности на занятиях по фонетике английского языка видится использование текстов страноведческого характера в качестве языкового материала и отправной точки для работы. Расположение элементов структуры занятия в соответствии с этапами работы над текстом позволит добиться максимального эффекта от урока.

В таком случае на предтекстовом этапе в фонетический диктант будет уместно включить сложные слова из текста, с помощью чего заранее отработать их произношение и значение (определения заранее даны на доске или подготовлены на карточках, задача студентов – соотнести слова с дефинициями). Например, для занятия, посвященного Пасхе, в диктант можно вынести следующие слова: *resurrection, equinox, pagan, orthodox, worship, fertility* и др.

Заданием на первое прочтение может стать выделение синтагм в сложных предложениях, расстановка пауз и определение положения кинетического ударения (подчеркните ядерное слово); на второе – расстановка статических и кинетических ударений в соответствии с содержанием текста.

На послетекстовом этапе работа должна быть направлена не только на развитие фонетических умений говорения, но и на присвоение языкового материала текста и формирование фоновых знаний. Здесь рекомендуется использование заданий типа *расставьте ударения в вопросах по тексту и ответьте на них, составьте вопросы по содержанию текста и задайте их партнеру, предложите другим студентам начало предложения, чтобы они могли его завершить*. Постепенно от условно-речевых упражнений работа переходит к собственно речевым, путем организации дискуссии по содержанию текста. При этом интонация повествовательных и вопросительных предложений отрабатывается в неразрывной связи с языковым и тематическим содержанием текста.

В результате проведенного занятия студенты смогут не только отработать необходимые фонетические модели в управляемой и свободной речи, но и получить знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка, об их истории и традиции, что отвечает требованиям коммуникативной направленности и обеспечивает соблюдение связности занятий.

Таким образом, занятия по фонетике иностранного языка представляют возможность для реализации связности на различных уровнях: 1) использование ограниченного количества активных фонетических моделей – уровень речевого материала; 2) организация урока вокруг одной темы (важная дата, праздник, лексика из определенной сферы) – уровень предметно-содержательной связности; 3) привлечение на занятие материала других дисциплин – реализация межпредметной связности.

Литература

1. Качалов, Д. В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей / Д. В. Качалов. – М., Академия Естествознания, 2010.
2. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М., Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Т. В. Смолова, О. А. Кабашиникова

О МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ГИПЕРТЕКСТОВОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматривается вопрос об особенностях обучения чтению с использованием гипертекстовых учебных материалов. Предлагаемый метод может быть полезен для углубленного изучения предмета, поскольку позволяет провести исчерпывающий и всесторонний обзор ключевых понятий, представить разные точки зрения и создавать различные комбинации элементов содержания в разных целях и в разных контекстах. В статье подчеркивается мысль, что чтение гипертекста требует особых навыков и умений и, соответственно, совершенно других подходов и методов обучения чтению в гипертекстовой среде.

С появлением электронных учебных материалов возник вопрос дидактической задачи работы с ними, направленной как на самостоятельную, так и коллективную работу обучаемого иностранному языку. Современные электронные учебные материалы предполагают особый вид письменной коммуникации, особую форму организации письменного текста, а именно – гипертекст. Под термином «гипертекст» Н. В. Беляева подразумевает набор семантически связанных текстовых блоков, которые существуют в компьютерной среде и объединяются в сеть посредством ассоциативно или иерархически организованных гиперссылок [1, с. 83]. Наиболее существенными чертами, позволяющими отличить гипертекст как способ существования информации, являются:

а) существенное отличие способа организации гипертекстов от способа организации традиционных текстов;

б) роль наличия «связей» между текстами, реализуемых гиперссылками;

в) трактовка связанных текстов как единого целого, большего, чем текст, т. е. гипертекст;

г) наличие у гипертекста структурных особенностей, отличающих его от традиционных текстов, таких как то, что он опосредован компьютерной средой и характеризуется процессом нелинейного письма и чтения. При работе с гипертекстом обучаемый определяет основные идеи, разрабатывает определенные теории, находит и получает возможность

связывать их друг с другом, двигаясь в любых направлениях, определяемых ассоциативными связями в процессе нелинейного письма и чтения.

