Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сборник научных статей

Выпуск 6

Основан в 2009 году

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2016

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК

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), Н. В. Насон (отв. редактор),
Г. Н. Игнатюк, Т. В. Починок, Е. В. Сажина

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

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ISBN 978-985-577-155-6

© Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, 2016

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 37.091.315.7:811.111-057.875

В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская

О ПОВЫШЕНИИ РОЛИ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Настоящая статья посвящена проблеме использования мультимедийных технологий при обучении студентов языкового факультета иностранному языку. В работе отмечается, что мультимедийные технологии являются коммуникативным средством, предлагающим более широкие возможности использования в отличие от традиционных технических средств. В работе указываются мотивы применения мультимедиа-средств при обучении иностранному языку. Предлагаются методические рекомендации по работе с мультимедийными проектами для понимания иноязычной культуры в условиях языкового взаимодействия. Описываются результаты исследования с целью выявления эффективности использования мультимедийных технологий при обучении студентов языкового факультета.

На современном этапе развития общества и поиска эффективных методов обучения студентов нового поколения возникает необходимость подготовки конкурентоспособной личности, обладающей универсальными знаниями, которые помогут ей вырабатывать свои убеждения и защищать их; самостоятельно, критически и творчески мыслить; независимо от избранной профессии уверенно вступать в социальные отношения, добиваясь высоких результатов. Конкурентоспособность, активность, мобильность, целеустремленность и другие качества личности приобретают сегодня особую значимость, обеспечивая в конечном итоге ее способность к самореализации, социальную и экономическую успешность. Подготовка конкурентоспособного специалиста, как одна из важнейших задач, стоящих перед современным образованием в век информатизации и компьютеризации, предполагает

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

и способность умело и грамотно применять новые информационные и компьютерные технологии. Учитывая успешное развитие экономики, науки и культуры, становится ясным, что компьютерная культура специалиста любой сферы стала профессионально важным качеством специалиста, работающего в условиях современных телекоммуникационных технологий. Основной признак компьютерной культуры – умение применять информационно-интерактивные технологии в сфере своей профессиональной деятельности, чёткое понимание путей и механизмов их эффективного включения в решение возникающих задач [1].

В данной статье обратимся к проблеме использования мультимедийных средств, одного из видов информационно-интерактивных технологий, успешно применяемого на современном этапе при обучении иностранному языку, а также предлагающего более широкие возможности использования в отличие от традиционных технических средств.

Рассмотрим само понятие «мультимедиа». Электронный словарь рассматривает понятие «мультимедиа» как взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, которые объединяют текстовую, аудио-, графическую и визуальную информацию с целью эффективного воздействия на пользователя [2]. Следовательно, применение мультимедийных средств позволяет работать с информацией различных типов и расширяет поле деятельности педагога.

Таким образом, мультимедиа-средства являются именно таким коммуникативным средством, которое даёт возможность универсального применения на занятиях иностранного языка и предлагает более широкие возможности использования в отличие от традиционных методов обучения иностранному языку.

По мнению российских и зарубежных методистов, можно выделить ряд основополагающих мотивов применения мультимедиа-средств и технологий в современных учреждениях среднего и высшего образования при обучении иностранному языку. Приведем примеры некоторых мотивов:

1. Современные мультимедийные технологии, позволяющие сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, повышают интерес и мотивацию к изучению иностранных языков, а, как всем известно, мотивация – необходимая составляющая обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего процесса и урока, и занятия, и в целом всего обучения. А мультимедиа при этом предлагает разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы, а также новые формы, методы и приемы работы на занятиях по иностранному

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

языку и повышает эффективность процесса обучения иностранным языкам, поскольку представляет собой соединение всех аутентичных средств обучения. Несомненен тот факт, что интерактивность, структуризация и визуализация информации усиливают активизацию познавательной деятельности обучаемых, как на уровне сознания, так и подсознания.

2. Мультимедийные технологии довольно привлекательны и эффективны для занятий по иностранному языку, так как с их помощью можно легко объяснить не только языковые, но и культурные реалии, и феномены, тем самым обогащая процесс обучения. Более того, мультимедиа-средства располагают неограниченным количеством аутентичной информации, которую невозможно получить из традиционных средств массовой информации, и которую можно успешно использовать на занятиях [3, с. 56].

3. Современные компьютерные технологии дают возможность погружения в иноязычную культуру и лучшего ее понимания, позволяя обучающимся общаться с представителями иных культур посредством “on-line communication”, “chat rooms”, участия в тандемных и межкультурных интернет-проектах [4, с. 87].

Однако широкому внедрению мультимедийных технологий в учебный процесс препятствует ряд субъективных и объективных причин. Прежде всего, следует учесть, во-первых, что не во всех учреждениях образования имеется необходимая материально-техническая база, которая может выполнить все возрастающие потребности в образовании конкурентоспособных специалистов. Во-вторых, количество квалифицированных педагогических кадров, способных активно использовать новые информационные технологии и стремящихся к оптимизации учебного процесса, еще недостаточно.

В настоящее время одним из популярных методов обучения студентов языкового факультета является проектная деятельность, позволяющая обобщить ранее полученные знания, умения и навыки, применить их на практике и раскрыть творческие возможности студентов. Одним из видов проектов является и мультимедийный проект, который предполагает использование проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный результат, значимый для студента. В мультимедийный проект, как известно, могут входить рисунки, аудио- и видеозаписи, различные тексты, т. е. разные виды информации. При этом оценка мультимедийных проектов является самой сложной задачей, стоящей перед преподавателями. Из опыта работы с мультимедийными проектами и презентациями

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

при преподавании на факультете иностранных языков УО «ГГУ им. Ф. Скорины» и из опыта участия в составе экспертных комиссий в работе конференций учебно-исследовательских работ учащихся учреждений среднего образования, предлагаем учитывать следующие критерии при оценке мультимедийного проекта:

– умение автора выделить проблему;

– оригинальность методов подачи материала;

– полнота раскрытия выбранной темы или уровень проработанности материала;

– художественно-эстетическое оформление;

– новизна полученных результатов;

– эрудированность автора при изложении материала;

– культура речи.

Мультимедийные проекты, представленные в виде презентаций в Power Point, успешно применяются на факультете иностранных языков при преподавании таких дисциплин как «Иностранный язык для специальных целей», «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика», «Страноведение Великобритании и США», «Общественно-политический дискурс».

С целью выявления эффективности использования мультимедийных технологий при обучении студентов факультета иностранных языков УО «ГГУ им. Ф. Скорины», преподаватели кафедры теории и практики английского языка провели анкетирование студентов второго курса по дисциплине «Практика устной и письменной речи», а также студентов третьего курса по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей». Анализ результатов показал, что:

– предъявляемая аутентичная информация в результате применения мультимедийных средств полезна для 89 % студентов II курса и 96 % студентов III курса для совершенствования их языковой и профессиональной компетенций;

– активное использование информационно-интерактивных средств обучения повышает мотивацию к изучению иностранных языков у 87 % студентов II курса и 94 % студентов III курса, тем самым активизируя их познавательную деятельность;

– мультимедийные проекты, представленные в виде презентаций в Power Point, способствуют развитию самостоятельности, сознательности, проявлению творчества и индивидуальности у 91 % студентов II курса и 98 % студентов III курса;

– 78 % студентов II курса и 83 % студентов III курса считают, что применение компьютерных презентаций в процессе обучения иностранному языку позволяет лучше понять иноязычную культуру в условиях языкового взаимодействия.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Таким образом, можно сделать вывод, что мультимедиа-технологии – это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. В совершенствовании программного и методического обеспечения, материальной базы, а также в обязательном повышении квалификации преподавательского состава видится перспектива повышения роли и успешного применения современных информационных мультимедийных технологий в обучении студентов языкового факультета.

Список использованной литературы

1. Гуд, В. Г. Роль ИКТ в обучении иностранному языку студентов языкового факультета / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2015. – Выпуск 8.
2. Мультимедия // Свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wikipedia.org. – Дата доступа: 17.02.2016.
3. Рахимова, А. Э. Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам / А. Э. Рахимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 10. – С. 56–59.
4. Ратнер, Ф. Л. Развитие социокультурной компетенции с помощью компьютерных технологий / Ф. Л. Ратнер // Bridge – Мост: Язык и культура. – Набережные Челны : Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. – № 16. – С. 87–90.

УДК 37.091.33:811.111:004.77

В. Г. Гуд, С. В. Короткевич

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья посвящена проблеме использования Интернет-ресурсов при обучении студентов иностранному языку. В работе анализируется несколько учебных интернет-технологий, эффективно применяемых при обучении иностранным языкам в зарубежных странах. В статье приводятся преимущества и недостатки каждой из представленных педагогических технологий. Более подробно в работе рассматривается такая технология как веб-квест, которая является

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

наиболее успешным проблемно-ориентированный подходом в обучении иностранному языку.

Современный мир и развитие новых технологий требуют изменения подходов к обучению и оптимизации имеющихся методов, а также активное использование всех возможностей науки и техники, современных педагогических и информационных технологий. Применение новых педагогических технологий напрямую связано с применением информационных технологий [1, с. 201].

В современной методической литературе обучения иностранным языкам наиболее часто используется термин «интернет-технологии» вместо информационных технологий, под которыми понимается совокупность форм, методов, способов и приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет.

Ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике и на разных языках, который постоянно обновляется. Эти преимущества сделали его самым популярным источником информации и способствовали активному внедрению в процесс обучения иностранным языкам.

Однако при всем разнообразии методов и технологий обучения не следует забывать, что основными видами деятельности при обучении иностранному языку должны быть такие, которые бы были направлены на стимулирование самостоятельного мышления обучаемых, активизацию рассуждений, формирование навыка аргументирования собственной точки зрения на ту или иную проблему [2].

Анализ методических источников показал, что в зарубежной литературе выделяется несколько популярных учебных интернет-ресурсов, которые успешно применяются при обучении иностранным языкам. Среди них выделяются:

1 “Hotlist” – список ссылок интернет-ресурсов по теме для ознакомления;

2 “Multimedia Scrapbook” – мультимедийная коллекция (ссылки на сайты с фотографиями, картами, историями, фактами, цитатами, аудио- и видеоклипами);

3 “Treasure Hunt” – поиск сокровищ (аналогичен списку ресурсов, но предполагает наличие проблемных вопросов по содержанию сайтов);

4 “Subject Sampler” – коллекция примеров (обучаемые изучают подборку подобранных преподавателем ссылок, включая вопросы, которые основаны на содержании сайтов, и выражают свое отношение к ним);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

5 “WebQuest” – веб-квест (сайт в Интернете, с которым работают студенты, выполняя ту или иную учебную задачу. Он предполагает выполнение обучаемыми проблемного задания с элементами ролевой игры).

Рассмотрим каждый из представленных ресурсов, определяя их преимущества и недостатки. Для изучения информации по проблеме хорошо подойдут учебные педагогические технологии “Hotlist” / *Список интернет сайтов* и “Multimedia Scrapbook” / *Мультимедийная коллекция*. Эти две технологии экономят время студентов на поиск необходимой информации. Вместе с тем, можно предоставить обучаемым самостоятельно расширить список сайтов, работая индивидуально или в небольших группах. Результатом работы студентов может стать презентация, коллаж, информационное письмо или новая веб-страница.

В свою очередь “Treasure Hunt” / *Поиск сокровищ*, “Subject Sampler” / *Коллекция примеров* и “WebQuest” / *Веб-квест* стимулируют познавательную деятельность студентов. Эти технологии прекрасно подойдут для стимулирования мотивации изучающих иностранный язык; при разработке раздаточного материала; активизации групповой работы; организации самостоятельной работы и многого другого.

Педагогическая технология “Treasure Hunt” / *Поиск сокровищ* содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме, тем самым способствуя приобретению студентами знаний по исследуемой теме. Отличие от “Hotlist”/ *Списка ссылок* заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов можно управлять поисковой деятельностью обучаемых, направленной на целостное понимание темы.

Для ознакомления студентов с проблемой и демонстрации ее значимости используется “Subject Sampler” / *Коллекция примеров*. Особенность этой технологии заключается в том, что студентам предлагается изучить несколько информативных сайтов по определенной проблеме. Преподавателю следует подобрать примеры сайтов, на которых можно с интересом прочитать информацию, выполняя задания и отвечая на вопросы. В отличие от “Treasure Hunt” / *Поиска сокровищ*, работая по этой технологии, студенты не только учатся выражать свое мнение на проблему на иностранном языке, но и предлагают свою интерпретацию представленной информации.

Интернет-ресурс “Web Quest” / *Веб-квест* представляет наиболее успешный проблемно-ориентированный подход к обучению, разработанный Берни Доджем в 1995 году, при котором обучаемые

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

должны найти и собрать информацию из различных сайтов для выполнения поставленной задачи [3]. Успешность применения этой технологии заставляет остановиться более подробно на принципах и этапах ее организации.

Основная цель этой технологии – создать уроки или задания, которые интегрируют использование Интернета в учебный процесс; поощряют студентов мыслить критически, рассматривая актуальные и интересные проблемы; получать знания и разумно использовать свое рабочее время.

“Web Quest” / *Веб-квест* – это очень эффективный инструмент преподавания и обучения, позволяющий преподавателям использовать ИКТ в учебном процессе.

Рассмотрим подробнее структуру веб-квеста. В качестве обязательных структурных элементов он включает:

1) введение, в котором предоставляется основная информация, вводятся ключевые понятия, а также содержится вопрос, над которым и будут размышлять студенты; 2) задание, которое направляет студентов на ряд конкретных действий на пути решения проблемы; 3) процесс с указанием, как именно студенты будут выполнять задание; 4) оценку, где содержатся критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными стандартами; 5) заключение, в котором подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме; 6) страницы для преподавателя (дополнительно): в них может содержаться информация для помощи другим преподавателям, которые будут использовать веб-квест [4].

В связи с тем, что веб-квест является комплексным заданием, оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Исследователь Б. Додж рекомендует использовать от 4 до 8 критериев, которые могут включать оценку исследовательской и творческой работы, качества аргументации, оригинальности работы, навыков работы в микрогруппе, устного выступления, мультимедийной презентации и т. п. [5].

Анализ методической литературы показывает, что при успешной реализации технологии использования веб-квестов у обучаемых развиваются такие компетенции как: использование информационных технологий для решения профессиональных задач (для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных); самообучение и самоорганизация; работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль); умение

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор; навык публичных выступлений (обязательное проведение защит проектов с выступлениями авторов, с вопросами и дискуссией).

Преимущества технологии “Web Quest” / *Веб-квеста* по сравнению со всеми остальными очевидны:

– большая мотивация учащихся при выполнении задач каждого из этапов работы;

– развитие самостоятельности и формирование независимого мнения;

– разработка своего собственного плана исследования и времени работы над каждым этапом;

– альтернативная оценка знаний, дающая полное представление о степени усвоения знаний;

– индивидуальный подход к каждому обучаемому;

– развитие творческого потенциала преподавателя и студентов;

– способствует преодолению негативного опыта при изучении иностранного языка;

– активизирует познавательную деятельность студентов;

– прививает и совершенствует навыки работы в группе;

– помогает анализировать, систематизировать и обобщать полученные данные;

– способствует оптимизации внедрения интернет-технологий в учебный процесс.

Изучая преимущества и недостатки всех представленных пяти видов учебных интернет-технологий становится вполне ясно, что каждая из технологий тесно связана и вытекает из предшествующей, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи. “Hotlist” / *Список ссылок* и “Multimedia Scrapbook” / *Мультимедийная коллекция* направлены на поиск, отбор и классификацию информации; “Treasure Hunt” / *Поиск сокровищ*, “Subject Sampler” / *Коллекция примеров*, “Web Quest” / *Веб-квест* уже содержат элементы проблемного обучения.

По мнению исследователей П. В Сысоева и М. Н. Евстигнеева такие коммуникативно-речевые умения как: поиск информации, выделение ключевых слов, определение темы проблемы исследования, способность отделять основную информацию от второстепенной, умение фиксировать необходимую информацию, подробно или кратко излагать содержание прочитанного, обобщать содержащуюся в тексте информацию, можно встретить при применении всех пяти интернет-технологий.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Так, при использовании “Multimedia Scrapbook” / *Мультимедийной коллекции* и “Treasure Hunt” / *Поиска сокровищ*, студенты учатся излагать содержание прослушанного / увиденного, фиксировать необходимую информацию из прослушанного/ увиденного. Технологии, “Subject Sampler” / *Коллекция примеров* и “Web Quest” / *Веб-квест*, помогают высказывать и аргументировать свою точку зрения, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, запрашивать и обмениваться информацией, уточнять интересующую информацию, прогнозировать результат излагаемых фактов и давать характеристику фактов и событий [6, с. 120].

Таким образом, становится очевидным, что Интернет, с его многочисленными информационными и не менее впечатляющими дидактическими возможностями, способен оказать неоценимую помощь, являясь эффективным инструментом преподавания и обучения, преподавателям в успешном использовании ИКТ в учебном процессе при обучении иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

2. Татаринова, М. А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий / М. А. Татаринова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.den-za-dnem.ru/files-00003/eng-int.doc. – Дата доступа: 29.02.2016.

3. Dodge, B. Some Thoughts About Web Quests – B. Dodge, 1995–1997. – [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://webquest.sdsu.edu/. – Дата доступа: 01.02.2016.

4. Dodge, B. A Rubric for Evaluating WebQuests. – B. Dodge, 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://webquest.sdsu.edu/. – Дата доступа: 01.02.2016.

5. Информационные технологии в обучении языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**. – Дата доступа: 02.02.2016.

6. Сысоев, П. В Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 189 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.3:811'243:004.382.7

Е. В. Дударь, С. В. Короткевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАНШЕТНЫХ КОМПЬЮТЕРОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме применения современных компьютерных технологий в практике преподавания иностранных языков в вузе. Благодаря своим широким возможностям и многофункциональности, планшетные компьютеры активно внедряются в учебный процесс и приобретают все большую популярность. В статье рассматриваются основные способы использования данных высокотехнологичных устройств в учебном процессе, выявляются возможные сложности, возникающие при их применении на занятии, и предлагаются пути их преодоления.

Научно-технический прогресс способствует все более широкому внедрению новейших технологий в различные сферы жизни современного человека. Компьютерная техника стала неотъемлемой частью нашей жизни. Так, отмечается рост использования планшетных компьютеров в сфере бизнеса, здравоохранения, образования, коммуникаций, индустрии развлечений и т. д. Являясь более легкой и компактной альтернативой стационарным компьютерам и ноутбукам, эти устройства завоевали популярность у широкого круга специалистов, в том числе и у работников образования.

В последнее время планшетные компьютеры активно применяются и в практике преподавания различных дисциплин в вузе, включая иностранные языки. Электронные носители информации постепенно вытесняют традиционные печатные издания. Все больше студентов и преподавателей отдают предпочтение данным устройствам как при подготовке к занятиям, так и в рамках аудиторной работы по предмету. Стоит отметить, что грамотное применение планшетных компьютеров в обучении может стать одним из факторов мотивации успешности студентов.