Фактически гипертекст являет собой особый процесс чтения и письма, в процессе которого обучаемый получает доступ к упорядоченной системе текстов, многоуровневой и иерархически организованной. Обучаемый получает пространство свободного творческого подхода к изучению своей проблемы, т. е. у него есть возможность самостоятельного выбора логики изучения материала, а также движения в своем собственном направлении по пути его изучения. Особенностью гипертекста является то, что его структура, в отличие от линейного текста, слабо выражена эксплицитно. В процессе чтения мы легко ориентируемся в понимании процесса чтения и его последовательности. В гипертексте подобная ориентация затруднена, и читателю гораздо сложнее его осмыслить, создать собственную его структуру.

В электронной среде существуют специфические особенности в плане получения и обработки информации ввиду наличия особенностей реализации перцептивно-сенсорных механизмов речи в электронной среде. Особенности функционирования электронных текстов осложняют действие механизма вероятностного прогнозирования. При этом может измениться последовательность восприятия общего и частного: если понимание традиционного текста происходит дедуктивно, то есть от общего понимания к частному, то вектор понимания гипертекста чаще бывает индуктивным, то есть от деталей к главному.

При образовании упорядоченного гипертекста обучаемый выстраивает последовательность и доступность излагаемого материала. Он может накапливать и расширять базы данных, проводить сравнения и противопоставления. Студент сам участвует в процессе работы с системой текстов в интерактивном режиме: он сам имеет возможность выстраивать свои собственные логические схемы, делать ссылки и сноски, сокращать или добавлять новые текстовые блоки.

Утилитарность гипертекста позволяет применять его и как образцовую структуру электронного учебника и как эффективный инструмент обучения английскому языку.

В этом смысле можно рассматривать гипертекст как новую форму электронной письменности. По мнению ряда методистов, владение гипертекстом уже в недалеком будущем должно стать важнейшим языковым навыком и основой коммуникативной компетенции, позволяющей сформировать и владеть навыками чтения, интерпретации и составления гипертекста, умением ориентироваться в большом количестве ссылок, умением использования техникой навигации для самообразования и научного поиска.

Осознание и понимание традиционного линейного текста включает понимание его логики построения, схема и структура которого создается у читателя. При осмыслении гипертекста задача усложняется, поскольку пользователю приходится ориентироваться в сложной иерархической структуре, в которой отсутствует единая линейная сюжетно-тематическая линия.

Особенности работы с гипертекстом обусловлены новыми для обучаемого проблемами его восприятия – ведь нелинейный текст не содержит привычных характеристик. Более того, он отличается от линейного текста множеством параметров – семантической иерархией, отсутствием понятий начала и конца, сетевой композицией, множественными разноуровневыми связями между отрезками текста, форматом презентации, комбинацией текстовой информации со звуком и изображением. Подобные свойства предлагают большие преимущества с точки зрения его репрезентации, однако создают значительные трудности в смысле ориентации и создания механизма его восприятия.

Т. И. Рязанцева находит, что особая модальность гипертекста реализуется в двух формах – личной и безличной, путем взаимодействия двух моделей: модели (проекции) автора и модели (проекции) читателя [2, с. 126]. Естественно предположить, что эти две проекции гипертекста скорее могут отличаться друг от друга, чем совпадать. Это порождает возникновение композиционных, риторических и прагматических (свойств) особенностей, создающих сложности в осуществлении читательской проекции по сравнению с традиционным линейным текстом.

Т. И. Рязанцева разделяет проблему дезориентации читателя на три основных вида: проблема обратной линеаризации гипертекста, то есть проблема визуализации информационного потока; проблема определения местонахождения в гипертекстовой системе, в частности, проблема целостности гиперссылок; проблема поиска необходимой информации, то есть проблема прерывания связности гипертекста [2, с. 129].

Обучаемый изначально сталкивается с проблемой навигации, так как ему трудно определить, в каком направлении ему следует двигаться, чтобы получить нужную информацию.

Для решения этого вопроса он формирует ассоциативный путь по гиперссылкам, по цепочке ассоциаций. Здесь могут возникнуть незначительные затруднения в визуализации цепочек пройденного «пути». При наличии множества таких цепочек может возникнуть «наслоение» окон на экране. При этом документ, на который указывает гиперссылка, может включать и совершенно иной содержательный

контекст, что может увести обучаемого от основной темы и дезориентировать его.

В таком случае схему маршрута (или цепь навигационных гиперссылок) может организовать последовательность связей между гипотекстами, и процесс восприятия сюжетно-тематического потока гипертекста облегчается. Выбор схемы маршрута дает обучаемому возможность осуществить множественный выбор пути чтения, а наличие навигационных гиперссылок помогает осваивать информацию как систематическим путем, предлагаемым автором в виде семантической сети гипертекста, так и в свободном выборе, согласно собственным стратегиям и логике поиска.

Для решения этих проблем Т. И. Рязанцева предлагает новые подходы, то есть навыки ориентации, которые отличны от навыков, приобретенных в процессе чтения линейного текста. К ним относятся: навыки просмотра (browsing) – способность создавать маршрут чтения, так называемую «схему движения» от одного текстового блока к другому в нужном направлении; навыки реферирования (briefing) – способность определять свое местоположение в системе связей в каждом моменте процесса чтения, то есть создавать так называемый «план местности»; навыки просмотра и анализа (learning and analysis) – способность представить общую картину структурной модели гипертекста, способность создавать и/или проходить новые пути также уверенно, как уже знакомые старые, то есть способность создавать так называемую «когнитивную карту» – проекцию всего гипертекста в целом [3, с. 132].

Необходимость развития специфических навыков понимания связана с отсутствием доступной читателю физической модели гипертекста и с трудностями осознания его связности и цельности.

Литература

1. Беляева, Н. В. Психолингвистическое исследование понимания гипертекста / Н. В. Беляева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, № 18 (44): аспирантские тетради: научный журнал. – СПб., 2007. – С. 83–87.

2. Рязанцева, Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация / Т. И. Рязанцева // Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. 4. ELT – Век XXI: что взяли мы себе в наследство? / Сб. научных статей. – М.: ГУ «Высшая школа экономики», 2002 – С. 126–137.

3. Субботин, М. М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации / М. М. Субботин // Итоги науки и техники. – Сер. Информатика. – М.: ВИНТИ, 1994. – С. 23–24.

Т. В. Соклакова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема формирования фонетических и фонационных навыков иноязычной речевой деятельности на неязыковых специальностях. Анализ результатов обучения иностранному языку будущих специалистов показывает, что они, как субъекты иноязычного общения, не могут стать равноправными партнерами из-за, прежде всего, проблем с фонетическими и фонационными характеристиками английской речи. Актуальность данного исследования можно объяснить минимальной изученностью формирования просодических характеристик иноязычной речи у студентов неязыковых вузов.

В современном мире английский язык остается языком межнациональной коммуникации. Изучение иностранного языка имеет глубокий личностный смысл. И каждый индивидуум имеет собственные, персонально значимые мотивации формирования и совершенствования навыков и умений общения, что является одним из доминирующих факторов конкурентоспособности личности в профессиональном пространстве. Желание стажироваться за рубежом, налаживать деловые контакты с зарубежными партнерами, необходимость ведения деловых переговоров и переписки на языке партнеров требуют высокой компетентности в развитии вторичной языковой личности, способной участвовать в международной коммуникации. Более того, при изучении иностранного языка расширяется языковая картина мира и личностный кругозор, что дает полное ощущение причастности к мировому сообществу. Развиваются мыслительные процессы и коммуникативные способности. Следует также отметить, что значительная часть информации современного мира кодифицируется английским языком [1].

При обучении английскому языку, как правило, много внимания уделяется изучению лексики и грамматики. Но уже на начальной стадии обучения желательно усвоить основы правильного произношения. На самом деле, владение иностранным языком на должном уровне предполагает владение правильным произношением (фонетическими и фонологическими характеристиками) и понимание иностранной речи

на слух, чтения вслух и беглого произношения. Переучиваться потом будет сложнее. Органам речи требуется определенное время для того, чтобы приспособиться к незнакомым способам артикуляции. Любой язык – это кодифицированная и регламентированная система коммуникативной направленности. Но, прежде всего, это звуковая система. Если нарушить фонетические нормы языка – частично или полностью нарушится информативность, так как не будет распознана в общем речевом потоке. Одно из основных требований к произношению – фонематичность т. е. степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для понимания ее собеседником, и беглость. Произносительный навык – это способность свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка в чужой речи и правильно и автоматически произносить звуки иностранного языка отдельно и в потоке речи, правильно интонировать [2, с. 127–128].