Прежде всего, необходимо рассмотреть основные причины, по которым планшетные компьютеры используются в учебном процессе:

– *возможность делать записи и пометки*. Современные планшетные компьютеры позволяют студентам легко делать записи и пометки в ходе занятий. Кроме того, существует возможность делать аудиозапись лекций, используя специальные приложения, как

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

например, SoundNote. Данное приложение позволяет студенту делать пометки, не прерывая аудиозаписи лекции. Аудиозаписями лекций можно поделиться с другими студентами на базе социальных платформ (например, Youtube). На занятиях по иностранному языку функцию аудиозаписи можно эффективно использовать в обучении произношению. Студент получает возможность сравнить свое произношение с образцом, а преподаватель – указать на неточности и предложить пути их устранения;

– *возможность визуального предъявления учебного материала.* И студенты, и преподаватели могут использовать планшетные устройства с целью наглядной демонстрации. Так, студенты могут создавать группы и делиться учебными материалами, а преподаватель имеет возможность воспроизводить различные учебные тексты, схемы, таблицы и т. п. с планшета с использованием проектора или интерактивной доски. Современные сенсорные экраны позволяют просматривать большое количество материала, «перелистывая» виртуальные страницы. Подобное применение компьютерных технологий на занятии способствует повышению познавательной активности студентов;

– *доступ к учебным материалам посредством специальных приложений.* Крупнейшие производители планшетных компьютеров предоставляют большое количество образовательных приложений, которые можно скачать бесплатно. Например, такое приложение, как ”OverDrive Media Console”, позволяет студентам загружать электронные и аудиокниги прямо на планшеты. Данное приложение имеет доступ к материалам свыше 18 000 библиотек. Помимо этого, существуют приложения, позволяющие задавать и отвечать на вопросы по широкому кругу учебных дисциплин. Примером может служить приложение Piazza, при помощи которого студенты могут посетить любое виртуальное занятие на этой платформе и анонимно задать интересующие вопросы;

– *возможность хранить и загружать электронные книги*. Современные планшетные компьютеры имеют большой объем памяти, что позволяет хранить большое количество электронных книг, учебников и других учебных материалов и избавляет от необходимости носить с собой на занятия их печатные версии. Это особенно актуально для студентов, изучающих иностранные языки, которые имеют возможность загружать и хранить словари на данных устройствах. Поиск слов в электронных словарях позволяет значительно сэкономить время на занятии. Помимо этого, планшетные компьютеры незаменимы при обучении аудированию. Необходимо загрузить аудиотекст на устройство и подключить наушники. Это позволяет преподавателю реализовать

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

дифференцированный подход в обучении восприятию иноязычной речи на слух. Преподаватель может предложить студентам разные по сложности тексты и задания к ним, в зависимости от их уровня знаний;

– *возможность использования игровых моментов на занятии (gamification)*. Включение образовательных игр в процесс обучения способствует повышению познавательной активности студентов. Образовательные игры можно бесплатно загрузить из Интернета. Так, для изучающих английский язык созданы игры, позволяющие развивать навыки правописания и говорения (*English speaking and spelling games*). Стоит отметить, однако, что данные игры целесообразнее использовать в качестве внеаудиторной самостоятельной работы по предмету;

– *организация групповой работы по предмету.* Планшетные компьютеры могут выступать инструментом организации групповой работы студентов как на занятии, так и вне учебной аудитории. Преподаватель может легко объединить студентов в группы, например, для работы над проектами. Современные технологии позволяют также студентам участвовать в виртуальных дискуссиях на заданную тему [1].

Несмотря на широкие возможности планшетных компьютеров, их использование в учебном процессе предполагает создание ряда условий и соблюдение некоторых правил. Прежде всего, как и при использовании любых средств обучения, необходимо руководствоваться тем, что учит преподаватель, а не устройство. Компьютер является вспомогательным средством, которое способствует повышению эффективности учебного процесса и стимулирует интерес студентов к предмету.

Для успешного применения планшетных компьютеров в обучении недостаточно просто загрузить в них определенный учебный материал и программное обеспечение. Следует помнить, что внедрение нового устройства в учебный процесс зачастую требует разработки методики его использования и адаптации к учебной программе, а также создания учебных пособий, тестовых и обучающих программ. Помимо этого, преподавателю необходимо предусмотреть ряд правил для работы с планшетными компьютерами на занятии и ознакомить студентов с ними. Это крайне важно, так как компьютеры должны выполнять обучающую роль, а не отвлекать студентов от работы на занятии.

Еще одним важным условием в работе с планшетными компьютерами является ознакомление студентов с авторитетными ресурсами и сайтами Интернета, отвечающими за достоверность и научную ценность размещенной на них информации. При подготовке к занятию

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

преподаватель должен четко определить цель использования планшетного компьютера на занятии: для демонстрации презентации, видеолекции, с целью опроса или обучения аудированию и т. д.

Прежде чем начать активно использовать планшетные компьютеры на регулярной основе, преподавателю необходимо тщательно изучить все преимущества и недостатки данных гаджетов. К достоинствам планшетных компьютеров можно отнести следующие:

– Эффективное вовлечение студентов в учебный процесс, обеспечивающее дополнительные стимулы и повышающее их учебные навыки.

– Планшетные компьютеры позволяют студентам получить доступ к интерактивной и мотивирующей среде, в которой преподаватель может использовать визуальный и звуковой ряд вместе с активными занятиями.

– Сенсорный интерфейс дружественен, прост и понятен как студентам, так и преподавателям, что очень важно для взаимодействия в учебном процессе. По сравнению с классическими ноутбуками, планшеты гораздо более просты в использовании.

– Мобильность и портативность планшетных компьютеров позволяют студентам быть более активными в учебной аудитории, что, в свою очередь, делает содержание учебных материалов гораздо более доступным для запоминания.

– Планшеты способны вызывать интерес, как и любое электронное устройство. Соответствующие приложения позволяют фокусировать внимание студентов практически на любых аспектах обучения.

– Аудио-визуальный функционал планшета (камера, микрофон, динамики) может использоваться максимально эффективно в учебной аудитории, особенно при наличии соответствующих приложений.

– Данные устройства позволяют осуществлять творческий подход к процессу обучения. Существует ряд доступных приложений, способствующих развитию у студентов разнообразных полезных навыков (например, видеомонтажа). Таким образом, студенты становятся активными созидателями, а не пассивными потребителями знаний.

Стоит, однако, принимать во внимание и отрицательные моменты, которые могут возникнуть при работе с планшетными устройствами, а именно:

– Технические ограничения, связанные с отсутствием необходимого программного обеспечения, мощностью процессора и объема оперативной памяти могут вызвать незначительные проблемы или даже прервать процесс обучения.

– Ограниченное время автономной работы может также стать причиной проблем на занятии.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– Стоимость планшета: несмотря на свою доступность, планшеты все еще остаются довольно дорогими устройствами и требуют значительных расходов из бюджета вуза.

– Недостаточное количество учебных пособий с поддержкой планшетов.

– Необходимость обучения преподавательского состава работе с планшетными компьютерами.

– Проблема защиты авторских прав и легального использования программного обеспечения.

– Доступ в Интернет и возможности беспроводного доступа к серверу.

– Достоверность информационных источников.

– Долгосрочное использование электронных устройств может привести к проблемам, связанным со зрением и опорно-двигательным аппаратом [2].

Однако, несмотря на указанные недостатки планшетные компьютеры являются одним из эффективных средств обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Ramey, K. How To Use Tablets – 23 Creative Ways of Using Tablets Today [Electronic resource] / K. Ramey. – 2014. – Режим доступа: http://www.useoftechnology.com/how-to-use-tablets/. – Дата доступа: 20.02.2016.

2. Использование планшетов в начальных школах: достоинства и недостатки [Электронный ресурс] / 2014. – Режим доступа: http://alfavladimir.ru/news/tablets-in-schools. – Дата доступа: 20.02.2016.

УДК 37.091.315.7:811.111–057.875

Т. В. Кузьмич, Е. В. Вильковская

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются интерактивные методы обучения английскому языку на занятиях по “Практике устной и письменной речи” на младших курсах факультета иностранных языков. Анализируются условия их использования, виды работы, при которых

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

возможно использование таких методов, приводятся примеры интерактивных форм работы. Делается вывод о том, что интерактивные методы обучения иностранному языку повышают эффективность занятий и мотивируют студентов, а также способствуют развитию их языковой и профессиональной компетентностей.

Подготовка высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста предполагает способность применять инновационные технологии в учебном процессе с целью развития и совершенствования профессиональной компетентности обучающихся. Одним из требований является умение применять инновационные технологии в сфере своей профессиональной деятельности.

В данной статье обратимся к проблеме использования интерактивных методов, одного из видов инновационных технологий, успешно применяемых на современном этапе при обучении иностранному языку, а также предлагающего более широкие возможности их использования в отличие от традиционных методов.

Слово *интерактив* образовано от слова *interact* (англ.), где ‘inter’ – взаимный, ‘act’ – действовать. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь в рамках «преподаватель – студент» или «преподаватель – группа студентов (аудитория)». При интерактивном обучении диалог строится в педагогических моделях «студент – студент» (работа в парах), «студент – группа студентов» (работа в группах), «студент – аудитория» или «группа студентов – аудитория» (презентация работы в группах), «студент – компьютер» и т. д. Таким образом, в отличие от традиционных методов, интерактивные методы ориентированы на более активное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом в процессе обучения [1, с. 190].

Интерактивное обучение студентов иностранному языку стало успешно применяться на занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи» на младших курсах факультета иностранных языков с целью развития их языковой компетентности и познавательной деятельности. Мы считаем, что использование интерактивных методов на данных занятиях предусматривает следующее:

– создание комфортных условий обучения, при которых студент может проявить творчество, самостоятельность, индивидуальность, что делает продуктивным сам процесс обучения;

– повышение мотивации у обучающихся к иностранному языку;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– эффективное усвоение учебного материала;

– установление взаимодействия между студентами, развитие умения работать в команде.

При интерактивном обучении студенты проявляют бо́льшую активность, чем преподаватель, задачей которого является создание условий, необходимых для их инициативы. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия [1, с. 190].

Интерактивные методы преподавания иностранному языку могут применяться при организации преподавателем следующей работы со студентами:

– организация тематических занятий;

– организация творческих коллективов при работе над учебным заданием в рамках реализации метода проекта;

– организация диалога и обсуждений спорных вопросов в группе;

– организация работы с информационно-интерактивными технологиями.

Применение интерактивных методов обучения на практических занятиях предполагает организацию следующих этапов работы:

– подготовительный, который предусматривает подборку теоретического и методического материала по предмету, схему рассадки, описание правил, предварительное ознакомление с материалом;

– содержательно-процессуальный, предлагающий работу в малых группах;

– рефлексивный.

Для реализации учебных и воспитательных целей мы предлагаем использовать следующие интерактивные методы обучения иностранному языку на занятиях по практике устной и письменной речи на II курсе языкового факультета: круглый стол; дебаты; деловые и ролевые игры; соревновательные игры (турниры, викторины); работа в парах; групповые дискуссии; метод проектов; коллаж; ток-шоу; олимпиады.

Приведём примеры некоторых видов групповых дискуссий, которые рекомендуем использовать на данных занятиях.

«Панельная дискуссия»:

1. Преподаватель формулирует тему дискуссии.

2. Студенты делятся на малые группы (5–7 человек), которые располагаются в аудитории по кругу.

3. Члены каждой группы выбирают лидера, который будет в ходе дискуссии отстаивать их точку зрения.

4. В течение 15 мин в микрогруппе обсуждается проблема и формируется единое мнение.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

5. Лидеры групп собираются в центре и высказывают мнение группы, отстаивая выработанную позицию.

6. Участники микрогрупп внимательно следят за обсуждением и тем, насколько верно лидер микрогруппы выражает общую точку зрения. Они не имеют права высказывать свое мнение, а имеют возможность лишь передавать в процессе обсуждения записки, в которых излагают свою позицию.

7. Лидеры групп имеют возможность взять перерыв, чтобы посоветоваться с остальными ее членами.

8. Обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения.

9. После окончания дискуссии лидеры групп участвуют в критическом анализе хода обсуждения. Решения принимаются всеми участниками дискуссии [2, с. 1].

«На линии огня»:

1. Участники становятся в две шеренги лицом друг к другу так, что каждый имеет непосредственного противника. Одна партия отвечает за аргументы «за», другая, за аргументы – «против».

2. Все пары одновременно начинают дискуссию по предлагаемому педагогом положению. Один называет только аргументы в пользу, другой – против этого положения. Каждый старается убедить противника в своей правоте.

3. Через несколько минут они меняются местами и меняют аргументацию на противоположную: теперь участники должны научиться использовать аргументы противоположной стороны. Через 2–4 минуты спор прекращается.

4. Всеми участниками игры обсуждаются следующие вопросы: «Какие аргументы были использованы?», «Удалось ли кого-то убедить?», «Какими аргументами?», «Чью сторону было легче отстаивать?» [2, с. 2].

Таким образом, мы считаем, что итогом использования интерактивных форм обучения студентов языкового факультета должны явиться: повышение эффективности занятий и их мотивации к изучению иностранного языка, развитие и совершенствование их языковой и профессиональной компетентностей, развитие способности критически мыслить, разрешать конфликты, умение принимать решения.

Список использованной литературы

1. Ломовцева, Н. В. Интерактивное обучение в вузе / Н. В. Ломовцева // Новые информационные технологии в образовании: материалы

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 13–16 марта 2012 г. – ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. – С. 189–192.

2. Андарало, А. И. Виды групповых дискуссий: технология их организации и проведения / А. И. Андарало [и др.] // Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации ; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 77.

УДК 37.018.43:811'243

А. С. Леменкова, В. Ю. Рубцова

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена актуальной проблеме – дистанционному обучению иностранным языкам с помощью Интернета. Рассматриваются вопросы интерактивности, способствующие развитию языковой и коммуникативной компетенции студентов, выявляются дополнительные стимулы изучения иностранных языков, аргументируются преимущества дистанционного образования как самостоятельной формы обучения.

Преподавание иностранных языков всегда существенно отличалось от преподавания других учебных дисциплин. Это связано с тем, что иностранный язык является, прежде всего, средством познания других стран, народов, социальных систем и групп, средством ознакомления с достижениями национальных культур, способом осмысления родного языка и родной культуры, коммуникативного развития личности, учебной базой для освоения норм межкультурного общения в важных сферах жизнедеятельности человека. Сегодня обучение иностранному языку приобретает особый гуманитарно-образовательный, лингвистический, социально-религиозный, культурно-экономический и глобальный смысл.

Увеличивающийся объем информации является причиной ускорения темпов обучения. Стремление педагогов удовлетворить постоянно растущие потребности общества в образовании путём использования новых информационных технологий привлекает и новые формы обучения. Компьютерные технологии, а в частности, Интернет,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

оказались незаменимыми помощниками при изучении иностранных языков.

Как известно, дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, то есть обучаемый отделен от обучающего расстоянием. Данная форма обучения способствует развитию самостоятельности студентов, повышает их интерес к изучению иностранного языка, дает возможность применять свои знания на практике, а также пополняет багаж знаний, дает веру в свои знания и умения, повышает самооценку [1, с. 3].

Дистанционное обучение обеспечивает максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, а также предоставляет возможность группового обучения. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет студентов адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. В этом случае можно говорить о языковой компетенции, пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу. Многие исследователи рассматривают интерактивность как способ саморазвития через Интернет, возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения [1, с. 4].

Весьма важно предусматривать высокоэффективную обратную связь, чтобы обучаемые могли быть уверенными в правильности своих действий. Обратная связь должна быть оперативной, пооперационной и отсроченной в виде внешней оценки.

Большое значение при обучении иностранному языку имеет интерес, который студенты испытывают к данному процессу. Стоит отметить, что чем больше интерес, тем выше активность и результативность обучения. Одной из основных задач, стоящих перед педагогом, считают поиск возможностей, которые помогут заинтересовать студентов и удерживать этот интерес при обучении. Такая форма работы не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует расширению культурного кругозора, эрудиции, развитию творческой активности, духовно-нравственного потенциала.

Специфической чертой обучения иностранному языку дистанционно является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в данное время. К особенностям такого обучения относятся интерактивность, на основе которой базируется деятельность каждого обучаемого и руководство

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

педагога. Учебный процесс строится таким образом, чтобы педагог имел возможность на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучаемых.

Несмотря на значительную долю самостоятельной деятельности студентов, они должны иметь разнообразные контакты в процессе обучения с партнерами по курсу, преподавателем, зарубежными партнерами. Все вышесказанное делает деятельность обучаемых весьма разнообразной: индивидуальные занятия, парные, групповые, как в малых группах, так и со всей группой курса (конференции, коллективные обсуждения) [2].

Основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Разнообразие методик повышает интерес к изучению предметов, делает процесс познания привлекательным. Использование компьютера даёт возможность замкнутым студентам раскрепоститься и поделиться своими знаниями с другими, повышает самостоятельность в процессе обучения, помогает развитию творческих способностей, повышает уровень общения и культуры, развивает речь, предоставляет возможность участвовать в различных конкурсах, викторинах, олимпиадах, проектах.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера [3, с. 172].

Структура курса дистанционного обучения должна быть модульной, чтобы обучаемый имел возможность осознавать свое продвижение от модуля к модулю, мог бы выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению руководящего педагога, в зависимости от уровня обученности. При этом следует отметить, что модули большого объема заметно снижают мотивацию обучения – важнейшего элемента любого курса.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Формирование мотивов – это создание условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их самими студентами. Особую роль в формировании мотивации играют новизна получаемой информации, включение студентов в поисковую, творческую деятельность. В связи с этим появилась необходимость не просто использовать при подготовке к занятиям компьютерные технологии, а непосредственно на занятиях включать студентов в активную познавательную деятельность с применением мультимедийных средств обучения.

Использование дистанционных программ обусловлено также и следующими противоречиями:

– постоянное увеличение объёма знаний и трудность его усвоения в короткие сроки обучения;

– снижение интереса к иностранному языку как предмету и рост интереса к изучению иностранного языка на фоне компьютеризации обучения;

– единые программные требования к изучению иностранного языка и разный уровень учебных возможностей студентов [1, с. 2].

Особое значение при обучении иностранному языку также имеет звуковое сопровождение, которое может быть реализовано при помощи сетевых технологий. В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности решения проблемы дистанционного обучения, так как возможно хранение, обработка и доставка информации на любое расстояние, любого объема и содержания.

Таким образом, дистанционная форма обучения на занятиях иностранного языка и во внеурочной деятельности значительно повышает интенсивность учебного процесса. При обучении с помощью ИКТ усваивается гораздо большее количество материала, а сам материал при использовании компьютера усваивается прочнее.

Список использованной литературы

1. Сластухина, В. В. Дистанционное обучение английскому языку / В. В. Сластухина // Проект «Инфоурок», 2016 – № 3. – С. 1–5.

2. Сравнительная характеристика современных методик преподавания английского языка [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2015/01/45294. – Дата доступа: 11.03.16.

3. Овсянников, В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / В. И. Овсянников. – М.: Альфа, 2001.– 794 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 378.146:811.111'243

Т. Н. Полевая

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ *“TIC TAC TOE”* НА ЭТАПЕ КОНТРОЛЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматривается потенциал использования методики “Tic Tac Toe” и ее различных модификаций в качестве средства реализации дифференцированного и индивидуализированного подходов к обучению на факультете иностранных языков. Аргументируется целесообразность ее применения в качестве метода текущего и итогового контроля с точки зрения практичности и психологической комфортности.

Проблема реализации дифференцированного и индивидуализированного подходов к обучению иностранному языку привлекает к себе неослабевающий интерес со стороны методистов и практикующих преподавателей. Бесспорно, что изучение нового языка, вовлекая эмоциональную, ценностную, когнитивную сферы личности учащихся, как никакой другой предмет, с одной стороны, способствует индивидуализации обучения, а с другой стороны – требует его как необходимого компонента.

Постоянное развитие новых технологий, возникновение современных авторских методик и определение государственных стандартов к обучению ИЯ влекут за собой беспрестанное развитие и уточнение приемов реализации принятых подходов. В настоящее время в вузах Республики Беларусь приоритетным направлением считается разработка электронных учебных методических комплексов, предназначенных для интенсификации работы учащихся, обеспечения возможности индивидуальной работы по предмету и повышения доступности обучающих средств. Требование индивидуализации обучения иностранным языкам является одним из ключевых в разработке заданий ЭУМК. Аналогично соблюдение индивидуализированного и дифференцированного подходов является неотъемлемой частью любого аудиторного занятия по иностранному языку.