Таким образом, развитие звуковой культуры речи – это одна из ключевых задач обучения иностранному языку, что включает в себя произносительные качества, элементы звуковой выразительности речи, а также элементы культуры речевого общения. Однако в школах не всегда обращают внимание на произношение и не исправляют фонетические ошибки. Ученики переходят из класса в класс, сохраняя те же ошибки произношения, которые возникли у них в самом начале обучения английскому языку.

Звуковая сторона речи – весьма сложное явление, которое необходимо рассматривать с разных сторон. Ведь каждому языку свойственна своя система звуков, свои особенности и отличительные качества. А составляющими, предпосылками и условием возникновения звучания речи являются: речевой слух и речевое дыхание, ритмико-мелодическая сторона речи и звуки речи.

Развитие звуковой культуры речи – это задача, в которую входят следующие аспекты: развитие речевого слуха, воспитание орфоэпической правильности речи; обучение правильному звукопроизношению; овладение средствами звуковой выразительности речи (ударение, тон речи, тембр и сила голоса, темп, интонация).

Важным качеством речи является выразительность – это умение четко, убедительно и сжато выражать свои мысли и чувства; умение с помощью интонации, подбора слов и построением предложений воздействовать на слушателя и читателя.

Формирование выразительности речи – это умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, интонацией. С воспитанием звуковой культуры речи связан фонетико-

интонационный аспект выразительности, т. е. от того, как говорящий владеет произношением звуков, от правильного дыхания, четкой дикции, темпа речи, какие просодические единицы он использует, будет зависеть стиль его речи. Умение варьировать силу и высоту голоса способствует развитию его гибкости и подвижности, формируя тем самым умение пользоваться разным темпом речи.

Интонация, по мнению Светозаровой Н. Д., будучи фонетическим явлением, может рассматриваться в артикуляционном, акустическом и фонологическом аспектах, это, прежде всего, средство оформления речи, создания её целостности и средство членения речевого потока на минимальные в смысловом отношении отрезки. При этом следует иметь в виду, что некоторые исследователи принципиально разграничивают фонетический и фонологический подходы к изучению интонации [3].

Проблеме обучения фонетике посвящено множество работ таких ученых как А. М. Антипова, Ю. А. Дубовский, Д. Н. Антонова, Е. А. Брызгунова, Н. Д. Светозарова, Н. А. Любимова и др. Однако проблема обучения фонетике в неязыковом вузе еще недостаточно разработана. Студенты, становясь участниками иноязычного общения, сталкиваются с рядом проблем фонетического и фоноационного характера, таких как несоблюдение произносительных норм, логико-смысловых пауз, ударений и т. д.

Фонетика требует особого внимания на начальном этапе обучения, предполагая овладение практическими навыками и умениями, а также теоретическими аспектами, для использования в различных видах коммуникативной деятельности.

Фонетические навыки – это навыки произношения иностранных звуков и их сочетаний, а также выделение этих звуков в потоке речи, постановки ударений и интонационного оформления синтаксических единиц. Определяя методы формирования навыков иноязычного говорения, необходимо учитывать факт умения владеть звуковой системой родного языка, что вызывает интерференцию.

Формирование механизмов, обеспечивающих речевую деятельность на неродном языке, происходит под влиянием интерференции. «Интерференция – психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой» [4, с. 45–46].

При овладении иностранным языком, действие фонетической интерференции приводит к «переосмыслению» фонологической

значимости признаков единиц как сегментного, так и супraseгментного уровней в звуковой системе неродного языка. Потому сопоставительный анализ звуковых систем, находящихся в контакте, позволяет с большей или меньшей степенью точности предсказать возможные нарушения вторичной звуковой системы. Необходимо также отметить, что одним из способов ее устранения является использование стихов, скороговорок, песен и стихов. Подобранные с учетом на определенной трудности произношения звуков и интонации, они способствуют разработке артикуляционного аппарата и формированию произносительных навыков.

Овладение иноязычной речью может осуществляться двумя способами: при попадании субъекта в иноязычную среду, где он вынужден усваивать иностранную речь благодаря коммуникативной необходимости либо при целенаправленном изучении субъектом иностранного языка в любом учебном заведении при помощи профессионально подготовленного педагога.

Изучая чужой язык, студенты бессознательно стремятся сравнить его с принципами функционирования родного. Чем ближе языковые группы, к которым принадлежат эти языки, тем меньше расхождения в нормах просодических характеристик. Обуславливается это тем, что студент, приступая к изучению второго языка, обладает уже устоявшимися навыками воспроизведения и восприятия просодических единиц родного языка, поэтому, вступая во взаимодействие с иностранными моделями языковых структур, возникают затруднения в различении просодических характеристик и, как следствие, этимологии.

На первом курсе перед преподавателем стоит задача исправить произношение у таких студентов в максимально короткий срок, так как количество часов, отведенных на английский язык в неязыковом вузе, ограничено. В связи с этим, надо определить тот минимум, который студентам необходимо освоить. Прежде всего, это транскрипционное написание и произношение отдельных звуков. Студентам необходимо объяснить технику произношения звуков, так как артикуляция в английском языке в корне отличается от русской. Особое внимание надо обратить на произношение гласных звуков, объяснить, что долгота звуков является смыслоразличительной, что есть звуки переднего и заднего ряда. Для постановки произношения необходимы упражнения для артикуляционного аппарата, упражнения на восприятие и воспроизведение. Например: в потоке услышанных слов определить слова с определенным звуком и т. д.

После изучения транскрипции следующим этапом должно стать обучение чтению, так как студенты зачастую не могут прочитать

незнакомые слова и искренне считают, что в английском языке нет правил чтения. Начинать надо с объяснения типов слогов. Затем переходить к изучению различных буквосочетаний, которых достаточно много в английском языке. Студенты должны научиться читать слова и фразы, написанные в транскрипции. Необходимо научиться пользоваться словарями, поскольку общеизвестно, что в английском языке написание и произношение слова часто не совпадают.

При выполнении упражнений в аудировании, спонтанном говорении на определенную тематику или чтению вслух, можно судить об уровне сформированности речевых навыков. Для коррекции ошибок можно предложить дополнительные упражнения на определенные звуки.

Иногда возникает вопрос, нужно ли и возможно ли овладеть английской интонацией, поскольку интонационный рисунок английского языка достаточно сложный, а в неязыковом вузе времени на иностранные языки всегда недостаточно. Как вариант, можно ограничиться изучением интонации утвердительного и вопросительных предложений.

Лексические и фонетические игры направлены на формирование произносительных, лексических и грамматических навыков, а также на подготовку предкоммуникативного этапа овладения иностранным языком. Их можно разделить на следующие условные группы: 1) на развитие фонематического слуха и интонации; 2) на развитие артикуляционных навыков; 3) по обучению транскрипции.

Для преодоления трудностей, связанных с пониманием иностранной речи, следует с первых шагов в обучении иностранному языку слушать аудиозаписи или смотреть учебные видеоматериалы. Обучение современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормативами.

Воспринимая фразу, студент должен разбить ее на отдельные элементы, информативные признаки звучащей фразы, которые выражены соответствующими речевыми характеристиками: интонация, пауза и логическое ударение. Таким образом, для успешного усвоения иноязычного текста следует обратить особое внимание на развитие навыков адекватного восприятия интонации, пауза и логического ударения.

«Говорение» – это процесс, в ходе которого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче, а собеседник декодирует ее, что, в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод

звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидной, лишь когда реципиент сам превращается в коммуникатора и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности [1].

Таким образом, важность использования видеофильмов заключается в том, что они могут отражать коммуникативные ситуации значительно шире, ярче и позволяют увидеть, где и как происходит действие.

В обучении иностранному языку важно не только поддерживать сформированные навыки на определенном уровне, но и продолжать их совершенствовать. При отсутствии языковой среды и при воздействии родной, происходит вытеснение иноязычных навыков, и они легко разрушаются. Ухудшаются произносительные навыки. Таким образом, основная задача обучения в неязыковом вузе – сохранение и совершенствование произносительных навыков, что обеспечивается выполнением фонетических зарядок, отработкой фонетической формы нового лексико-грамматического материала, разработкой артикуляционных навыков при чтении вслух, уделяя внимание живой аутентичной речи.