Однако реализация данных подходов связана с рядом трудностей. Во-первых, подготовка разнообразных заданий для разных уровней требует в два, а то и в три раза больше времени. Во-вторых, важно помнить, что трудности в обучении могут быть вызваны различными причинами, что ставит под вопрос резонность жесткого разделения учащихся на сильных, слабых и средних по успеваемости.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В-третьих, принцип учета ведущего стиля учения предполагает различные формы деятельности, которые сложно адекватно и объективно оценить в рамках одного занятия. Более того, использование большого количества разноуровневых заданий на уроке требует и значительного времени на их проверку. В результате может возникнуть ситуация, когда группа работает не единым коллективом, а постоянно разбита на два-три потока, которые никак не общаются друг с другом, причем роль учителя сводится к постоянной проверке выполнения заданий, не оставляя времени на помощь и контроль работающим группам. Помимо этого, использование различных заданий для групп часто ведет к нарушению логики и связности урока.

Очевидно, что вопрос об оптимальном использовании принципов индивидуализированного и дифференцированного подходов при работе на занятии требует глубокого исследования. Рассмотрим потенциал некоторых видов заданий, рекомендуемых для выполнения в структуре текущих и итоговых контрольных работ.

Для дифференциации обучения зарубежные авторы широко применяют методику *Tic Tac Toe,* также известную как *Think Tac Toe* [1]. Принцип задания достаточно прост и позволяет изменять его в соответствии с потребностями группы и предпочитаемыми видами деятельности. Сетка задания представляет собой квадрат 3x3, в клетках которого располагаются задания (или номера заданий, при их большом объеме). Основная особенность *Tic Tac Toe* заключается в том, что учащиеся сами выбирают, какие 3 задания они будут выполнять. В классическом варианте три выбранных задания должны, как и в игре, давшей название этой методике, составить прямую линию. Это позволяет расположить необходимые упражнения так, чтобы включить обязательные для группы элементы, оставив при этом свободу выбора между тремя вариантами упражнений.

Предполагается, что задания для *Tic Tac Toe* подбираются таким образом, чтобы учесть различные стили обучения и ведущие каналы восприятия информации: рекомендуется вовлекать навык рисования, сочинения стихотворений/песен и т. п. Однако такая направленность более целесообразна при обучении школьников. В условиях вуза текущие и итоговые контрольные работы направлены, в первую очередь, на проверку уровня знаний и речевых умений. Здесь принцип дифференцированного обучения может реализовываться путем отбора разноуровневых заданий: на минимальном уровне сложности можно использовать упражнения, направленные на проверку уровня сформированности звуко-буквенной оболочки слова (*вставьте пропущенные буквы, соберите слово из букв, заполните словами по заданной тематике предложенную ветку*). Для среднего уровня сложности

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

можно предложить упражнения на проверку сформированности лексических навыков (*подберите антонимы/синонимы, вставьте пропущенные предлоги, подберите слова к данным определениям*). Высший уровень сложности предполагает уже самостоятельное речепорождение по коммуникативным заданиям (*прокомментируйте данное высказывание, выразите свое мнение, расскажите о...*).

Для оценки уровня понимания (в случае применения методики на теоретических дисциплинах) важно расположить задания таким образом, чтобы вне зависимости от выбранного направления студенты выбрали как минимум одно задание высокого уровня. Приведем пример расположения заданий в сетке в соответствии с задействованными навыками:

Знание	Понимание	Применение
Анализ	Синтез	Оценка
Понимание / Оценка	Применение / Оценка	Знание / Анализ

Сетка для задания Tic Tac Toe

Примерами заданий от наименее сложных к наиболее сложным могут быть следующие: 1) перечислить, назвать, дать определение; 2) подытожить, сделать краткий пересказ, сравнить, оценить, развить мысль; 3) проиллюстрировать положение, изменить, адаптировать, классифицировать [1].

По аналогичному принципу можно проводить работы и с заданием «Лабиринт». В этом случае студентам предлагается поле большего формата, где их задача – пройти от одной крайней точки до другой. «Лабиринт» предполагает набирать очки за использование более сложных участков маршрута, при этом оставляя возможность прокладывать маршрут в соответствии с уровнем знаний и личными предпочтениями студентов. Отметим, что в связи с большим количеством упражнений, их объем должен быть уменьшен соответственно, часто – до 2–3 предложений.

Start

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Finish

Сетка для задания “Лабиринт”

Использование методики *Tic Tac Toe* обладает рядом достоинств. Так, это дает возможность реализовать индивидуализированный подход:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

из ряда предложенных пословиц, высказываний, тем для рассуждения студенты смогут выбрать именно ту, которая больше отвечает их взгляду на мир (или наоборот, вызывает наибольшее внутреннее противоречие, чтобы объяснить свою личную позицию по вопросу). Индивидуализации обучения послужит и возможность выбрать любимые виды заданий.

С психологической точки зрения, использование данной методики существенно снизит стресс во время написания контрольной работы, поскольку отменяет необходимость стопроцентного выполнения всех заданий, а позволит сфокусироваться на тех, в которых студенты чувствуют себя наиболее уверенно. Стоит сразу оговорить, что такое выборочное выполнение заданий не предполагает по умолчанию отличных оценок: важно перед началом теста оговорить, выполнение каких заданий будет требоваться для высших, средних и проходных баллов. Возможность выбора заданий обладает и еще одним плюсом: во время написания работы студенты имеют возможность попробовать свои силы во многих заданиях, не ограничиваясь тем уровнем, к которому они себя относят изначально. Это поможет им поверить в себя, принять бо́льшую ответственность за результат и ощутить гордость за выполненные задания более высокого уровня.

К преимуществам методики *Tic Tac Toe* стоит отнести и возможность модифицировать данное задание в зависимости от требований текущего этапа контроля, а также ее универсальность в области применения – блоки легко наполняются как полностью коммуникативными заданиями (*отреагируйте на фразу, посоветуйте, прокомментируйте ситуацию*), так и заданиями на проверку теоретических знаний. Более того, она может быть адаптирована и для итоговых уроков по теме, где студентам можно предложить задания для устного ответа, при этом используя как командные, так и индивидуальные формы работы.

Возможность использовать задания такого рода на занятиях как по практическим, так и по теоретическим дисциплинам, снижение уровня тревожности во время контроля, учет уровня подготовленности студентов и создание комфортных условий для проверки знаний, навыков и умений делают их удачным выбором для широкого применения на факультете иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Using the Tic-Tac-Toe Strategy to Differentiate Instruction [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://study.com/academy/lesson/using-the-tic-tac-toe-strategy-to-differentiate-instruction.html. – Дата доступа: 25.02.2016.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.33:811.111

Н. В. Томашук

КЕЙС ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются возможности кейс технологии как средства реализации проблемного обучения иностранному языку. Автор определяет критерии отбора материалов для обучающих кейсов, а также описывает модель организации занятия с использованием кейс технологии. Использование кейсов в обучении позволяет подготовить обучаемых к более эффективному взаимодействию с носителями изучаемого языка.

В процессе жизни человек постоянно сталкивается с различными проблемами. Умение искать и находить пути решения возникающих проблем – одно из качеств успешной личности, позволяющих быть человеку более конкурентоспособным на рынке труда.

Регулярное создание на занятиях различного рода проблемных ситуаций способствует формированию творческой личности, умеющей искать и находить решения в различных проблемных ситуациях, систематизировать и накапливать знания, способной к самоанализу и саморазвитию, то есть приводит к тому, что обучаемый учится не «сдаваться» перед проблемами, а стремится их разрешить.

Целью проблемного обучения является усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, то есть овладение способами познания. Оно включает формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер личности обучаемого, развитие его индивидуальных способностей, то есть в основе проблемного обучения лежит общее развитие обучаемого, а не трансляция ему готовых выводов и положений.

Так как проблемное обучение предполагает самостоятельное полное или частичное решение посильных для обучаемых проблем, на занятии необходимо создавать ситуации, побуждающие учащихся к их решению. Однако не всякое затруднение вызывает проблемную ситуацию. Затруднение должно порождаться осознанной недостаточностью имеющихся знаний. И не всякая проблемная ситуация порождает процесс мышления. Он не возникает, в частности, когда поиск путей разрешения проблемной ситуации непосилен для обучаемых на данном этапе в связи с их неподготовленностью к необходимой

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

деятельности. Это важно учесть при отборе материалов для создания проблемных ситуаций, чтобы процесс обучения способствовал развитию самостоятельного мышления обучаемых, а не ослаблял их веру в свои силы. Необходимыми условиями возникновения проблемной ситуации являются осознанные затруднения и побудительный мотив к решению проблемы. Учащимся необходимо осознать существование противоречий и захотеть их преодолеть.

Исходя из вышесказанного, проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, появляющееся в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, процесс действительности, не может достичь цели известными ему путями. Это побуждает человека искать новые объяснения или способы действия.

Следовательно, проблемная ситуация является одним из главных средств активизации учебной деятельности учащихся. Она возникает чаще всего тогда, когда имеется несколько вариантов решения при ограниченной информации, исходных данных.

Одним из способов создания проблемных ситуаций является ***кейс технология (case-study)***. Суть кейс технологии заключается в том, что учащимся выдается набор материалов, описывающих реальную проблемную ситуацию, заключенный в папку – кейс. В кейсе содержится неоднозначная информация по определенной проблеме, такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий.

При составлении такого кейса можно широко применять *материалы средств массовой информации*. Однако при подборе материалов для кейса следует учитывать ряд условий. Говоря о требованиях, предъявляемых к такого рода проблемным ситуациям, ученые-методисты выделяют определенные критерии, которым должны соответствовать кейсы, пригодные для обучения. Среди них выделяются аутентичность, соответствие программным требованиям, информационная посильность, языковая доступность, проблемный характер. Рассмотрим вышеназванные критерии подробнее.

1) Аутентичность. В качестве основы для обучения говорению представляют интерес главным образом аутентичные материалы, материалы созданные носителями языка.

2) Кейс должен отвечать требованиям учебных программ по иностранному языку вуза соответствующего профиля. Ситуация должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям студентов. Только в этом случае он может быть органично интегрирован в учебный процесс и способствовать достижению практических и образовательных целей обучения.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) Проблемный характер кейса – это необходимое условие мотивации общения студентов. Ситуация должна отражать реальный, а не вымышленный сюжет, быть проблемной и информативной. В процессе обсуждения конкретной ситуации студенты используют свой опыт и полученные на занятиях знания, применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предшествующего обучения.

4) Критерий информационной посильности требует соответствия информации, содержащейся в кейсе, уровню знаний студентов в изучаемой области. Следует иметь в виду, что материалы должны подбираться таким образом, чтобы у обучаемых была возможность участвовать в обсуждении кейсов, соответствующих их уровню информированности.

5) Кейсы, предназначенные для обучения иноязычному общению, должны соответствовать уровню языковой подготовки студентов, т. е. отвечать критерию языковой доступности. Следует отметить, что грамматический материал, используемый в англоязычных кейсах, как правило, не выходит за рамки программы общего среднего образования. Лексическое наполнение, напротив, может вызывать определенные трудности в связи с обилием стилистически маркированной лексики. Ситуация должна быть по силам участникам, но в то же время не очень простой, быть описана интересно, простым и доходчивым языком, сопровождаться четкими инструкциями по работе с нею.

Формирование умений общения с применением кейс технологии следует начинать с несложных ситуаций небольшого объема, которые представляют интерес для всей группы обучаемых. Ее цель – развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения ситуации кейса. Тематика ситуации дает возможность каждому учащемуся высказать свое мнение и принять участие в выработке совместного решения, которое будет вынесено на обсуждение. После ознакомления с содержанием кейса учащимся предлагается высказать свое мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении, в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

Модель организации занятия на основе кейс технологии может выглядеть следующим образом:

1) Организационная стадия. Включает в себя комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство учащихся с содержанием кейса.

2) Рабочая стадия работы с кейсом. Включает в себя детальное знакомство учащихся с содержанием материалов кейса, выработка позиции по проблеме содержания кейса, разработка плана презентации анализа проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) Завершающая стадия работы с кейсом. Представляет собой выступления лидеров подгрупп, обсуждение проблемы, комментарии преподавателя, оценка преподавателем работы участников обсуждения, письменное задание по обсуждаемой проблеме.

Приведем в качестве примера содержание кейса по теме *“Inventions and innovations”*, которая изучается в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» будущими специалистами в области экономики.

Тема: Инновации. Инновации в индустрии одежды и аксессуаров.

Задание: Представить инновационный продукт на конкурс, проводимый ежегодно *The International Clothing Association (ICA).* Оценить представленные идеи. Команды соревнуются в презентации наиболее новаторской идеи в области производства одежды или аксессуаров (оценивают претендентов участники команд-соперников). Написать пресс релиз о результатах конкурса для размещения на сайте ICA.

Содержание кейса: Информация об истории конкурса. Требования *The International Clothing Association (ICA)* к концепции продукта, который может принимать участие в конкурсе. Требования к презентации инновационной идеи участниками конкурса. Статья из журнала *Newsline magazine* о победительнице прошлогоднего конкурса. Статья из модного журнала о новых тенденциях в производстве сумок и ремней. Статья из научно-популярного журнала о нитях и тканях, меняющих цвет под воздействием различного освещения, которые являются разработкой для военного ведомства.

В процессе разрешения конкретной ситуации студенты используют свой опыт и полученные знания, применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предшествующего обучения. При работе с кейсом у студентов формируются творческие навыки, умения мыслить логически, оперативно принимать решения на основе группового анализа ситуации, обосновывать и защищать свою точку зрения, а также критически оценивать точку зрения других.

Список использованной литературы

1. Щукин, А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2014. – 240 с.

2. Царикова, А. А. Критерии отбора кейсов для обучения студентов медицинских вузов иноязычному говорению с использованием кейс технологии / А. А. Царикова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков // Материалы III Международной конференции, 25 октября 2013 г. / ГГУ им. Ф. Скорины. – Гомель, 2013. – С. 83–86.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811’243

Т. В. Лозовская

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается личностно-ориентированный подход как способ реализации воспитательного потенциала иностранного языка в формировании студента как субъекта собственного морального совершенствования. Автор показывает, что в процессе применения данного приема на практике можно добиться формирования у студентов таких качеств, как дисциплинированность, упорство и чувство собственного достоинства.

Личностно-деятельностный подход – это методологическая концепция отечественной психологии, рассматривающая психологию как науку о порождении и функционировании психики в процессе деятельностного взаимодействия индивидов со средой.

Основной постулат этой концепции состоит в том, что психика формируется и проявляется в деятельности. На этом постулате основаны все другие принципы психологии: развития, историзма, активности, предметности, единства строения внешней и внутренней деятельности, системного анализа психики, зависимости психического отражения от места объекта в структуре деятельности.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Личностный подход, по К. К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей [1, с. 193].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия, а также формирует и направляет весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы, в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «Сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост [1].

Широкие возможности для реализации принципа воспитывающего обучения предоставляет учебная и внеучебная работа по иностранному языку. Однако на практике наблюдается определенный «перекос» в сторону обучения (информативности) в ущерб воспитанию. Считается, что ввиду специфики этого учебного предмета достижение воспитательных целей должно осуществляться средствами самого иностранного языка, что подразумевает практическое владение им. И именно учебная цель (практическое овладение языком) является ведущей, а воспитательные цели как бы «привязываются» к ней, в основном, определяют содержание учебного материала (текстов) и часто остаются лишь добрыми намерениями.

Что же касается средств и методов достижения воспитательных целей на занятиях по иностранному языку, то они сводятся главным образом к «словесным» упражнениям. Но правильные рассуждения под влиянием преподавателя лишь создают иллюзию изменения личностных качеств в нужном направлении. Практика показывает, что формирование человека происходит не по принципу «привития» ему моральных качеств путем разнообразных внешних воздействий, а лишь при участии самой формирующейся личности. Например, ее дисциплинированность, честность, взаимопомощь, коллективизм проявляются только в различных видах деятельности, значит, и воспитывать их можно лишь включая обучаемых в разнообразные виды деятельности и формируя у них соответствующие моральные отношения. Вот этот личностно-деятельностный подход к развитию личности и должен определять содержание и методические основы воспитательной работы.

Хотя личность формируется в процессе и под влиянием всего разнообразия деятельности, определяющую роль в ее развитии играет

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ведущая, преобладающая деятельность. Для студентов такую функцию выполняет учебно-познавательная деятельность, которой они посвящают основное время и которая в той или иной мере включает в себя элементы всех других видов деятельности. Следовательно, чтобы улучшить и сделать более эффективной воспитательную работу, нужно значительно повысить качество обучения и организации учебно-познавательной деятельности студентов. Применительно к преподаванию иностранного языка личностно-деятельностный подход означает организацию процесса обучения как учебной деятельности субъекта по овладению речевыми умениями и навыками, при этом все методические решения должны преломляться через призму личности обучаемого, его потребностей, мотивов, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Для глубокого и прочного овладения знаниями необходимо, чтобы студенты не только воспринимали изучаемый материал на занятиях, но и углубленно осмысливали и усваивали его в процессе самостоятельной работы. Однако даже по иностранному языку, овладение которым невозможно без регулярных занятий, многие студенты не утруждают себя систематической работой, так как не умеют предъявлять требования к самому себе, самостоятельно оценивать свои возможности и результаты, анализировать возникающие трудности и находить пути их преодоления. Поскольку, как показывает опыт, решить эту проблему путем лишь внешнего воздействия без надлежащего контроля за качеством самостоятельной работы невозможно, было решено несколько видоизменить методику проведения занятий. Начинать их мы стали с рассчитанной на 15–20 минут письменной проверочной работы по предыдущему материалу. В результате студенты по каждой теме и на каждом занятии подвергались проверке и получали дифференцированную оценку. Если оценка была неудовлетворительной, студент обязан был пересдать неусвоенную тему. И хотя вначале студенты воспринимали эту методику без воодушевления, вскоре подавляющее большинство из них стало лучше регламентировать свое время, более глубоко усваивать материал, проявлять силу воли и упорство, а на занятиях высокую активность. Изменения претерпела не только их учебная деятельность, но и стало иным отношение к ней. Постоянство этой деятельности и этих отношений способствовало закреплению положительных стереотипов поведения. У студентов формировалась дисциплинированность, ответственность, упорство, честность, чувство собственного достоинства.

Наиболее полную реализацию воспитательного потенциала иностранного языка в плане формирования студента как субъекта

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

собственного морального совершенствования обеспечивают активные, творческие методы обучения, в основе которых лежит коллективно-распределительная и групповая форма организации учебной деятельности. Использование интенсивных методов способствует формированию коллективистской направленности личности, умения оценивать другого человека и его ролевую, возрастную и статусную позицию, правильно оценивать свои поступки и результаты общения, а также регулировать свое поведение соответственно условиям и требованиям партнеров по общению, то есть выступать в качестве субъекта общения. Одним из наиболее эффективных приемов обучения в этом плане является ролевая игра, которая может быть организована в форме беседы, диспута, мини-дискуссии, экскурсии, встречи, пресс-конференции и т. д. Педагогические ситуации и задания, в которых проигрываются социальные и межличностные роли разрабатывались нами с учетом содержащегося в них нравственного потенциала, способствующего формированию положительных качеств личности, активной позиции каждого студента в коллективе и обществе. Моделирование на занятиях ситуаций реального общения расширяет контекст деятельности студентов и развивает не только речевые, но и нравственно-эстетические умения. К последним относятся умения слушать не перебивая, ставить себя на место партнера по общению, проявлять тактичность и терпимость к ошибкам друг друга, контролировать чрезмерное появление эмоций при несогласии с мнением другого, уметь быть самокритичным и т. д.