Литература

1. Витт, Н. В. Фактор эмоциональности в обучении иностранному языку / Н. В. Витт // Иностранные языки на неспециальных факультетах, М.: МГПИИЯ, 1971. – С. 124–130.
2. Любимова, Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке / Н. А. Любимова. – Л., 1988 – 227 с.
3. Синькевич, Г. С. Песня на уроке английского языка / Г. С. Синькевич // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 50–54.
4. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. – Л.:Изд-во Ленинградского Университета, 1982. – 175 с.

Е. А. Чернякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

В данной статье рассматривается метод коммуникативных заданий, как средство повышающее эффективность учебного процесса при обучении говорению на занятиях по иностранному языку. Суть метода состоит в решении ряда коммуникативных задач, предлагаемых преподавателем. Студенты выполняют речевые действия, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и обучаемые начинают общаться на иностранном языке с практической целью.

Многие преподаватели иностранных языков строят свои занятия и процесс обучения в целом основываясь на традиционном подходе, состоящем из трех основных этапов – введение нового материала, тренировка в употреблении, совершенствование навыков и умений (в иностранной литературе *PPP approach* – Presentation, Practice, Production). Основные преимущества такого методического подхода – надежность и проверенные временем схемы занятий, включающие в себя многочисленные виды аудиторной деятельности. Это также лучший способ охватить все лексические и грамматические темы учебника или программы. Преимуществ можно выделить много. Однако существует одна проблема – классическая методика «трёх П» несомненно отвечает интересам преподавателя, но удовлетворение коммуникативных потребностей обучаемых остаётся под вопросом.

Предоставляемый и используемый в процессе практических занятий языковой материал не принимает во внимание определенные потребности каждого конкретного обучаемого, содержание почти всегда навязывается учебником или программой. По этой причине многие преподаватели обращают своё внимание на обучение, направляющее образовательный процесс на самого обучаемого с его запросами и потребностями. Рассмотрим один из самых популярных на данный момент метод – это метод коммуникативных заданий или TBL (Task-Based Learning).

Метод коммуникативных заданий подразумевает, что в центре занятия находится задача (задание), а не грамматический вопрос или лексическая тема. Цель занятия будет формулироваться не как

«изучить структуру», а как «выполнить задание». Несомненно, чтобы выполнить это задание, студентам необходимо использовать соответствующие языковые структуры и делиться своими идеями. Т. о. язык становится инструментом или вспомогательным средством коммуникации, чья задача состоит в том, чтобы помочь успешно справиться с заданием. Студенты могут использовать любые языковые средства для достижения цели. Обычно не существует единственно «правильного» решения. Студенты сами выбирают способ выполнения задания, используя подходящие по их мнению языковые средства.

Метод коммуникативных заданий может быть интегрирован в существующую программу или учебный план, использован в дополнение к традиционным занятиям или же весь учебный процесс может быть построен на его принципах. В любом из этих случаев занятия целесообразно делить на три этапа:

1. Предварительный этап. Преподаватель представляет тему и знакомит студентов с ситуациями / лексикой / текстами (чтение и аудирование). На данном этапе привлекается внимание студентов к теме и вводится / повторяется языковой материал, который может быть полезен при последующей работе. Сразу после этого преподаватель формулирует задание и объясняет виды деятельности / способы решения задачи.

2. Этап выполнения задания. Студенты работают в парах или небольших группах. Затем они могут предоставить полученные результаты/выводы всей группе или в индивидуальном порядке преподавателю. На данном этапе ошибкам не придаётся большое значение, обучаемые направляют все усилия на сам процесс коммуникации для достижения поставленных целей. Преподаватель оказывает необходимую помощь и поддержку, а также следит за ходом предоставления информации.

3. Этап языковой работы и необходимой «работы над ошибками». Проводится анализ тех языковых явлений, в употреблении которых возникли проблемы на предыдущем этапе работы. (Преподаватель обычно фиксирует наиболее часто встречающиеся ошибки на этапе выполнения задания). Студенты анализируют тот языковой материал, который им понадобился для выполнения задания и то, насколько успешно они с этим справились. Именно на данном этапе у студентов есть возможность сконцентрироваться на правильности речи и разобраться со всеми проблемами, которые у них возникали при построении высказываний.