Таким образом, главным в процессе воспитания является создание таких условий, которые не только стимулировали бы активную учебную деятельность студентов, но и выступали бы для них источником морального роста, действенно побуждали к работе над собой и делали субъектом собственного совершенствования. Умелое использование личностно-деятельностного подхода к воспитанию студентов позволяет придать ему по-настоящему эффективный характер и существенно повысить качество их профессиональной и моральной подготовки.

Список использованной литературы

1. Платонов, К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 190–217.

2. Личностно-деятельностный подход как психологическая основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php/97820/15/Bogachkina_pedagogicheskoii_psihologii.html. – Дата доступа: 11.02.2016.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.33:811’243-057.875

Т. Г. Макушинская, Е. М. Нарбут

ТВОРЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются особенности формирования и развития педагогического мастерства будущего специалиста в профессиональной сфере. Описываются этапы реализации творческой компетенции будущего педагога с подробной характеристикой и условиями, благоприятствующими их практическому применению.

Современный этап социально-экономического развития государства характеризуется существенными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности общества. Как следствие этого от современного специалиста требуется наряду со знанием специальной информации способность ориентироваться в информационных потоках, обладать профессиональной мобильностью, осваивать новые технологии. На это и ориентировано обучение в педагогических вузах, в которых одной из основных задач является подготовка квалифицированных конкурентоспособных, грамотных и мотивированных учителей иностранных языков, способных реализовать в своей профессиональной деятельности меняющиеся, чаще всего в сторону повышения, требования общества. От того, насколько сам педагог стремится повышать уровень творческого развития, зависит эффективность процесса профессионального роста его самого. Поэтому в процессе обучения в вузе необходимо формировать у будущего педагога творческое отношение к профессии, а также стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

В чем же заключается сущность *«творчества»*? Психологи рассматривают это понятие в узком и широком смыслах. В узком смысле *творчество – человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, ранее не существовавшее и не имеющее общественно-историческую ценность.* В более широком смысле *творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты – знания, решения, способы действия, материальные продукты* [1, с. 484–485]. По мнению исследователей (С. М. Коломиец, И. А. Зимняя), выделяются *творческие компетенции*,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

которые преимущественно связаны со способностью распознавать имеющиеся противоречия, отыскивать новые подходы и нестандартные решения проблем [2, с. 24]. В данной структуре рассматриваются несколько этапов формирования творческой компетенции:

1) этап мотивационной готовности к творческой деятельности;
2) рефлексивно-репродуктивный этап;
3) интегративно-творческий этап.

Сущность *этапа мотивационной готовности к творческой деятельности* заключается в том, что у студента возникает чувство потребности в реализации поставленной цели, потребность к саморазвитию. Однако ему не удается выстроить в систему творческие задачи и наметить пути их реализации. Тем не менее, он осознает необходимость расширения территории действий. К моменту перехода к *рефлексивно-репродуктивному этапу* потребность студента к познанию и самосовершенствованию осознанная. Область его познавательных интересов расширена. Более активной становится рефлексивная деятельность относительно мотивации собственных действий. Идет поиск индивидуального стиля деятельности. Однако на данном этапе студенту мешают несформированное умение вариативного мышления, уход от стандартов, принятие ответственных решений. Тем не менее, студент уже проявляет умение подвергать анализу собственные действия, оценивает степень эффективности используемых приемов и технологий, а также, что способствовало и что препятствовало достижению поставленной цели. На *интегративно-творческом этапе* студент уже осмысленно рассматривает творчество как одну из главных ценностей педагогической деятельности. Он обладает способностью уверенно действовать в непредсказуемых ситуациях, принимает нестандартные решения и проявляет качества творческой личности. Будущий учитель меняет отношение к профессионально-педагогическим знаниям, служащим предпосылкой для решения нестандартных педагогических задач творческого характера. Во время коррекции личностных качеств, приоритетными становятся такие качества как ответственность за принятое решение, умение отстаивать свою точку зрения, не игнорируя мнение окружающих, умение импровизировать, у него появляется вера в свои силы. Студент адекватно оценивает собственную педагогическую деятельность, совершенствуя и заново выстраивая ее.

Педагогическое творчество имеет тесную связь с мотивацией в образовательно-познавательной сфере. Именно в этой сфере проявляются, прежде всего, качественные изменения, приводящие к расширению области познания и возникающим, в этой связи, интересам,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

а также к готовности дальнейшего самообразования и вариативному образу мышления. Однако «рутинные» элементы педагогической деятельности могут несколько затруднять применение творческого подхода. В данном случае речь идет о применении педагогической импровизации, когда учитель, благодаря своей энергии, выдумке, настойчивости не позволяет утратить ощущение новизны и яркости происходящего для обучающихся. Как отмечает Е. П. Ильин, противоречие между стремлением к творчеству и невозможностью его осуществления при недостаточно сформированной компетентности относится к разряду трудноразрешимых. С другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей решения [3, с. 137].

Неотъемлемой частью процесса саморазвития студентов как будущих учителей является активизация их рефлексивной деятельности. В психологической литературе *рефлексия* определяется как *исследовательский акт, направленный человеком на себя как на субъекта жизнедеятельности, анализ деятельности и ее результатов.* К периоду рефлексивной деятельности можно отнести педагогическую практику, во время которой студент оценивает степень эффективности используемых приемов и технологий, а также способы взаимодействия, сотрудничества с обучающимися и определяет, что способствовало или препятствовало достижению поставленной цели. В данном случае делаются выводы относительно возможностей устранения недостатков, корректировки этапов урока, что приводит к коррекции личностных качеств учителя, способствует реорганизации собственной деятельности, опираясь на внешние условия. Результатом такого исследования является то, что студент предстает перед собой в новом свете, видит себя как бы со стороны, что способствует объективной оценке собственной педагогической деятельности. Это способствует развитию творческих качеств личности, вырабатывает новые умения и формирует черты характера. Наряду с этим немаловажным является стремление к познанию и самосовершенствованию, включающему познавательные интересы, а также наличие чувства нового, вариативного и творческого мышления и готовность к преодолению трудностей на пути к самосовершенствованию.

Таким образом, формирование творческой компетентности будущего учителя иностранного языка является одной из важнейших задач современного педагогического вуза. Развитие компетентности осуществляется не линейно, а как бы по спирали, путем анализа проведенной традиционной работы и применения новых инновационных методов. Система педагогического образования должна быть построена так,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

чтобы она могла обеспечивать условия для формирования творческих качеств личности учителя на каждом витке спирали из множества обстоятельств внешнего и внутреннего свойства.

Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004. – 606 с.
2. Коломиец, С. М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей : монография / С. М. Коломиец. – М.: Перо, 2010. – 181 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

УДК 316.61:303.446.2-057.875

Т. В. Починок

О РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ВОСПРИИМЧИВОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

В статье рассматриваются особенности восприятия носителями разных лингвокультур друг друга в процессе межкультурного общения. Автор обосновывает положение о том, что эффективное взаимодействие предполагает воспитание у студентов языкового вуза качества социокультурной восприимчивости, которое позволит коммуникантту адекватно ориентироваться в условиях коммуникации. Предлагаются методические положения по развитию данного качества.

Процесс восприятия представителями разных культур друг друга является обязательной составной частью межкультурного общения (МКО) и предполагает взаимопознание представителей разных лингвокультурных общностей. Познание коммуникантом своего собеседника как представителя иноязычной культуры осуществляется на основе восприятия и понимания его поведенческих характеристик, формирования представлений о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках, что является основой для установления с ним согласованных действий и особого рода отношений.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В основе восприятия друг друга представителями разных культур лежит понятие «социальная перцепция». Социальная перцепция трактуется как восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, других социальных общностей) [1, с. 40]. Социальная перцепция играет исключительную роль в МКО. В процессе взаимодействия представитель родной культуры воспринимает представителя иноязычной культуры, соотносит свое восприятие его внешних признаков со своими личностными характеристиками и интерпретирует его поступки. Следовательно, для правильного предвидения эффективности общения коммуниканту необходимо при формировании своего сообщения учитывать особенности восприятия действительности своего собеседника, а затем производить дальнейшую ориентировку в условиях речевой деятельности, чтобы выбрать правильный способ решения коммуникативной задачи.

Восприятие иноязычного собеседника – это чувственное отражение социокультурной реальности, включающее выделение информационного содержания и формирование чувственного образа. В основе восприятия собеседника лежат ощущения. Ощущения – это «простейшие познавательные явления, представляющие собой психическое отражение отдельных свойств и качеств предметов и явлений внешнего мира» [1, с. 41]. Ощущения выявляют качества воспринимаемых предметов. При восприятии фактов и явлений культуры познание осуществляется через передачу условного смысла. Целостный образ воспринятого в зависимости от его значимости для личности может остаться либо безличным предметным знанием, либо включиться в личностный план переживания. В этом случае воспринятое включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нем определенный смысл, входит в формирование личности как существенный фактор. Внешняя сторона отдельно взятых поступков, как правило, не определяет однозначно их внутреннее психологическое содержание, что превращает процесс познания индивидом другой личности в решение им психологической задачи, на которую он может дать как правильный, так и неправильный ответ [2].

Действия коммуникантов в процессе МКО сознательно ориентированы на их смысловое восприятие иноязычным собеседником, который декодирует передаваемую информацию для ее осмысления. Непосредственно наблюдая за внешней стороной поведения своего иноязычного собеседника, коммуникант пытается интерпретировать психологический смысл и содержание его поведения, объяснить поступки, понять его цели, намерения и мотивы. Информация должна

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

быть принята, понята и осмыслена, что является стимулом для дальнейшей речевой деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, в монокультурном общении процесс восприятия носит «свернутый» характер в силу близости или тождественности предшествующего опыта. При взаимодействии с носителем другой культуры «считывание» отклоняется от усвоенных стереотипов и восприятие характеризуется «развернутостью» [3, с. 28]. Когда образ жизни, манера вести себя, характер реакции на происходящие события, внешний облик человека отходят от тех «образцов», которые в глазах общающихся с ним являются выражением «нормы», последний от восприятия внешней стороны поведения познаваемого человека переходит к психологической классификации его поступков, пытается дать им ту или иную оценку и понять этого человека как личность. При этом он всегда сталкивается с определенными психологическими трудностями, которые являются, с одной стороны, следствием сложности познаваемой личности, а с другой – ограниченностью познавательных возможностей самого субъекта познания. Таким образом, вследствие того, что восприятие, понимание и оценка действительности специфичны для носителей разных культур, необходимо специально воспитывать качество социокультурной восприимчивости для адекватной ориентировки в условиях взаимодействия.

Адекватное восприятие иноязычного собеседника включает восприятие эмоциональной составляющей его высказываний – чувств, выраженных говорящим, которые не всегда соответствуют содержанию сообщения и могут отличаться от чувств, которые испытывает носитель родной культуры по поводу той же коммуникативной ситуации. Восприятие чувств говорящего помогает коммуниканту точнее осознать свое эмоциональное состояние и соотнести его с эмоциональным состоянием партнера по общению. В. С. Библер отмечал, что «только тогда, когда разбужена, развита культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке» [4, с. 31–42]. Воспринимать собеседника в процессе взаимодействия означает выделять схожее между взаимодействующими коммуникантами, различать специфические черты, отличающие носителей разных культур друг от друга, интерпретировать и оценить мотивы поведения иноязычного коммуниканта. Следовательно, у обучаемого необходимо развивать качество социокультурной восприимчивости, которое позволит различить универсальное и национально-специфическое в иноязычном собеседнике.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Развитие социокультурной восприимчивости необходимо осуществлять на ориентировочном и исполнительском этапах процесса формирования социокультурной компетенции [5].

Ориентировочный этап включает побудительно-мотивационную и аналитико-синтетическую фазы речевой деятельности и предполагает развитие способности коммуниканта ориентироваться в своем собеседнике, условиях коммуникативной ситуации, прогнозировать способы эффективного взаимодействия, планировать коммуникативные действия с целью последующего решения коммуникативных задач в ситуациях МКО.

На ориентировочном этапе студенты воспринимают факты культуры, осознают их место в культуре, сопоставляют с фактами родной культуры, анализируют их ценность, включают в систему своих знаний для того, чтобы действовать соответственно новым знаниям. Опыт наблюдения за речевым поведением носителя изучаемого языка в различных ситуациях МКО помогает студентам осуществлять ориентировочную деятельность по планированию собственного речевого поведения. Е. Ф. Тарасов отмечал, что «к процессу порождения речевого высказывания относятся не только формирование программы порождения и ее реализация, но и восприятие внешних условий деятельности и ориентировка в них». На данном этапе говорящий определяет в проблемной ситуации «известное и неизвестное, соотносит проблемную ситуацию с категориями своего социального опыта, с категориями своей культуры» [6, с. 177].

В рамках ориентировочного этапа коммуникант наблюдает за речевыми и неречевыми действиями носителя изучаемого языка и осмысливает воспринятое в соответствие с имеющимся опытом и фоновыми знаниями. Наблюдение организует восприятие, приводит к образованию представлений и понятий. Размышление представляет собой определенную систему обнаружения, направленную на выявление и регистрацию количественных и качественных изменений объекта. Отдельные материальные объекты сравниваются между собой, а через сравнение приобретаются новые эмпирические знания. Посредством размышления происходит глубокое проникновение обучаемого в суть явлений и процессов. В процессе осмысления коммуникант выделяет, оценивает, сопоставляет, интерпретирует основные социокультурные факты и явления, которые представляются ему необходимыми для последующего решения поставленной коммуникативной задачи. В результате ориентировочной деятельности, как указывает И. А. Зимняя, формируется операционный механизм внутреннего оформления высказывания, основными операциями которого являются операции выбора и составления элементов отбора по заданному языковыми

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

нормами правилу в соответствии с замыслом [7]. Положительным итогом ориентировки является постижение смысла деятельности. Правильно установленная смысловая связь определяет мотив и цель речевого сообщения. Понимание мотива речевых действий партнера по общению влечет за собой понимание смысла его высказывания.

Навыки ориентировки в общении с носителями изучаемого языка, как отмечает Н. Д. Гальскова, должны формироваться специально, из-за невозможности их полного переноса, поскольку в правилах общения в любой культуре присутствуют национально-специфические особенности, которые коммуниканту следует учитывать [8, с. 196].

Развитие социокультурной восприимчивости необходимо осуществлять на основе сравнительно-сопоставительного анализа иноязычной и родной культур, осуществляемого в рамках ориентировочного этапа. Обосновывается это тем, что социокультурная восприимчивость необходима тогда, когда партнеры по коммуникации взаимно осознают друг друга как «чужих», «других» в смысле культурной принадлежности. Взаимопонимание между носителями разных культур возможно посредством глубокого анализа и понимания специфичных и универсальных характеристик коммуникантов, осуществленных на основе сопоставления родной и изучаемой культур. В результате сопоставительного изучения иноязычной и родной культур, культуры не только взаимообогащают друг друга при помощи языка как средства МКО, происходит не только познание «иной» культуры через «свою» культуру в условиях принципиального смыслового несовпадения большей части обеих. Сопоставление иноязычной и родной культур способствует тому, что обучаемый осознает родную культуру как «органическую грань европейской культуры, «воспринимает свою культуру как особый голос европейской всеобщности… Ведь наш ученик будет мыслить по-русски, понимать иные культуры на своем языке…» [9, с. 18]. Посредством контрастивного анализа изучаемой и родной культур, осуществляемом на ориентировочном этапе процесса формирования социокультурной компетенции, обучаемые должны научиться видеть, понимать и учитывать то, что может объединять и разделять культуры в процессе МКО, а именно выявлять универсальные и культурно-специфические особенности взаимодействующих коммуникантов, учитывать в процессе МКО национально-культурные особенности их речевого поведения, опираться на универсальные характеристики.

Таким образом, восприятие носителей разных лингвокультур национально-специфично, поэтому для осуществления эффективного межкультурного общения у студентов языкового вуза необходимо развивать качество социокультурной восприимчивости, которое обеспечит

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

адекватность ориентировочной деятельности коммуникантов в процессе взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Батаршёв, А. В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршёв. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
2. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 200 с.
3. Владимирова, Т. Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т. Е. Владимирова. – М.: «Либроком», 2010. – 304 с.
4. Библер, В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
5. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык): дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 301 с.
6. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М., «Русский язык», 1977. – 240 с.
7. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 336 с.
9. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.

УДК 811.11'42

И. Н. Пузенко

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ В ОБУЧАЮЩЕМ ДИАЛОГЕ

В данной работе обучающий тип диалога рассматривается как нормированная двусторонняя форма педагогической коммуникации,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

представляющая собой цельное и относительно законченное в структурно-смысловом отношении психолого-педагогическое и лингводидактическое образование, обладающее интегративными качествами речевых высказываний обучающего (учителя) и обучаемого (учащегося). Под высказыванием участников диалога понимается в данном случае комплексная дидактолингвистическая единица, включающая физиологическую и психологическую активность говорящего субъекта и представляющая собой социопсихолингвистическую продукцию, которая реализуется в соответствии с нормами педагогической коммуникации и обнаруживает к ней свою принадлежность.

Речь учителя в дидактически ориентированном диалоге (диалог, направленный на обучение и воспитание учащихся) предстаёт как одна из форм реализации устной речи в сфере педагогической коммуникации, как конкретное воплощение языка в его специфической функции воспитания и обучения и как форма конкретного предметно-тематического педагогического общения, где основной ролью учителя является постановка целей и задач обучения, организация условий обучения, необходимых для успешного решения образовательных задач.

В учебном процессе целостность дидактически ориентированного диалога достигается путём сочетания реплик информационной и логико-структурной организации общающихся. Причём если информационная интеграция обеспечивает его содержательное единство, то логико-структурная обуславливает его существование как лингводидактического целого, состоящего из иерархического ряда постоянно чередующихся речевых манифестаций учителя и учащихся. Как разновидность учебной педагогической коммуникации обучающий диалог представляет собой форму логически связанного рассуждения-дискурса по рациональной передаче и приёму учебной информации, знаний, зафиксированных в учебных текстах. Данному типу диалога свойственны открытый характер речевой цепи и непосредственная тематическая целенаправленность, ситуативная обусловленность, а также сочетание тематической целенаправленности и двусторонней передачи учебной информации. Последнюю черту дидактического диалога следует понимать, прежде всего, с точки зрения учебной коммуникации как решение проблемной задачи, достигающееся посредством уяснения отношений обучающего и обучаемого к обсуждаемому вопросу и их взаимоотношений, складывающихся в процессе решения учебной задачи. Таким образом, взаимность коммуникации в дидактически ориентированном диалоге в отличие от простой передачи информации в обычном диалоге приобретает специфическое обучающее

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

содержание и становится средством развития учителя (образование через всю жизнь) и учащихся (получение школьного образования на данном этапе).

Тематическую заданность педагогического общения и его направленность на обучаемых в процессе усвоения новых знаний в исследуемом диалоге можно рассматривать как проблемность учебной ситуации. В дидактике принцип проблемности состоит в том, чтобы любой учебный материал, предлагаемый учащимся для усвоения, давался как способ решения той или иной развивающей учебной задачи (в том числе, коммуникативной, когнитивной, эстетической и т. д.). Иными словами, учебный процесс в диалоговой форме есть не что иное, как последовательность решения подобных задач и принятие позитивных решений [1, с. 77].

Основными свойствами дидактически ориентированного диалога являются такие его черты, как кодифицированный тип речи учителя, её обдуманность и предварительная подготовленность, информативная насыщенность, развёрнутость реплик и их последовательный принцип порождения. Кроме того, его отличают стандартность ситуации педагогического общения и заранее предписанная форма ролевого поведения обоих участников диалога. Указанные особенности обучающего диалога позволяют выступать ему в общелингвистической системе коммуникации относительно автономным образованием развивающего и управляющего педагогического общения, несущего информационно-значимую, прагматическую, психолого-педагогическую и социальную нагрузку в учебном общении между учителем и учащимися.

Одной из характерных особенностей дидактически ориентированного диалога является то, что речь учителя в нём неразрывно связана с познавательной деятельностью учителя и учащихся – явлением социальным по своей сути. Её социальность проявляется в том, что она направлена на формирование личности обучаемого, выступает в виде системы целей познавательной деятельности; изучаемых объектов, предметов познания, и, наконец, контактного взаимодействия общающихся в процессе этой познавательной деятельности. В ходе диалогового общения между учителем и учащимися в школьной аудитории происходит не только формирование общественной коллективной психологии обучающихся, но и осуществляется процесс информирования, переработки и интерпретации учебной информации, приобретение ею новой формы, необходимой как для общения, так и передачи знаний от одного поколения к другому. Планируя и выстраивая целенаправленные дидактические шаги в решении познавательной учебной задачи, обучающий и обучаемый стремятся продвинуться в её решении.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Это и составляет стратегический аспект дидактически ориентированного диалога [2, с. 43–46]. Следует заметить, что сегодня информирующая функция учителя перестаёт быть основной. На первый план начинают выдвигаться организующая и управляющие функции. Они открывают широкие возможности для построения учебного процесса, учитывающего не только индивидуальные возможности и склонности обучающихся, но и их включение в самостоятельную исследовательскую деятельность. А это, как известно, способствует созданию условий для максимальной реализации как учителя, так и учащихся [3, с. 77].

Обмен новой учебной информацией в данном диалоге имеет двоякий смысл. С одной стороны, это обсуждение решаемой учебной проблемы, а с другой – «информирование» собеседников о существующих между ними социальных отношениях, необходимых для осуществления учебной деятельности. В диалоговой форме педагогического общения процесс обмена интеллектуальной информацией есть не что иное, как эффективная передача учащимся новых знаний, направление и сосредоточение их внимания на содержании учебного материала, а также их отношения, которые включают умение слушать и понимать друг друга. Без таких отношений невозможно осуществить педагогическое сотрудничество между обучающим и обучающимися. Оно предполагает также взаимное доверие и ожидание требуемого ответа. В связи с этим в обучающем диалоге ключевую роль играет понимание собственного отношения обучающего к поставленной задаче, способам её решения и отношение к ней обучаемых. Такая постановка вопроса, в конечном итоге, может послужить исходной точкой не только для решения проблемной задачи, но и для налаживания взаимных отношений между учителем и учащимися.

Анализируя учебную ситуацию педагогического общения, необходимо учитывать и тот факт, что отношение общающихся друг с другом и их отношение к общей задаче выражается социально зафиксированными ролями, в которых выступают участники данного диалога. С одной стороны, это социальные роли обучающего и обучаемого, непосредственно связанные с чередованием их речевых манифестаций по передаче и приёму учебной информации. Они создают так называемую речевую интеракцию. А с другой стороны, эти роли для данного типа диалога заранее социально определены и обозначены нормативными документами. Они оказывают влияние на структурную организацию обучающего диалога как на речевое целое. Сами, как правило, не изменяются и в отличие от бытового диалога характеризуются как более устойчивые.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Дидактически ориентированный диалог – это профессиональная форма педагогической коммуникации в виде взаимообусловленных речевых актов обучающего и обучаемого, которые стремятся к сотрудничеству и результативности общения, направленного на получение определённого результата. Она даёт возможность выделить в нём следующие моменты:

а) взаимную передачу и восприятие научно-учебной информации по передаче и формированию новых знаний, навыков и умений;

б) обоюдную симметрию познавательной активности участников диалога, стремящихся решать любые педагогические задачи, налаживать партнёрские отношения и правильно оценивать позиции друг друга.

Данная мысль подтверждается словами П. Л. Капицы, который, в частности, пишет, что хороший педагог в процессе обучения постоянно учится сам. Во-первых, он проверяет свои знания, потому что, только ясно объяснив их другому человеку, можешь быть уверен, что сам понимаешь вопрос. Во-вторых, когда имеешь форму ясного описания того или иного вопроса, часто приходят новые идеи. В-третьих, вопросы учащихся стимулируют мысль педагога и заставляют его с совершенно новой точки зрения взглянуть на явления, к которым подходят зачастую стандартно… [4, с. 261].

Приведённая точка зрения свидетельствует о том, что в обучающем диалоге довольно трудно провести грань между обучением и творчеством. Лежащая в его основе научно-познавательная ситуация предельно сближается с ситуацией книжного (по)знания. Учитель, предлагая для обсуждения учащимся давно решенные обществом проблемы (в дидактике они называются учебными), создаёт имитацию поиска. В беседе с ними он должен стремиться передать им определенный объём систематизированных знаний по тому или иному предмету, предусмотренному программой. В этом случае он берет на себя функцию «учебника» с целью преодоления разрыва в знаниях между собой и учащимися, что впоследствии выступает стимулом познавательной деятельности учащихся и развиваемого дискурса [5, с. 184–187]. В процессе непрерывного педагогического общения высказывания обучающего произносятся с установкой на активное восприятие, запоминание и усвоение учебной информации учащимися, и в этом смысле явление дидактического диалога «глобально».

В ходе непосредственного учебного взаимодействия учитель, посылая сообщение обучающемуся, имеет уже, как правило, прогноз ответа и готовится к сопоставлению реального ответа с прогнозируемым.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

При этом проявляется его способность и умение быть одновременно и партнёром эффективного общения, и учителем, корректирующим мысли учащихся, направляя их мысли в нужное русло. Ответы учащихся и их речь подвергаются постоянному контролю со стороны учителя и испытывают влияние нормативных и этических правил с целью формирования у них прочных знаний, коммуникативных способностей и нормативной культуры общения.

Целевая заданность педагогической коммуникации учебной программой формирует также прагматическую установку обучающего диалога. Суть её сводится к тому, что учитель в процессе сознательно организованной учебной деятельности должен оказывать целенаправленное систематическое воздействие на личность учащихся с целью усвоения ими обобщенного социального опыта, отражённого в научных теориях, законах, идеях и понятиях.

Воздействуя на обучаемых своим поведением и примером, учитель стремится корректировать их поведение в нужном направлении. Пытается находить в системе их учебной деятельности «слабые точки», выделяя управляющие ею факторы, и избирательно воздействует на них. Процесс регулярного воздействия учителя на обучаемых предполагает не пассивное восприятие ими мнения учителя, а формирование фундаментальных знаний, сознательной их оценки и значимости их в практическом плане. Он служит не столько для облегчения восприятия учебного материала, сколько для облегчения его осознания, понимания и ориентировки в учебной ситуации, подсказывая учащимся определённые основания для того или иного выбора.

Реализация педагогической установки по усвоению нового учебного материала достигается преимущественно поэтапным логико-смысловым развёртыванием обучающего диалога в целом и с учётом ориентации на выполнение заранее поставленной учебно-воспитательной цели. В немалой степени она предопределяется и прагматическими качествами речи учителя, а именно: рациональным способом подачи и предъявления учебной информации, логической убедительностью и функциональной целесообразностью. С прагматической направленностью данного диалога тесно связана и его социальная значимость, которая определяется, в конечном итоге, вкладом учителя в развитие реальных и потенциальных возможностей личности учащихся посредством усвоения ими определённых знаний, содержащихся в учебных текстах. Последние воспроизводятся и воспринимаются в конкретных ситуациях речевого педагогического общения в диалоговой форме, в которых наиболее последовательно и адекватно отражается динамика научного мышления.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Гришанкова, Н. А. Учебное общение при интенсивном обучении французскому языку / Н. А. Гришанкова, С. Н. Колоцей // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 17–21.

2. Дидух, А. А. Стратегии ведения дебатов как компонент содержания обучения будущих преподавателей английского языка / А. А. Дидух // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 43–46.

3. Кудина, И. С. Дидактические принципы формирования ИКТ-компетенции будущих учителей иностранных языков / И. С. Кудина // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 76–78.

4. Капица, П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. / П. Л. Капица. – М.: Наука, 1981. – 494 с.

5. Маталыга, С. А. Дискурс – процесс текстовосприятия и текстопорождения / С. А. Маталыга // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. научных статей. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 184–187.

УДК 37.091.33:811′243

В. А. Рогалев

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИКИ И ПСИХОЛОГИИ СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Я бы не прочь иметь иногда
немножко свободного времени,
чтобы забыть всё, чему меня учили.
О. Уайльд

В статье рассматриваются общие принципы некоторых популярных методов обучения иностранным языкам в системе высшего образования по выбранному профилю с учётом сложившейся студенческой психологии и современных социальных реалий. В качестве наиболее эффективных современных технологий автором предлагается использование интерактивной доски, метода проекта и интернет-ресурсов, обусловливающих повышение мотивации к изучению

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

иностранных языков и соответствующих психологии личности современного студента.

Нас всех учили понемногу чему-нибудь и как-нибудь, или век живи – век учись. Ещё со школьной скамьи учащихся в буквальном смысле нагружают огромным количеством всякого рода информации по различным предметам. При этом первоочередной задачей системы образования, согласно Кодексу об образовании в Республике Беларусь, является усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а также формирование в процессе обучения и воспитания гармоничной, всесторонне развитой личности, соответствующей интересам общества и государства.

Многие из тех, кто выбирает педагогическую специальность, уже в студенческие годы начинают изучать науку «Методика», а в скором времени, вступая на самостоятельный путь педагога, сталкиваются с целым рядом проблем, в том числе, как наиболее эффективно научить своих учеников в школе или студентов вузе.

Безусловно, существуют общепринятые образовательные программы и стандарты, которыми руководствуются в высших учебных заведениях, однако в данной статье мы анализируем эффективность использования некоторых популярных методик при обучении иностранным языкам студентов в вузах, а также обозначаем сопутствующие проблемные моменты, которые не всегда и далеко не всеми преподавателями принимаются в расчёт.

Итак, в условиях ускоряющегося темпа жизни, постоянного увеличения объёмов информации и постоянного лимита времени всё более очевидными тенденциями в сфере образования и обучения иностранным языкам в вузе становится наблюдающийся очевидный переход от классических форм проведения учебных занятий к более современным приёмам и методам. Образование является процессом, требующим постоянного совершенствования и обновления в соответствии с запросами и условиями меняющегося общества. Этим и объясняется широкое внедрение информационно-коммуникативных технологий и прочих технических средств обучения (ТСО) в обучение иностранным языкам.

Среди наиболее популярных способов и приёмов при обучении иностранным языкам в вузе можно выделить методику использования интерактивной доски, метод проектов, частично-поисковый метод наряду с попытками активного внедрения технических средств обучения (ТСО) – ноутбуков, планшетов, мобильных телефонов, компьютеров и различных компьютерных программ, без которых представить нашу жизнь уже невозможно.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Использование интерактивной доски, подготовка слайдов и презентаций в программе Microsoft Power Point доказали свою эффективность, так как эти новые информационные технологии способствуют формированию интеллектуально развитой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний на практике в будущей профессиональной деятельности [1].

Так, использование интерактивной доски на учебных занятиях по иностранному языку обладает рядом преимуществ и позволяет решать многие задачи, такие как:

– активное комментирование материала – выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменять цвет и толщину линии;

– полноценная работа по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей между словами;

– набор посредством виртуальной клавиатуры текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;

– показательное тестирование одного обучающегося или группы обучающихся для всей аудитории;

– сохранение результатов в отдельном файле в виде картинок или в HTML и PDF-формате [2, с. 66–67].

Кроме того, учебная информация предоставляется в различных формах (текст, графика, анимация, аудио, видео), используются новые и постоянно обновляющиеся источники информации из сети Интернет.

Нужно принимать во внимание, что при использовании технических средств обучения (аудио- и видеоматериалов) и интерактивной доски содержание, глубина и объём информации должны соответствовать познавательным возможностям и уровню работоспособности студентов, учитывать их интеллектуальную подготовку и возрастные особенности.

Необходимо также избегать мелких деталей, а зрительный ряд и речь преподавателя должны быть связаны между собой, создавая единый поток информации, при этом новый материал следует излагать порционно и в нужном темпе.

Текстовые фрагменты должны быть предельно короткими, включающими информацию по существу вопроса. Рекомендуется выделять в текстах, воспроизводимых на интерактивной доске, наиболее важные места, используя цвет, полужирное начертание шрифта, подчёркивание и прочие средства выделения [2, с. 66–68].

Широко используется и частично-поисковый метод, который называют также *эвристическим*. Он предусматривает использование

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам. В процессе занятия учащиеся сами, опираясь на приобретённый ранее речевой опыт, выводят новые понятия, формулируют грамматические определения и правила.

В последние годы всё более широкое распространение в практике обучения, в том числе и в обучении иностранным языкам, находит метод проектов. Он трактуется методистами и преподавателями поразному. Мы придерживаемся следующего определения данного метода: «*Метод проектов предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов (чаще всего с помощью программы Microsoft Power Point»)* [3].

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию. В разные моменты познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений [4, с. 65].

При создании проектов часто используют программу Microsoft Power Point, если хотят рассказать о какой-то идее, товаре, услуге или сделать краткий и понятный окружающим доклад или сообщение на определённую тему. Слайды программы Power Point могут включать многие элементы, и каждый служит своей цели.

По самым разным причинам многие люди не способны надолго задерживать внимание на чём-то. Поэтому рекомендуется компоновать свои мысли в виде кратких тезисов и оформлять их графическими маркерами для привлечения внимания.

При выполнении любого проекта деятельность преподавателя и студентов подчинена определённой логике, которая реализуется в последовательности определённых этапов и стадий. Что касается структурирования проекта, то при обучении иностранным языкам сохраняются общие подходы, а именно:

– целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта);

– планирование (определение методов исследования, источников информации);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– исследование (сбор информации, формулирование промежуточных выводов);

– презентация (защита и оппонирование, качественная оценка проделанной работы) [4, с. 80–83].

Особое значение имеет стадия защиты проектов, на котором происходит анализ проектной деятельности, включающий самооценку и взаимооценку (рефлексия). Подводятся итоги совместной работы учащихся, даётся качественная оценка проделанной работе.

Успех выполнения проекта по любому предмету, в том числе и по иностранному языку зависит от организации деятельности учащихся во внеурочное время. Педагогически грамотно организованная самостоятельная познавательная и творческая деятельность учащихся может стать для них стимулом к дальнейшей исследовательской работе, потребностью узнать о рассматриваемой теме больше и глубже.

Деятельность студентов при работе над совместным проектом основывается на сочетании индивидуальной самостоятельной работы с работой в группе, где они учатся планировать совместную деятельность. Это способствует развитию социальных и организаторских умений учащихся, умению работать в «команде». Вполне очевидно, что при выполнении проектов качественно меняется роль преподавателя. Преподаватель – не транслятор готовых знаний, а соучастник педагогического процесса. Он становится помощником, консультантом, координатором самостоятельной работы учащихся. Рассмотренные методы и приёмы, используемые в вузах при обучении иностранным языкам, несомненно, полезны и в ряде случаев эффективны. Данные методы и приемы учат ориентироваться в потоке информации.

Как подчёркивают А. Я. Иванова и А. А. Тоскина, современная информатизация образования предполагает «интенсивное применение новых информационных технологий и использование средств коммуникаций, которые способствуют формированию интеллектуально развитой творческой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний в будущей профессиональной деятельности» [5, с. 80].

Впрочем, встречаются и критические замечания. Так, Н. А. Константинова и И. Д. Михеев отмечают небольшой эффект, оказываемый использованием ТСО на немотивированных учащихся, а также указывают, что сравнительно редкое применение технических средств преподавателями связано с большими временными затратами на подготовку занятий [6, с. 46].

Повышение мотивации учащихся не может происходить лишь за счёт технических средств обучения, а рассматриваемые в статье методы и приемы не должны служить лишь развлечением для студентов.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В любом случае одной из главных задач создания информационного источника с использованием перечисленных методик является развитие умений учащихся работать с информацией. Предлагаемая дополнительная информация должна отображать различные точки зрения на один и тот же вопрос, что позволит не сковывать инициативу обучаемых, научит их самостоятельно мыслить, иметь свое мнение и уметь его аргументировать.

Следует учитывать тот факт, что традиционное представление о студенте как о человеке с книгой в руках уходит в прошлое. Нельзя оставлять без внимания и психологию современного студента. Заметим, что именно студенты всегда были и остаются наиболее восприимчивыми к новым веяниям эпохи.

Польза указанных в статье методов, приемов и сопутствующих им ТСО при обучении иностранным языкам в вузе, без всякого сомнения, имеет ряд преимуществ. Однако в должной мере не учитывается тот факт, что Интернет стал мощным и серьёзным конкурентом книги. В обучении необходимо умело и правильно задействовать Интернет, принимая во внимание тот факт, что он нивелирует полёт человеческой мысли, так как в Интернете можно найти практически всё в готовом виде, и человеку не нужно для этого прикладывать особых усилий.

Студент теперь всё чаще выступает в роли потребителя готового продукта и ценит то, что даёт выгоду с наименьшей затратой сил.

В условиях стремительно меняющихся жизненных реалий, интенсификации и оптимизации учебного процесса, в том числе и в высших учебных заведениях актуальными проблемами в методике преподавания иностранных языков остаются не только поиски новых методов и технологий обучения, но и необходимость учитывать психологию современных студентов, быстро осваивающих все веяния современных реалий. В связи с этим необходимо также искать новые подходы и методы, которые будут в полной мере соответствовать потребностям современного общества.

Список использованной литературы

1. Калитин, С. В. Проведение учебных занятий в вузе с использованием интерактивной доски : учебное пособие / С. В. Калитин. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2013. – 180 с.

2. Смирнова, М. Н. Возможности интерактивной доски при обучении иностранному языку / М. Н. Смирнова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – № 27. – С. 65–68.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Палаева, Л. И. Организация проектной деятельности учащихся / Л. И. Палаева // «Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире» : материалы международной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения профессора В. Д. Аракина. – М., 2004. – С. 339–343.

4. Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка : методическое пособие. – 3-е изд. / В. В. Копылова. – М.: Дрофа, 2006. – 93 с.

5. Иванова, А. Я. Использование мультимедийной презентации на занятиях иностранного языка / А. Я. Иванова, А. А. Тоскина // Проблемы современной науки. – 2013. – Вып. 8. – Ч. 2. – С. 76–83.

6. Константинова, Н. А. Развитие мотивации студентов как средство повышения качества обучения иностранным языкам / Н. А. Константинова, И. Д. Михеев // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. – С. 46–47.

УДК 378.147:37.026.9:811.111-057.875

Е. Д. Садовская, Ж. М. Поплавская

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматриваются различные направления учебно-воспитательного процесса сквозь призму творческого подхода к их реализации. Подчеркивается взаимосвязь профессионального и духовного становления будущих педагогов. Приводятся примеры различных форм воспитательной деятельности из опыта работы факультета иностранных языков за последние несколько лет.

Неотъемлемой составляющей подготовки специалиста в вузе является воспитательная работа. Она тесно связана с учебно-научным процессом и призвана охватить своим влиянием все категории студентов. Главной целью воспитательного процесса является подготовка творчески мыслящих и гармонично развитых специалистов, обладающих глубокими профессиональными знаниями и высокими гражданскими качествами. При этом справедливо считается, что вырастить ответственного, мужественного и доброго человека гораздо сложнее, чем приобщить его к определенным знаниям и вооружить соответствующими умениями и навыками.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Следовательно, единство профессионального и нравственного становления будущего специалиста сегодня как никогда актуально. Творческая самореализация у студентов способна наиболее органично трансформироваться в нравственные побуждения – справедливость, добро, любовь к профессии. Эта работа направлена на создание условий для раскрытия творческих способностей и самореализации личности, формирование качеств, определяющих готовность студента к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что способствует его эффективной социализации и адаптации в современном обществе. А в условиях информационного общества и социального разнообразия данная сторона воспитательной работы является особенно важной и жизненно необходимой.