Задания могут значительно отличаться по степени сложности:

– составить список животных от самого быстрого до самого медленного и обсудить правильность порядка с партнером;

- провести опрос одноклассников по определенной теме, а затем предоставить результаты опроса в виде диаграммы или таблицы;
- ролевая игра с различными действующими лицами, вовлеченными в обсуждение и принятие решений по проблеме.

Какой бы ни была поставленная задача, у неё должно быть решение, которое и является целью учебной коммуникации. Языковой материал должен естественным образом вытекать из самого решения задачи, а не наоборот.

Преимуществом метода коммуникативных заданий (Task-Based Learning) над более традиционными методами является то, что он позволяет обучаемым направлять все усилия на реальную коммуникацию, а не проводить тщательный анализ языковых средств. Данный метод ориентируется на потребности студентов, когда они оказываются в реальных коммуникативных ситуациях, и позволяет им использовать все свои языковые ресурсы для общения. Таким образом, внимание обучаемых направлено на то, что они знают, чего они не знают и что знают наполовину. И когда студенты осведомлены о своих потребностях, это заставляет их взять на себя некоторую ответственность за своё обучение.

Метод коммуникативных заданий подходит для групп с разным уровнем знаний; задание может быть выполнено успешно более слабым или сильным студентом с разной степенью правильности речи. Самое важное здесь то, что оба студента имели одинаковый опыт общения в рамках учебной ситуации и теперь осознают свои личные потребности в изучении языкового материала.

Вторым преимуществом является то, что обучаемые сталкиваются со всем многообразием языковых средств выражения мысли, идеи, а не только с грамматическим аспектом. Словосочетания, разговорные фразы и выражения, речевые обороты, т. е. то, что часто выходит за рамки традиционной учебной программы, проявляется естественным образом на занятиях с применением коммуникативных задач.

Для метода коммуникативных заданий характерно то, что преподаватели стремятся проводить занятия только на изучаемом языке и вынуждают студентов поступать так же. Благодаря этому студенты погружаются в языковую среду и начинают общаться на иностранном языке.

Одним из основных недостатков данного метода считается его спонтанность. Она часто не предусматривается стандартами учебника или программы. Для некоторых преподавателей (и обучаемых) часто бывает сложно отойти от формального, правильного взгляда на язык.

Также многие соглашались, что данный метод нецелесообразно применять с начинающими, так как недостаточные языковые

средства не позволяют им успешно справиться с выполнением поставленных задач.

Метод коммуникативных заданий направлен на достижение реальных целей и только затем на языковые средства, необходимые для их достижения. Он рассматривает язык, как инструмент для выполнения поставленных задач, а не просто как набор лексических и грамматических упражнений. Он даёт возможности для общения в реальных жизненных ситуациях и предоставляет обучаемым свободу выбора имеющихся у него в наличии языковых средств, а затем позволяет проанализировать то, что они уже выучили или то, что им ещё надо выучить. Данный метод может быть успешно использован преподавателями в сочетании с другими новыми или традиционными методиками.

Литература

1. Bilsborough, K. TBL and PBL: Two learner-centred approaches / K. Bilsborough, K. // British Council: Teaching English. – 2013. – 23 июля [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches> (дата обращения: 12.03.2014).

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Веренич И. М.</i> Структурно-грамматическая классификация фразеологических единиц английского и французского языков .	3
<i>Дударь Е. В., Короткевич С. В.</i> Контаминация и ее функции в современном английском языке	8
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Диахронический аспект грамматической сочетаемости в английском языке	12
<i>Короткевич С. В., Гуд В. Г.</i> О спорных аспектах явления эвфемии в английском языке	17
<i>Лукьянова О. А.</i> Смысловые структуры слов с названиями сказочных и мифических существ в качестве полусуффиксов	23
<i>Нарчук А. П.</i> Артикль в системе единиц немецкого языка на разных этапах его развития	27
<i>Овдиенко Е. В.</i> Термины как основной компонент научно-технических текстов и особенности их изучения	31
<i>Сурженко Е. В.</i> Концепт «время» в британской пословичной картине мира	35
<i>Тараканова А. М.</i> Основные модели номинации английских и русских эргонимов	40
<i>Тихоненко Н. Е.</i> Немецкие глагольные словосочетания с существительным в винительном падеже	45

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Войтишенюк Е. В.</i> Структурная организация жанра «телеблог» в англоязычном медийном дискурсе	51
<i>Кирюшкина А. А.</i> Внутренняя речь как конденсация смыслов ...	57
<i>Кузьмич Т. В.</i> Интертекстуальность как постмодернистский прием в романах Тони Моррисон	61
<i>Насон Н. В.</i> Женские образы в романной прозе Элис Уокер	66
<i>Познякова Т. М., Игнатюк Г. Н.</i> Историческая обусловленность переводческих норм и критериев качества перевода	70
<i>Сажина Е. В.</i> Теоретические предпосылки к рассмотрению полемического дискурса печатных СМИ как диалога	75

Старокожева В. Ю. Образ женщины в любовной лирике американских поэтов XX в.	80
Чалова О. Н. Функции реплик в научном диалоге (на материале стенограмм научных дискуссий)	84

НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акулич Л. Д. Технологии проблемного обучения как способ активизации учебного процесса	90
Богатикова Л. И. О лингвокультурологической компетенции ..	94
Карebo О. Н. Роль иностранного языка в условиях реформирования системы высшего образования	100
Козелец Н. П. Грамматико-переводной метод в практике преподавания французского языка на современном этапе	105
Колоцей С. Н., Кузьменко О. А. К вопросу об интенсификации обучения французскому языку студентов-экономистов	111
Ловгач Г. В., Гуд В. Г. К вопросу о роли мотивации при изучении иностранного языка	116
Лозовская Т. В. Обучение <i>Global English</i> студентов неязыковых специальностей: за и против	121
Садовская Е. Д., Мокроусова С. Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов языкового факультета	125
Сахно М. Н. Индивидуальное обучение деловому английскому.	129
Солохина О. В. Реализация воспитательного компонента на занятиях по иностранному языку	133
Северинец О. В., Шеремет О. И. Применение методики <i>team teaching</i> на факультете иностранных языков	136
Седач Т. Л. Обучение французскому языку через создание иноязычного культурного пространства	141

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бахрамова О. Н. Матвеева М. С. Задания, направленные на повышение эффективности урока английского языка	147
Берещенко Н. В. Основные трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух	151

Богатко Е. В., Махова М. А. Пути создания естественных ситуаций общения на занятиях по немецкому языку	156
Брянцева Н. В. Формирование фонетических навыков в обучении французскому языку	161
Гришанкова Н. А., Лазарева Л. П. Деловые игры для интенсификации обучения иностранному языку	166
Кабашиникова О. А., Смолова Т. В. Применение метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе	171
Концевая А. И. Проявления грамматической интерференции при изучении английского языка как второго иностранного на базе немецкого языка	176
Короткевич С. В., Дударь Е. В. Роль аутентичных текстов в обучении аудированию	178
Кузьмич Т. В., Вильковская Е. В. Электронное тестирование как средство контроля уровня лингвистической компетенции студентов языкового факультета	182
Леменкова А. С., Волчанина Ю. А. Использование музыкально-песенного комплекса на занятиях по французскому языку ...	187
Литвинова Л. А., Насон Н. В. Роль наглядности при обучении иностранному языку	192
Ловгач Г. В. Работа в малых группах при обучении письменной речи	197
Насон Н. В., Литвинова Л. А. Специфика обучения устному последовательному переводу	201
Полевая Т. Н. Связность как элемент логики занятия по фонетике иностранного языка в вузе	205
Смолова Т. В., Кабашиникова О. А. О методе обучения чтению в гипертекстовой среде	209
Соклакова Т. В. Особенности обучения фонетике английского языка в вузе	213
Чернякова Е. А. Использование метода коммуникативных заданий при обучении говорению	219

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Выпуск 5

Основан в 2009 году

В авторской редакции

Подписано в печать 15.05.2015. Формат 60х84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 13,3.

Уч.-изд. л. 14,5. Тираж 30 экз. Заказ 289.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