О каком бы направлении воспитательной деятельности ни шла речь, практически всюду важную роль играет творческая составляющая, нетрадиционный и неформальный подход к выполнению тех или иных задач. Мы имеем в виду творчество обеих сторон процесса воспитания – и студентов, и преподавателей (кураторов, воспитателей общежитий). Насколько эффективнее и радостнее становится учебно-воспитательный процесс! Какое повышение мотивации, самооценки и, в конечном счете, профессионального и личностного уровня может дать успешное нестандартное решение!

Именно поэтому на факультете иностранных языков с уважением и вниманием относятся к людям инициативным, творческим, талантливым. В данной статье предлагается опыт разнообразных форм работы по основным направлениям идеологического и воспитательного процесса на факультете.

Гражданское и патриотическое воспитание, несомненно, является одним из приоритетных. Несколько лет назад студенты и преподаватели нашего факультета подготовили проект «Галерея памяти» – о членах своих семей, которые участвовали в военных событиях 1941–1945 гг. и внесли вклад, порой ценой собственной жизни, в великое дело Победы над немецко-фашистскими захватчиками. Один из авторов и наиболее активная участница проекта, Журавлева Вера, затем написала реферат по собранным материалам, который, пройдя все этапы, был принят к участию в VI Республиканском конкурсе творческих работ учащихся и студентов по социально-гуманитарным наукам «Вялікая Перамога ў нашай памяці жыве» и удостоен Диплома первой степени Министерства Образования Республики Беларусь.

В год 65-летия Великой Победы советского народа над фашизмом в рамках проведения Дней факультета (декабрь 2010) был организован литературно-художественный конкурс «С чего начинается Родина»,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

в котором приняли участие более 50 студентов, представив жюри стихи, эссе, сочинения, художественные открытки, а также оригинальные проекты стенной печати. В преддверии этого конкурса активисты группы А-21 Елена Пузыревская и Ольга Суглобова под руководством куратора О. Е. Швайликовой провели социологическое исследование по патриотической тематике.

Эти мероприятия получили свое развитие в масштабном студенческом проекте «Моя летопись новейшей истории», включившем в себя различные акции и конкурсы, а также в продолжении «Галереи памяти», которая в настоящее время насчитывает материалы о более 60 участниках военного лихолетья.

Стало уже традицией и по-особому организовывать церемонию вручения дипломов выпускникам, получившую название «Прощание с факультетом».

Не менее важным направлением работы является ***воспитание здорового образа жизни и культуры досуга.*** 1 декабря 1998 года, на нашем факультете впервые прошел конкурс плакатов и стенгазет, посвященный Международному дню борьбы со СПИДом и наркоманией. Студенты выступали с защитой собственноручно созданных произведений, объясняли свой замысел, показывали небольшие тематические сценки, также собственного сочинения. Причем, с учетом специфики факультета, выступления звучали не только на русском, но и на английском, и на немецком языках. С тех пор тема борьбы с этой «чумой», общественные стереотипы в отношении больных людей, а также проблемы их адаптации неоднократно освещались в ходе проведения диспутов, информационных часов в группах, внеклассных бесед в школах во время прохождения практики, а также непосредственно в учебном процессе, на заключительном этапе изучения темы «Здоровье», с использованием проектной методики. Используя многолетний накопленный опыт факультета в этой области, в 2011–2012 учебном году студентки Дарья Какодей и Елена Подрезенко составили проект «Жить с умом!», который впоследствии участвовал в Республиканском студенческом конкурсе «100 идей для Беларуси».

К этому же конкурсу был подготовлен и первый самостоятельный видеофильм студента Коваленко Алексея «Сделай правильный выбор», созданный автором с целью привлечь внимание молодежи к вопросам охраны здоровья и воспитывать у студентов культуру здоровья. Осенью 2011 года А. Коваленко был удостоен Диплома Республиканского конкурса студенческих фильмов «Видео-радиус БНТУ».

Профессиональное и нравственно-эстетическое воспитание, безусловно, заслуживает особого внимания. Здесь следует отметить

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ежегодно проводимую серию мероприятий, связанных с празднованием дня рождения факультета. Дни факультета иностранных языков в минувшем году вновь имели насыщенную и разнообразную творческую окраску. Помимо традиционных просмотров фильмов на иностранных языках, выпуска праздничных стенгазет и оформления холлов и аудиторий факультета, а также учебно-воспитательных проектов и яркого, волнующего и незабываемого концерта, был организован и также с успехом прошел ряд конкурсов, викторин и постановок.

Помня о необходимости реализации воспитательных и развивающих функций образовательного процесса, в ходе Дней отличились все кафедры факультета. Студенты каждого курса, в той или иной мере, ощутили свою причастность к празднику, будь то непосредственное участие в игре, постановке, конференции или присутствие в аудитории в качестве зрителей, или получение подарка от «деканатского Деда Мороза», пусть и чисто символического.

Однако неудивительно, что самое активное участие в Днях факультета приняли старшекурсники, а именно студенты пятого, выпускного, курса. Они не только продемонстрировали то, чему научились в стенах вуза и апробировали на практике, но и достаточно убедительно доказали, что уже в самом ближайшем будущем готовы нести эстафету преподавания иностранных языков и воспитания новых поколений граждан нашей страны.

Среди мероприятий, подготовленных будущими выпускниками, хочется особо выделить викторину-игру на английском языке «Сто к одному», аналог телевизионной игры, имевшей успех у телезрителей в течение ряда лет. Цель участников игры «Сто к одному» состоит в том, чтобы угадать наиболее распространённые ответы людей, опрошенных заранее. Особенностью нашей версии является то, что, по сути, она включала в себя три конкурса-игры, и все они проводились на английском языке. Помимо основной викторины, студенты в паузах между турами предложили зрителям сыграть в «Угадай мелодию», включая и исполнение прозвучавших английских композиций, а также «Новогоднюю викторину», на знание литературы и культурных традиций стран изучаемого языка. Зрителям, получившим бонусные купоны за отгаданные вопросы, было предоставлено право поддержать полюбившуюся команду, добавив ей очки своими голосами.

Опасения организаторов по поводу возрастной разницы участников – это были умудренные опытом педпрактики пятикурсники, иронично назвавшиеся «Одной ногой в школе», и команда первокурсников с символическим названием «Кирпичики» – не подтвердились. Да и приглашенные в гости студенты немецкого отделения, изучающие

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

английский как второй ИЯ, не испытывали особых языковых затруднений – все было наглядно (с использованием мультимедиа) и увлекательно.

Следует особо подчеркнуть большую подготовительную работу организаторов. Ведь для того, чтобы выявить самые распространенные ответы на каждый из поставленных 6 вопросов основной игры, им нужно было не только опросить примерно 100 человек, но и проанализировать все результаты в течение довольно ограниченного времени. Затем данные внесли в компьютерную программу, продумали антураж, систему начисления очков и т. д.

Подводя итог всему сказанному, можно отметить, что руководство факультета, а также кафедры, кураторы, студенческие общественные организации создают необходимые условия для формирования и развития творческой, высокопрофессиональной личности будущего специалиста – преподавателя иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Дубина, И. Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций / И. Н. Дубина. – Новосибирск: СОРАН, 2000. – 173 с.

УДК 37.013.42:37.091.3:811 243

Т. В. Соклакова

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос обоснования необходимости определения перспективных ценностных ориентаций, показывается реализация условий их формирования. Раскрывается понятие аксиологического (ценностного) компонента, условия включения его процесс обучения в вузе. Рассматриваются роль аксиологического компонента в иноязычном взаимодействии и процесс формирования аксиологической составляющей у выпускников современного профессионального образования.

Проблема улучшения качества получаемого по профессии образования сегодня актуально не только для нашей страны, но и для всего мира в целом. Ведь на данный момент значительных успехов достигли

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

те страны, в которых приоритет был отдан росту технологий и информационно-интеллектуальному развитию общества. Этот факт заставляет взглянуть на отечественную систему подготовки кадров под новым углом: сейчас вуз должен формировать высококвалифицированного специалиста, который с первых шагов будет хорошо ориентироваться в трудовом процессе, самостоятельно находить и анализировать необходимую информацию, рационально использовать приобретенные знания для успешного решения профессиональных задач.

Наступление XXI века ознаменовано началом реорганизации и модернизации системы образования, стремлением привести результаты ее деятельности в соответствие с современными запросами государства, общества и личности, сформировавшимися в ситуации происходящих социальных и экономических преобразований. Система образования – это ресурс общественно-экономического развития страны, а образование гражданина – основа не только его успешности личной, социальной и в профессии, но и эффективности развития общества в целом [1].

Однако высшее образование предполагает не только обучение студентов знаниям о профессии, психологических особенностях или познавательных возможностях детей и подростков, нормах профессиональной этики. Высшее образование требует эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым профессиональным и мировоззренческим понятиям, а также выработки на их основе целой системы ценностных ориентаций, которые становятся мотивами будущей профессиональной деятельности.

Степень «бакалавр» относится к двум разнородным системам: «человек-человек» и «человек-техника». Специфика данной степени состоит в том, что обучение связано не только с подготовкой будущего специалиста к квалифицированному труду, но и включает аспекты воспитания и обучения личности. А это так называемая гуманистическая составляющая направленности обучения [2].

По мнению профессора В. А. Сластёнина [3], аксиологическая функция формирования моральной ответственности в ситуации адаптирования к социальной и природной сферам позволяет выделить гуманистические ценности не как вторичные, а в ряду основных профессиональных ценностей, способствующих реализации профессиональной деятельности как ценностной, значимой для государства, общества, личности. Аксиология (от греч. аксио – ценность, логос – учение) – дисциплина, исследующая категорию «ценность», характеристики, структуры и иерархии ценностного мира, способы его познания, а также природу и специфику ценностных суждений.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Гуманистическая направленность профессиональной деятельности выдвигает задачу приобщения студентов к профессиональным ценностям, которые выступают неким ориентиром поведения и деятельности. Это возможно при наличии у студентов уже сформированного ценностного сознания и профессиональных ценностных ориентиров. Будучи сложным, данный процесс включает в себя следующие компоненты:

1) осмысление ценностей, которые являются основанием выбора профессии;

2) осознание важности внутренних и внешних ценностей профессии;

3) принятие этих ценностей в процессе профессиональной подготовки;

4) формирование ценностного отношения к будущей деятельности по профессии;

5) осуществление коррекции системы ценностных ориентаций [3, с. 118].

Из выше сказанного следует, что формирование профессионально-ценностных ориентаций бакалавров профессионального обучения происходит по следующим направлениям:

1) формирование профессионального самосознания, становление профессионального педагогического мировоззрения;

2) формирование профессионально-ценностных установок личности по отношению к субъектам деятельности;

3) приобретение умений и навыков профессиональной деятельности в ходе решения педагогических задач;

4) формирование гуманистического стиля профессионально-педагогической деятельности.

Как и любая другая наука, аксиология имеет определенные функции, законы и закономерности, методы исследования, критерии и т. д. Педагогика, в свою очередь, также обладает всеми перечисленными выше характеристиками. В ходе иноязычной подготовки педагоги все чаще используют такой критерий, как аксиология иноязычного взаимодействия.

Иноязычное взаимодействие, как часть профессионально-ориентированного взаимодействия и особая форма связи между иноязычными участниками, предусматривает:

1) взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер будущих специалистов;

2) координацию и гармонизацию взаимоотношений в процессе иноязычного общения;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) личностный контакт, следствием которого является взаимное изменение поведения, деятельности, отношений, установок субъектов иноязычного общения и т. д. [4, с. 89].

Конечно, умение правильно взаимодействовать приобретается со временем.

При этом следует отметить, что аксиологический компонент иноязычного взаимодействия требует определения самой группы формируемых у студентов ценностей, которые способствуют развитию уровня владения иностранным языком в разрезе профессионально-ориентированных задач. Потому аксиология иноязычного общения предполагает опору на профессиональные, поликультурные ценности, а также на отношения к собственному «Я».

Профессиональные ценности включают в себя *ценности-цели* и *инструментальные цели*. Ценности-цели – это творческий характер труда, престиж профессиональной деятельности, общественная значимость труда, ответственность перед обществом, самоутверждение в профессии. Их сущность выражается в целях иноязычной деятельности, связанной с развитием личности. Инструментальные ценности, такие как общественное признание результатов труда, соответствие интересов, способностей личности характеру деятельности, профессиональный рост, заключаются в достижении ценностей-целей; в процессе овладения теорией, технологией иноязычного общения в аспекте профессионально-ориентированных задач.

Поликультурные ценности – это нравственные убеждения личности, принципы её поведения, а также устойчивость личности, её определенность, толерантное поведение и отношение. Сущность поликультурных ценностей определяется постоянством взаимоотношений с окружающим социумом на основе морально-этических принципов.

Отношение к собственному «Я» – это сущность практической деятельности студента, его цели, способы их достижения; фактор мотивации поведения личности; основа социальных поступков; личностный, профессиональный выбор. Оно выражается в определенно устойчивой личностной зрелости, степени вхождения студента в профессиональные общности [5, с. 53].

В формировании аксиологической составляющей у выпускников современного профессионального образования преуспевает проведение семинарских занятий. В их основе лежит поиск истины в рамках круглого стола и дискуссии, анализ, моделирование, прогноз конкретных ситуаций. На основе технологии решения ситуаций происходят ролевые и ситуационные тренинги, направленные на актуализацию умений, развитие интуиции, восприятие и оценку себя и других.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Следует отметить, что система активных форм и методов должна сочетаться с другими традиционными формами обучения студентов. Иначе, первоначальный эффект, достигнутый за счет новизны и необычности организации учебного процесса, по истечении некоторого времени начинает исчезать. Следовательно, методы активного обучения эффективны и целесообразны при богатом и насыщенном содержании занятий.

Задачей преподавателя является как раз то, чтобы создать условия для осуществления аксиологических ориентаций студентов в процессе обучения в вузе и определения дальнейшего направления движения ценностного развития личности.

Список использованной литературы

1. Кирьякова, Г. А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса / А. В. Кирьякова, Л. В. Мосиенко, Т. А. Ольховая // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8–3. – С. 519–523.

2. Долгушина, Н. А. Психолого-педагогические подходы к изучению профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов / Н. А. Долгушина // Мир человека: научно-информационное издание, выпуск 1 (34). – Красноярск, СибГГУ, 210. – С. 34–52.

3. Сластёнин, В. А. Педагогическая аксиология / В. А. Сластёнин : монография ; отв. ред. д-р пед. наук, проф. В. А. Сластёнин, д-р пед. наук, проф. Г. И. Чижакова. – Красноярск: СибГГУ, 2008. – 293 с.

4. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова. – М., 2005. – С. 193.

5. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

УДК 372.881.111.1

Е. А. Чернякова

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КРУЖОК НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В данной статье рассматриваются методические вопросы проведения заседаний страноведческого кружка на неязыковом факультете с учетом уровня владения иностранным языком студентами.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Автор анализирует формы и методы работы, которые способствуют увеличению заинтересованности студентов в изучаемом материале, а также повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Студенческий научный кружок «Культура и традиции Великобритании и США» начал действовать на кафедре английского языка с 2012 года. В его работе принимают участие студенты 1 курса математического факультета. Предметом курса выступают Великобритания и США в их историческом и культурологическом аспекте. А целью формирование страноведческих и культуроведческих знаний студентов о Великобритании и США, расширение объёма знаний о социокультурной специфике этих стран.

Для достижения поставленных целей предполагается решение следующих задач:

1. Формирование представления о стране изучаемого языка через призму культурологических и исторических реалий.
2. Развитие творческих способностей студентов.
3. Формирование навыков самостоятельной учебной деятельности и обучение приемам и навыкам самостоятельной работы.
4. Формирование навыков устной и письменной речи.
5. Формирование навыков редактирования и оформления различных видов письменных работ.
6. Развитие навыков создания презентаций в разных программах, включая Power Point.

Данные задачи решаются на лингвострановедческом и лингвокультурологическом материале:

– культурные особенности и достопримечательности Великобритании и США;
– особенности систем образования;
– вклад стран в мировую культуру и науку (открытия, известные ученые, самые знаменитые произведения искусства и т. д.);
– основные исторически значимые вехи развития стран;
– современная молодежная культура;
– средства массовой информации.

Как же на практике происходит решение поставленных задач? Прежде всего можно отметить, что *формирование представления о стране изучаемого языка через призму культурологических и исторических реалий* происходит непосредственным образом на каждом заседании кружка при изучении любой темы из представленного ранее материала. В рамках данного СНК студенты готовят научные работы (рефераты, доклады, презентации), посвященные изучению

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

английской и американской общественной, политической и культурной жизни, смотрят документальные фильмы о странах изучаемого языка. Одновременно с этим, р*азвитию творческих способностей студентов и формированию навыков самостоятельной учебной деятельности* способствует работа над тематическими проектами (самостоятельно и в малых группах), подготовка докладов по выбранным темам (тема доклада не назначается преподавателем, а выбирается самим студентом, исходя из интересов и личных предпочтений), создание мультимедийных презентаций.

Коммуникативные навыки студентов совершенствуются благодаря использованию на заседаниях кружка различных интерактивных технологий обучения: деловых и ролевых игр, дискуссий, метода «мозгового штурма», групповых обсуждений. Особое место занимает учебная дискуссия, целью которой является процесс поиска, приводящий к новому знанию. Участники дискуссии должны владеть умениями слушать и понимать собеседника, задавать вопросы, переходить к новым аспектам обсуждаемой темы, оценивать реплики других участников. Чрезвычайно важными являются умения выразить собственное мнение и оценку на иностранном языке, а также навыки логического мышления, позволяющие делать необходимые умозаключения, сравнивать точки зрения, выявлять причинно-следственные связи, проводить аналогии и выделять приоритеты. Из опыта работы можно отметить, что эффективная дискуссия в учебной группе проходит в своем развитии четыре этапа:

1-й этап (фактографический) включает в себя сбор данных и фактов по обсуждаемой проблеме (например, все участники кружка заранее ищут информацию по теме “Scottish Character and Humour”);

2-й этап (диагностический) состоит из оценки приобретенных данных и их интерпретации (студенты предоставляют группе полученные сведения – читают сообщения, представляют презентацию, показывают видео ролики);

3-й этап – это этап непосредственно дискуссионный, в ходе которого происходит поиск ответа на поставленный вопрос (“So, what are the main features of Scottish Character and Humour?”;

4-й этап – принятие тезиса или антитезиса (Scottish Character is…).

Основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель при проведении такого рода интерактивных заданий, связаны с недостаточной языковой подготовкой студентов неязыковых специальностей. Поэтому можно добавить ещё один этап эффективной дискуссии – «преддискуссионный», который включает в себя языковые и речевые упражнения, помогающие студентам вести успешный диалог.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Рассмотрим работу с презентациями в Power Point в рамках страноведческого кружка. Использование самостоятельно подготовленных студентами презентаций, сопровождающихся выступлением и дальнейшим обсуждением, способствует реализации сразу нескольких задач: развитие коммуникативных навыков, формирование навыков работы с современными компьютерными технологиями и навыков выступления перед аудиторией, навыков и умений исследовательской работы. При подготовке презентации студенту нужно найти необходимый материал, правильно его интерпретировать и перевести на родной язык, выделить главное, структурировать, сделать презентабельным для аудитории.

Заседание – презентация проходит по следующей схеме:

1) студент представляет презентацию;
2) задает вопросы группе на понимание увиденного/услышанного;
3) группа задаёт вопросы выступающему;
4) другие студенты дополняют выступающего.

Далее может следовать дискуссия или круглый стол в рамках рассматриваемой темы.

Таким образом, при проведении занятия-презентации, одновременно формируются навыки чтения и перевода, монологической и диалогической речи, письма, аудирования. Кроме того, что задействованы все виды речевой деятельности, задания такого плана способствуют раскрытию творческого потенциала обучаемых и повышению мотивации к изучению языка.

Необходимо также обратить внимание на то, что обычно тематика выбирается заранее и соответствует утвержденному плану. Однако, темы заседаний можно заменять или обновлять в соответствии с интересами данной конкретной группы, что повышает заинтересованность студентов к участию в заседаниях кружка.

Исходя и практики работы, можно отметить, что участие в работе страноведческого кружка способствует формированию межкультурной компетенции студентов при реализации социокультурного компонента во внеучебной деятельности, развитию навыков индивидуальной, парной и групповой работы в ходе культуроведческой и познавательно-поисковой деятельности, повышению интереса к изучаемому языку.

Список использованной литературы

1. Bilsborough K. TBL and PBL: Two learner-centred approaches // British Council: Teaching English. – 2013. – 23 июля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches. – Дата доступа: 12.03.2014.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.111'42:005.336.2:316.77

Л. Д. Акулич

МЕТОД ДИСКУССИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса на основе дискуссионного метода. Способность вести дискуссию включает множество лингвистических, интеллектуальных и социальных навыков и умений. Метод дискуссии ориентирован на реализацию активного обучения, нацеленного на вовлечение участников в реальную деятельность и позволяет эффективно решать задачу формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Процесс подготовки квалифицированных специалистов в области иноязычного образования направлен на формирование у студентов специальных профессионально-релевантных качеств. Эти качества, именуемые в педагогической науке компетенциями, позволяют выпускнику успешно осуществлять профессиональную деятельность по окончании вуза. На современном этапе в сфере преподавания иностранных языков доминирующее положение занимает коммуникативный подход. Под коммуникативно-речевой направленностью обучения понимается уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации. В рамках коммуникативного подхода формируется несколько уровней компетенции: языковая, речевая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, прагматическая. Коммуникативная компетенция по отношению к прочим компетенциям носит интегрирующий характер и трактуется как способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией и коммуникативным намерением и позволяет осуществлять деятельность с использованием языковых средств [1, с. 3].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Условием формирования достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, который позволял бы свободно пользоваться иностранным языком в любых видах деятельности, является использование технологий обучения в сотрудничестве. Для полноценной реализации обучения в сотрудничестве необходимо наличие его основных компонентов, к которым относятся:

– позитивная взаимозависимость всех членов группы, когда каждый обучаемый осознает, что общий результат достигается общими усилиями;

– прямое стимулирующее взаимодействие, что предполагает вовлечение обучаемых в реальную деятельность, в ходе которой они помогают друг другу достичь результата;

– индивидуальная и групповая ответственность за выполненное совместно задание;

– умения межличностного общения и работы в малых группах, развитие умений решать проблемы или разрешать конфликты;

– групповое обсуждение результатов в рефлексивной деятельности и общая оценка работы группы, которая складывается из оценки действий каждого участника общения и группы в целом [2, с. 153].

В соответствии с современной образовательной парадигмой процесс обучения должен быть направлен на формирование и развитие личности обучаемого как субъекта активной творческой деятельности. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в реальных жизненных ситуациях. Использование дискуссионного метода создает условия для реализации всех пяти компонентов обучения в сотрудничестве. Характерными признаками метода являются: 1) групповая работа участников, 2) взаимодействие, активное общение участников в процессе работы, 3) вербальное общение как основная форма 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. Дискуссии могут носить стихийный, свободный и организованный характер. В учебном процессе используются организованные дискуссии, которые проводятся по регламенту и в установленном заранее порядке, они ограничены во времени и замкнуты в пространстве. Дискуссионные занятия могут быть структурированными, с элементами игрового моделирования, проектными; по форме проведения различаются командные (дебаты), групповые (круглый стол), парные дискуссии. В настоящее время наиболее широкое распространение получили следующие формы дискуссии:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

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 которой вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (четыре-шесть 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 – формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

Дебаты – формализованное обсуждение, построенное на основе выступлений участников, представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), и опровержений. Это свободный обмен мнениями по какому-либо вопросу, формализованный спор по определенным правилам, в ходе которого оппоненты пытаются убедить третью сторону в правоте своей позиции. В споре побеждает та сторона, которая более аргументированно защитит свою позицию.

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. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что упор делается на самом процессе представления точки зрения, её аргументации. Активность всех участников достигается благодаря участию каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за дискуссией и поддерживает связь со своим представителем.

Мозговой штурм. Это один из наиболее известных методов поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей. Целью применения мозгового штурма является исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей. Классическая техника мозгового штурма основывается на двух основных принципах – «отсрочка вынесения приговора идее» и «из количества рождается качество». Критика исключается на стадии генерации идей:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

высказывание любой критики в адрес авторов идей (как своих, так и чужих) не допускается. Идей должно быть много: каждого участника просят представить максимально возможное количество идей. На следующем этапе участников просят развивать идеи, предложенные другими, например, комбинируя элементы двух или трех идей. На завершающем этапе производится отбор лучшего решения, исходя из экспертных оценок. В настоящее время «мозговой штурм» считается одним из методов активизации обучения и лежит в основе многих деловых и дидактических игр.

«Жужжащие» группы». Группе предлагается вопрос, связанный с преподаваемым предметом. После этого группу делят на малые группы по 3–5 человек, каждая из которых образует кружок. В течение 5–10 минут группы обсуждают поставленный вопрос, стараясь выработать коллективное мнение или подготовить вывод. Затем представитель каждой группы докладывает всем о принятом командой решении или о сформулированном ответе. Главная цель такой технологии – подтолкнуть участников к высказыванию своих мнений и к активному участию в дискуссии. Название этой технологии связано с тем, что группы, одновременно включающиеся в дискуссию, производят впечатление огромной стаи жужжащих насекомых [3, с. 29–30].

Этапы дискуссии:

1. Подготовка к дискуссии. Определение темы (предмета) обсуждения, цели, которую преследуют его участники, выборы ведущего, распределение ролей (секретаря, счетной комиссии, экспертов и т. д.). Принятие повестки дня, регламента, определение последовательности вопросов, вынесенных на обсуждение. Выбор темы дискуссии – это одна из наиболее сложных задач, которые стоят перед учебной группой, готовящей дискуссию. Для выбора темы в группе может использоваться *метод «мозговой атаки»*. На первом этапе предлагаются варианты тем для обсуждения. При этом каждый имеет право высказывать любые идеи относительно формулировки темы, постановки проблемы. Допускаются самые смелые и необычные идеи. Главное – никто не имеет право критиковать или даже обсуждать высказывания товарищей. Идей должно быть как можно больше (правило предпочтения количества качеству идей). Все предложения записываются ведущим. Когда этот список уже достаточно велик, начинается критический разбор тем, выбирается лучшая из них. Вопрос обычно решается голосованием.

2. Проведение дискуссии. Выступления участников, прения. Обсуждение проекта решения, принятие итогового документа.

3. Подведение итогов. Обсуждение и оценка проведённой дискуссии. Замечания по ведению собрания, оценка роли ведущего,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

определение вклада каждого участника в ход дискуссии. При обсуждении итогов дискуссии можно учитывать следующие аспекты: 1) структура дискуссии: наличие действительных разногласий, наличие лидеров команд, управляемость дискуссии (оценка роли ведущего), соблюдение этапов развития дискуссии, продуктивность дискуссии (принято ли решение, насколько четко оно сформулировано). 2) риторика дискуссии: Интересна ли тема? Насколько компетентны участники в обсуждаемом вопросе? Какие аргументы преобладали? Имелись ли ссылки на общие истины, общественное мнение, традиции, обычаи, на личный опыт, примеры из жизни? Использовались ли документальные свидетельства, цитаты из авторитетных изданий, вещественные доказательства? Использовались ли логические операции (определение, обобщение, сравнение, и т. п.) [4, с. 110].

Дискуссия может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, являясь их элементом: метод дискуссий, наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта обучаемых, как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы.

Список использованной литературы

1. Об организации преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях в 2008/2009 учебном году. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2008. – С. 3–15.

2. Андреасян, И. М. Использование технологии обучения в сотрудничестве в процессе повышения квалификации преподавателей иностранных языков / И. М. Андреасян, Л. А. Тригубова // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме. – Минск, 2007. – Часть 2. – С. 152–156.

3. Панфилова, А. П. Инновационные технологии: активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

4. Виноградова, О. С. Дискуссионный метод в обучении межкультурной коммуникации / О. С. Виноградова // Межкультурная компетенция. Теория и практика преподавания иностранных языков. Межвузовский сборник научных трудов. – М., 2002. – С. 107–115.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.3:811’243:316.77

Н. В. Берещенко

РЕШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается использование коммуникативных задач при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам, основной целью которых является стимулирование у учащихся потребности в иноязычной речевой деятельности, продуктами которой, в зависимости от конкретного вида речевой деятельности, являются высказывания, умозаключения, принятие смысловых решений.

Специфика иностранного языка как учебного предмета в большой степени заключается в тех целях и задачах, которые актуализуются в процессе его преподавания.

При обучении иностранным языкам каждая задача урока – это не просто учебно-познавательная или учебно-практическая задача, но одновременно и коммуникативная задача, которая, являясь одной из разновидностей учебных задач, обладает всеми ее основными характеристиками. В ходе занятия, вследствие применения различных методических приемов, коммуникативная задача может восприниматься как осознаваемая, лично значимая цель деятельности, стимулируя тем самым к активному общению и развитию умений общаться.

В ходе совместной речевой деятельности участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи при помощи иностранного языка. Деятельностный компонент коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (*activities*), которые обязательно содержат коммуникативную цель и проблемно-познавательную задачу для учащихся, которую они пытаются решить [1, с. 11].

Таким образом, в методике преподавания иностранных языков коммуникативная задача занимает одно из ключевых мест, так как достижение ведущей цели предметной области «Иностранный язык» – формирование коммуникативной компетенции – исследователи видят в постановке и решении в процессе обучения коммуникативных задач [2, с. 34]. Исходя из важности коммуникативной задачи при обучении иностранным языкам, рассмотрим сущность этого явления в психологии и в методике.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Понятие задачи иноязычного общения или коммуникативной задачи вошло в методику обучения иностранным языкам сравнительно недавно. Термин «коммуникативная задача» одним из первых в психологии общения употребляет А. А. Леонтьев, рассматривая его в сравнении с понятием «познавательная задача». Термины «коммуникативная задача», «речевая задача» получили широкое освещение в 80-х гг. XX столетия в зарубежных и отечественных исследованиях, однако они имеют различную трактовку. При этом, наряду с термином «коммуникативная задача» употребляются термины «задача общения», «коммуникативное задание», «коммуникативная цель».

В основе подхода к коммуникативной задаче лежит психологическая трактовка данного понятия С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым. Психологический аспект коммуникативной задачи тесно связан с коммуникативным намерением говорящего. По мнению психологов, мотивационно-побуждающий уровень речепорождения представляет собой «сплав» мотива и коммуникативного намерения, который определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания [3, с. 87]. Коммуникативная задача возникает на основе создания коммуникативного намерения и является выражением стадиальности процесса порождения речевого высказывания. Вследствие этого, можно утверждать, что коммуникативная задача воплощает мотив и коммуникативное намерение говорящего, цель его высказывания. По мнению многих методистов, ведущим является именно психологический аспект коммуникативной задачи, поскольку всякая задача, в том числе и коммуникативная, может быть выполнена активным действием человека, т. е. только в том случае, если она осознается человеком, и он признает ее своей задачей.

Коммуникативная задача как прием обучения нацелена, прежде всего, на то, чтобы вызвать у учащихся потребность в иноязычной речевой деятельности, создать соответствующую мотивацию, стимулировать речемыслительную деятельность, побудить к усвоению новых общеобразовательных знаний, актуализации лингвистических знаний и языковых средств.

Несомненен тот факт, что говорящий всегда хочет достичь своим высказыванием какой-то цели: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять его и т. д. Подобные цели Е. И. Пассов называет коммуникативными задачами [4, с. 118]. По его мнению, их решению и служит целенаправленность говорения, т. е. подчиненность всех его качеств выполнению поставленной в общении задачи.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Любая коммуникативная задача как цель, данная в конкретных условиях, имеет сложную структуру. Она должна включать:

1) формулировку цели, т. е. задание, инструкцию, указывающую что делать и для чего. Например: Опишите (комнату, внешность), расскажите о... (используя ключевые слова, схему и т. д.);

2) предмет, с которым следует осуществить действие. С одной стороны, это мысль, подлежащая распознанию и пробуждающая ответную мысль и потребность ее словесно сформулировать; с другой – это языковой материал, т. е. материальный предмет, в котором заключена мысль и ее фрагменты. В психологическом плане – это средства формирования и формулирования мысли. В качестве таковых могут выступать отдельные слова, служащие содержательными и языковыми опорами (для мысли, речи), предложения, образующие, например, план высказывания, микротекст или целостный развернутый текст, подлежащие преобразованию для получения искомого речевого продукта и планируемого результата. Идеальный предмет, подлежащий преобразованию в процессе решения задачи, часто задан в так называемой экспозиции. Например: Представь, что ты вернулся(-ась) из путешествия по Великобритании. Что произвело на тебя особенно большое впечатление? (речевой стимул, ориентирующий на предмет речи). Расскажи об этом своему соседу, причем так, чтобы ему захотелось это увидеть (постановка коммуникативной задачи, задание действия, ориентирование на партнера, искомый продукт и результат). Формулировка цели речевого действия, само действие, искомый речевой продукт и планируемый результат должны способствовать формированию мотива и установки, интенции, стимулирующих выполнение речевого действия.

Однако речевое действие лишь потенциально задано в задаче. Реализация речевого действия происходит только в процессе решения задачи, который включает в себя следующие этапы:

1) педагог с помощью задания (инструкции или речевого стимула) ставит задачу или разъясняет ее (например, с опорой на учебник), а ученик воспринимает и осмысливает ее;

2) педагог предъявляет материал или фиксирует внимание на материале, помещенном в учебнике, намечает пути решения задачи, дает, если нужно, опоры. Ученик знакомится с материалом и с помощью разных операций совершает действия по его преобразованию: например, по распознаванию информации, фактов при чтении и аудировании или по порождению высказывания при говорении. Тем самым он решает поставленную перед ним задачу.

Завершается процесс решения задачи продуктом деятельности: при говорении порождением высказывания разной степени развернутости,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

при чтении и аудировании – умозаключением, принятием смыслового решения.

3) Для того, чтобы выявить понимание (вынести его во внешний план), служит контроль со стороны учителя и самоконтроль со стороны учащихся, который может осуществляться как одновременно с говорением, так и занимать специальное время и место при чтении и аудировании. Контроль (самоконтроль) выявляет эффективность решения задачи, ее результат при говорении – это адекватность своего речевого продукта поставленной задаче, его воздействие на слушателя, а при чтении и аудировании – воздействие чужого (данного) речевого продукта на читающего и слушающего.

Таким образом, успешность процесса решения коммуникативной задачи зависит от учета всех основных условий, в которых дана цель коммуникативной деятельности в конкретный момент учебно-воспитательного процесса в единстве.

Список использованной литературы

1. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.

2. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 37.091.31:811’243

С. В. Благинина

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы внеаудиторной деятельности студентов высших учебных заведений. Дано определение понятия «внеаудиторная деятельность» как составной части учебно-воспитательного процесса, во время которой студент самостоятельно

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

занимается выполнением учебных заданий, творческих работ профессионального характера, а также профессиональным самообразованием и самоусовершенствованием. В результате проведения анализа различных форм и видов внеаудиторной учебно-воспитательной работы, которые имели место на факультете иностранных языков Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя, даны рекомендации, которые могут способствовать развитию и интенсификации внеаудиторной работы.

В современных условиях модернизации высшего образования Украины, когда объём информации неумолимо растёт, приходится говорить не только о возможности использовать приобретённые знания, но и о готовности специалиста к самостоятельному творческому поиску, о практическом применении полученных знаний и использовании в своей профессиональной деятельности достижений психолого-педагогической науки [1, с. 2].

Новая Концепция развития педагогического образования в Украине предусматривает создание благоприятных условий для воспитания личности будущего учителя иностранного языка, способной самосовершенствоваться как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности. Речь идёт о новом подходе к обучению, при котором возникает необходимость сформировать у будущих педагогов способность к самообразованию, самоусовершенствованию, к умению самостоятельно находить информацию и уметь её анализировать.

Пронизывая все уровни профессиональной подготовки будущего педагога, внеаудиторная работа, как процесс, в котором доминирует элемент самореализации, становится необходимой предпосылкой для признания личности в обществе. Профессиональная реализация студента не может быть осуществлена без его активного участия во внеаудиторной деятельности. Речь идёт о системном подходе к дальнейшему усовершенствованию внеаудиторной воспитательной работы в высшем учебном заведении.

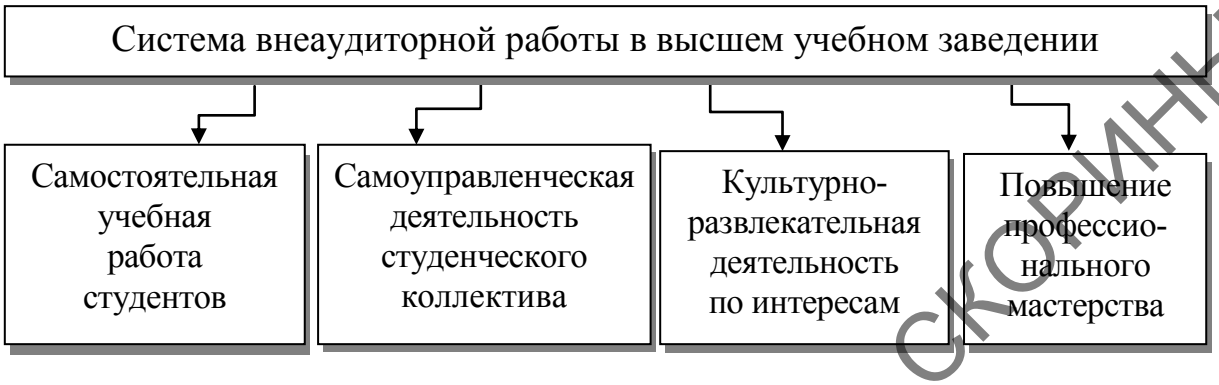
Всё чаще исследования украинских педагогов (И. Д. Бех, О. В. Глузман, И. А. Зязюн, И. П. Пидкасистый, А. В. Ржевская, М. Д. Ярмаченко) направлены на необходимость использования современных инновационных технологий для организации внеаудиторной работы. Следует отметить, что в современной педагогической литературе не анализируются новые подходы к её организации и проведению, а сама проблема требует дальнейшего рассмотрения.

Внеаудиторная воспитательная работа является необходимой составляющей процесса воспитания личности в вузе. Учитывая взаимодействие всех субъектов педагогического процесса, она призвана

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

содействовать целенаправленной и эффективной организации досуга, а также максимально удовлетворять познавательные и творческие потребности молодежи [2, с. 7].

Рассмотрим структуру внеаудиторной работы в высшем учебном заведении:



Рациональная организация внеаудиторной работы способствует успешной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности. В условиях кредитно-модульной системы при организации внеаудиторной деятельности студентов роль преподавателя иностранного языка коренным образом меняется, выполняя направляющую и корригирующую функции: наблюдая за работой студентов, преподаватель не мешает им проявлять собственную инициативу, не пытается изменить ход проведения мероприятия, не влияет на принятие студентами совместных решений, создавая тем самым необходимые условия для активного их привлечения к деятельности, к общению, стимулируя их к мышлению и творчеству. Инновационные педагогические технологии обучения и воспитания утверждают, что одним из решающих аспектов совершенствования организации системы внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении является педагогическое планирование. При рациональном подходе к его организации, планирование является не формальным документом, а предпосылкой для повышения эффективности воспитательного процесса, указывает ориентиры воспитательной деятельности, их объём и содержание, помогает педагогу создать для студенческой молодёжи благоприятную атмосферу, которая в полной мере раскроет её творческий потенциал [3, с. 17].

Эффективное преподавание иностранных языков в общеобразовательной школе требует от будущего учителя соответствующей профессионально-методической компетенции. Владение иностранными языками предусматривает не только формирование необходимых иноязычных умений и навыков. Будущий учитель должен знать культуру страны изучаемого языка, её традиции, историю и современность.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Система внеаудиторной работы предоставит возможность применить иностранный язык в реальном общении, что значительно повысит мотивацию учеников при изучении иностранного языка. Важным, на наш взгляд, является и тот факт, что внеаудиторная деятельность в высшем учебном заведении должна быть организована не просто для студентов, а вместе с ними, с учётом их интересов и способностей.

В результате проведённого нами анкетирования на факультете иностранных языков Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя, были получены данные об участии студентов факультета в мероприятиях, которые проводились во внеаудиторное время. Они и стали основой анализа внеаудиторной работы на факультете. Были сделаны выводы о том, что развитию творчества будущих учителей иностранного языка способствуют разные формы и виды внеаудиторной учебно-воспитательной работы: видеоклубы, «круглые столы», тематические вечера, дискуссионные клубы, экскурсии, вечера отдыха, встречи с известными людьми и выпускниками прошлых лет «От всей души», праздники «Последнего звонка», олимпиады, проекты, конкурсы и концерты.

Ознакомившись с диаграммой, констатируем факт, что безусловным лидером среди разнообразных форм внеаудиторной работы являются видеоклубы. Их работа вызывает повышенный интерес среди студенческой молодёжи. Второе место занимают дискуссионные клубы, которые предполагают широкую коммуникацию и высказывание собственной точки зрения. На наш взгляд, такая форма организации мероприятия как тематический вечер, требует более тщательной подготовки при составлении тематического сценария, предусматривает распределение ролей, оформление зала и т. д. Говоря о разного рода кружках, следует отметить их регулярное и систематическое посещение.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Интересной формой внеаудиторной работы с информационной точки зрения является экскурсия. Будет полезным перед началом её проведения дать студентам вопросы, на которые следует обратить особое внимание.

Проведя анализ видов воспитательной работы на факультете иностранных языков НГУ им. Н. Гоголя, мы делаем вывод о необходимости дальнейшего развития внеаудиторной работы и предлагаем следующие пути ее интенсификации:

– Пересмотреть подходы к планированию. В секциях по специальным дисциплинам обсуждать результаты внеаудиторной деятельности и определять перспективные формы организации внеаудиторной работы.

– Рекомендовать научным руководителям проблемных групп и научных кружков обратить внимание на необходимость участия студентов в международных конференциях и семинарах.

– Предусматривать обсуждение актуальных проблем профессионального становления, социального и личностного развития.

– Устанавливать и совершенствовать сотрудничество с органами студенческого самоуправления.

На наш взгляд, необходимым условием для организации внеаудиторной воспитательной работы будущих учителей иностранного языка является введение в программу обучения спецкурсов по организации внеклассной работы по иностранному языку, содержание которых должно быть ориентировано на развитие творческого потенциала студентов факультета иностранных языков, на их подготовку к проведению воспитательной работы по предмету с учениками общеобразовательных школ. Преподавание спецкурсов будет способствовать органичному сочетанию целей обучения иностранного языка в школе, а именно:

– расширять и углублять коммуникативные знания, умения и навыки по иностранному языку;

– повышать заинтересованность предметом;

– развивать ценностные ориентации и способствовать развитию личности будущего педагога, его профессиональной самореализации в обществе.

На сегодняшний день, когда высокий уровень владения иностранным языком становится крайней необходимостью, соединение профессиональных знаний, умений и навыков с компьютерными технологиями обучения может стать первым шагом на пути к прогнозированию деятельности студента, к обеспечению его профессиональной самореализации на рынке труда [4, с. 15].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Умение разрабатывать и проводить внеаудиторные мероприятия является важным показателем наличия у будущих учителей иностранного языка сформировавшихся знаний, умений и навыков, а способность самостоятельно решить поставленную перед собой задачу, найти пути её решения, суметь проанализировать, обосновать и убедить собеседника становятся показателем реализации приобретённой теории на практике.

Поскольку интеграция системы образования Украины в европейское пространство предполагает внедрение в подготовку будущих учителей иностранного языка инновационных методов обучения, разнообразных видов творческого обучения, большое значение приобретает широкое развитие внеаудиторной работы, которая может в полной мере раскрыть приобретённые теоретические знания студентов в их практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процессу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ ім. В. Гнатюка – Частина 3. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

2. Абдулов, Р. М. Організація позааудиторної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Р. М. Абдулов. – Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. ун-т, 2002. – С. 5–10.

3. Желябіна, Н. К. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи: Методичнірекомендації / Н. К. Желябіна. – ЗДІА, 2007. – 36 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.

УДК 37.091.33:811.111’42

Л. И. Богатикова

ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема обучения профессиональному английскому языку на основе дискурсивного подхода; предпринимается попытка определить сущность понятия «дискурс» и его основные аспекты: лингвистический, когнитивный и интерактивный.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В статье также дается характеристика педагогического дискурса и проводится сравнительный анализ основных стратегий речевого взаимодействия в данном типе дискурса – объяснение, оценка ученика, контроль, содействие, организация в русскоязычной и англоязычной культурах.

Основным направлением высшего образования является профессиональная подготовка выпускников вуза, в нашем случае преподавателя иностранного языка. Преподаватель иностранного языка должен владеть достаточно высоким уровнем умений иноязычного профессионального педагогического общения.

Профессиональная подготовка данного специалиста предусматривает формирование следующих компетенций: лингвистической, социокультурной, коммуникативной, когнитивной и, в целом, межкультурной. В рамках дискурсивного подхода предполагается, что в процессе иноязычного профессионального образования преподаватель иностранного языка должен овладеть дискурсивной компетенцией в рамках педагогического дискурса, так как этот тип дискурса характерен для специалистов-педагогов. Данная компетенция предусматривает знание разных видов дискурса, умения реализации коммуникативного намерения и стратегий речевого взаимодействия в контексте конкретной коммуникативной ситуации в соответствии с типом, формой и содержанием создаваемого или воспринимаемого текста и обусловленного национально-культурными особенностями данного типа дискурса.

«Дискурс» – это сложное коммуникативное явление, которое охватывает такие понятия, как речь, общение, языковое поведение, а точнее – это речь, или текст, помещенный в ситуацию диалога, как бы возвращенный к жизни, т. е. обретающий реального автора и реального читателя в конкретной ситуации.

Тип дискурса – это обобщенное представление о тексте, концепт текста в сознании носителей соответствующей культуры. В этой связи представляется обоснованным выделение в дискурсе как когнитивного образования трех компонентов, соответствующих 1) обобщенной модели референтной ситуации, 2) репрезентациям знаний о социальном контексте, с учетом которого осуществляется социальное взаимодействие посредством текстов, 3) лингвистическим знаниям (нарративным схемам построения текста и семантико-синтаксическим структурам) [1, с. 31]. Эти стороны дискурса соотносимы с образно-понятийным и поведенческим аспектами языкового знания (поведенческий аспект включает, как предлагает считать цитируемый автор, экстралингвистическую и формально-лингвистическую составляющие).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В соответствии с данным определением «дискурс» включает три измерения: 1) лингвистический аспект, т. е. собственно использование языка; 2) когнитивный аспект передачи знаний, информации, представлений; 3) интерактивный аспект взаимодействия субъектов речевой деятельности в социальных ситуациях. Все три аспекта дискурса взаимосвязаны. То, какие идеи люди передают друг другу, какие лингвистические средства они для этого используют и как взаимодействуют друг с другом, находится под влиянием многочисленных факторов, одним из которых является контекст. Актуальным в рамках культурологической лингвистики является лишь один из этих факторов – то, *кем* являются субъекты дискурса с точки зрения их принадлежности к культурным и этническим группам, и, соответственно, как влияют культурные нормы и ценности на реализацию всех трех перечисленных компонентов дискурса [2, с. 14].

В рамках лингвистического аспекта педагогический тип дискурса характеризуется особой семантико-стилистической парадигмой слов: *учитель, преподаватель, воспитатель, наставник, педагог, доцент, профессор, ментор* (отрицательное в значении «поучать» в русскоязычной культуре; ср. англ. *mentor – a wise and trusted counselor* – положительное)*, тренер, инструктор, гуру, гувернер (гувернантка), репетитор* в связи с тем, что в современном русском языке возникла потребность лексически разграничить характеристики учителя как социального типа, представителя такой профессиональной сферы, как образование. В английском языке тоже имеется довольно большой список слов, ассоциативно связанный с понятием «учитель»: *teacher, preceptor, mentor, guide, instructor, educator, tutor, coach, nursemaid, keeper, schoolteacher, subject teacher, assistant, lecturer, professor, associate professor, assistant professor, visiting professor, reader, pedagogue, etc.*

С позиции интерактивного аспекта речевое взаимодействие в рамках данного типа обусловлено его целью, которая ставится перед участниками педагогического дискурса – учителем и учеником, а именно: учитель передает ученику знания и нормы поведения общества и оценивает успехи ученика, иными словами, в основе педагогического дискурса лежит «социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов). Педагогический дискурс является основой формирования мировоззрения» [3, с. 211]. Причем задача преподавателя иностранного языка передать не только эти знания, но и научить общаться в ситуациях межкультурного общения в соответствии

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

с правилами и нормами иноязычного профессионального речевого взаимодействия, общепринятыми в определенной лингвокультуре, в нашем случае, англоязычной. Как известно, основными стратегиями речевого взаимодействия в педагогическом дискурсе являются объяснение, оценка ученика, контроль, содействие, организация (совместные действия участников общения, а именно: приветствие, обращение, знаки внимания и проч.) [3, с. 213].

Коммуникативная стратегия объяснения представляет собой последовательность интенций, ориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире. В процессе объяснения перед преподавателем ставится задача сформировать в сознании учащегося культурный концепт, обусловленный разного рода признаками: образными, понятийными, оценочными и проч. в опоре на его опыт. Следует заметить, что в русскоязычной культуре стратегия объяснения предполагает неоднократное изложение информации учащимся, толкование и объяснение одной и той же информации разными словами, более простыми, чего не наблюдается, например, в финской культуре, где это воспринимается негативно, так как в этом случае учащиеся будут думать, что их считают глупыми, несмышлеными и где избегают повторного объяснения.

Наиболее важную роль играют такие стратегии, как похвала и порицание, причем порицание в англоязычной культуре практикуется с глазу на глаз, поскольку публичное порицание вызывает протест. Оценивающая стратегия педагогического дискурса также обусловлена культурологическими особенностями конкретной культуры и «выражает общественную значимость учителя как представителя норм общества и реализуется в праве учителя давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь при обучении, так и достижениям ученика» [3, с. 217]. В русскоязычной культуре оценка выставляется и объявляется публично, и комментируется в присутствии всех учащихся, в отличие от англоязычной культуры, где оценки не объявляются, а заносятся в электронный журнал в большинстве случаев (особенно в школах). В сущности, оценка означает похвалу (*You gave an excellent speech. You teach very well*), порицание и критику. Порицание для представителей англоязычной культуры оказывается более, чем в других культурах, дискомфортным действием, поэтому часто дается в форме косвенных актов, например*: Oh, it's not bad, really!*, в смягченной прагматической форме: *I don't think it's up to par; Forget it, I'll do it myself,* с выражением сожаления: *I am sorry, but what you did is not appropriate; I am sorry but could you do it again?*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Организующая стратегия педагогического дискурса заключается в совместных действиях участников общения: 1) этикетные ходы педагогического дискурса (приветствия, обращения, знаки внимания); 2) директивные ходы («*Откройте тетради*», «*Прочитайте текст на стр. 24*»), а также трафаретные формулы, используемые при возникновении и разрешении конфликта; 3) тренировочные и игровые высказывания как на уроке, так и во время внеклассных мероприятий [3, с. 219]. В русскоязычной культуре приветствие в педагогическом дискурсе имеет как вербальную (*Здравствуйте!*, *Добрый день*!; ср. *Good morning / Good afternoon / Hello* в англоязычной культуре, где отношения носят не такой официальный характер, а более формальный в отличие от русскоязычной культуры), так и невербальную (т. е. ученики встают при входе учителя / преподавателя в класс / аудиторию, чего не наблюдается в англоязычной культуре) формы.

Для речи учителя как представителя профессиональной группы характерны следующие выражения: *«Откройте тетради!», Прочитайте текст!», «Садись, два!», «К доске пойдет...», «Где твой дневник?» – «Забыл дома»,* т. е. повелительная форма (ср. англ. обращение к ученику *Mr/Ms* + фамилия, если что-то неладное; *You folks* – обращение профессора к студентам; *Will you read? You can do it,* т. е. более вежливая форма). Для педагогического дискурса характерны также такие высказывания, которые содержат глаголы долженствования (*следует, нужно, должно, необходимо*).

Содействующая стратегия педагогического дискурса состоит в поддержке и исправлении учащегося, оказании помощи ему в овладении определенными знаниями, навыками и умениями, проявление положительного отношения к нему. Это предполагает «самоизменение личности воспитателя, снижение собственной внутренней конфликтности, приобретение умения становиться «на позицию» воспитанника, эмоциональное приятие ребенка, полное исключение возможности нанесения ребенку душевной травмы и проявление веры в его личностное развитие» [4, с. 76]; а также умение определить трудности в выполнении заданий на конкретном этапе урока, изменять приемы или способы его выполнения, определять, в чем заключаются эти трудности для конкретного ученика, уметь правильно распределять роли и функции учащимся в процессе разыгрывания ролевых этюдов или проведения ролевых игр; уметь ликвидировать психологический барьеры между самим учителем и учащимися, между учащимися, поднимать настрой и налаживать рабочую атмосферу, прибегая к различным способам релаксации и снижения напряженности, создавать мотивацию в течение всего учебного занятия, устанавливать контакт с учащимися в критические моменты.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Таким образом, дискурсивная компетенция предполагает овладение студентами специфической лексикой и терминологией, речевыми выражениями, характерными для педагогического дискурса и отражающими его особенности; а также стратегиями речевого взаимодействия в рамках данного типа дискурса.

Список использованной литературы

1. Руберт, И. Б. Текст и дискурс: к определению понятий / И. Б. Руберт // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. тр. – СПБ.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 23–38.
2. Van Dijk, T. A. Discourse as Interaction in Society / T. A. Van Dijk (ed). Discourse as social Interaction. Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. – London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997. – P. 12–23.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Горлова, Н. А. Подготовка преподавателя иностранного языка для дошкольных образовательных учреждений / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 70–77.

УДК 378.147:811’243’342’25

И. М. Веренич

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Автор данной статьи анализирует проблемы обучения студентов технического вуза чтению и переводу текстов на иностранном языке. В статье рассматриваются особенности чтения и перевода научно-технических текстов, а также требования к овладению иностранным языком, предъявляемые к специалистам технического профиля. Автор подчеркивает важность знания иностранного языка и умения читать и переводить тексты технической направленности, что становится все более и более востребованным в связи с ускоряющимся научно-техническим прогрессом современного мира.

Сегодня главной задачей технических вузов РБ является подготовка высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

профессиональной компетентности, способных самостоятельно развивать и совершенствовать свои знания, навыки и умения. Особое значение приобретает умение самостоятельно работать с огромным потоком информации в профессиональной сфере, способность быстро воспринимать, анализировать и логически осмысливать данную информацию, в том числе и на иностранном языке.

Однако ввиду ограниченного количества аудиторных часов, отведенных на курс иностранного языка в техническом вузе, значительных различий в стартовой подготовке и высокой загруженности студентов при слабой мотивации к изучению иностранного языка, наблюдается недостаточный, а порой даже и низкий, уровень языковой компетенции студентов, что не позволяет в полной мере осуществлять подготовку современных высококвалифицированных специалистов технического профиля. Повысить уровень иноязычной подготовки студента технического вуза – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство эффективного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности.

Курс изучения иностранного языка в техническом вузе носит профессионально ориентированный и коммуникативный характер. Одной из задач курса иностранного языка в техническом вузе выделяют развитие текстологического направления, основными составляющими которого являются анализ научного дискурса, а также реферирование и аннотирование научного дискурса по специальности и реферативный перевод [1, с. 166–167].

Рассматривая такой вид речевой деятельности как чтение, надо сказать, что обучение чтению на иностранном языке в техническом вузе может осуществляться в различных формах: чтение в аудитории, домашнее чтение, индивидуальное чтение. Продуктивность чтения зависит от наличия интереса и скорости чтения. К работе с текстом должен предъявляться ряд требований: увлекательность форм, процесса и материала работы, знание процедуры выполнения, умение пользоваться текстом как средством обучения.

Курс обучения чтению на иностранном языке в техническом вузе делится на 3 этапа:

1) формирование базовых умений и развитие технических навыков чтения;

2) развитие и совершенствование специфических умений ознакомительного и изучающего видов чтения;

3) дальнейшее развитие основных видов чтения, которыми должен овладеть выпускник технического вуза, включая просмотровое и поисковое чтение.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

К базовым умениям, которые следует формировать на первом этапе обучения, относятся умения смысловой обработки извлекаемой в ходе чтения информации, а именно: умение выделять основные и второстепенные факты, содержащиеся в тексте; умение соотносить отдельные части текста и обобщать излагаемую в тексте информацию.

Второй этап обучения иностранному языку характеризуется становлением специфических умений ознакомительного и изучающего видов чтения. На этом этапе студенты выполняют соответствующие задания, работая с текстами профессионально ориентированного характера и статьями по специальности.

Задача третьего этапа профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в том, чтобы научить студентов читать тексты по специальности с варьируемой целью (ознакомления, поиска определённой информации, просмотра и углубленного изучения), а также выполнять различные виды работ с оригинальной литературой по специальности (переводы, доклады, реферативные сообщения, аннотирование). На этапе контроля преподавателю рекомендуется «выводить» студента на анализ прочитанного, привлекать его фоновые знания, приветствовать выражение собственных суждений и отношения к происходящим событиям [2, с. 79–80].

Современный специалист технического профиля может обращаться к профессионально ориентированным текстам на иностранном языке, например, с целью:

1) поиска решения или идеи для разработки проекта, связанного с профессиональной деятельностью;

2) поиска нужной информации для выступления, доклада, реферата, статьи, диссертации;

3) оформления лицензий, подготовки документации к получению авторского права или патентованию;

4) перевода технических инструкций, руководств по эксплуатации, проектной документации;

5) знакомства и общения с зарубежными партнерами в профессиональной сфере и многое другое.

Технический перевод – одна из самых сложных и широких областей перевода. В основе технического перевода лежит формально-логический стиль, который характеризуется неэмоциональностью, безличностью и точностью. Лексика изобилует множеством терминов латинского и греческого происхождения. Следует обратить внимание на то, что грамматической особенностью технических текстов на английском языке является большое количество причастных, инфинитивных и герундиальных оборотов. Важную роль играют также

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

служебные слова и инверсия для логического выделения отдельных смысловых элементов. Этому виду текстов присущи длинные предложения, а личные формы глагола часто употребляются в страдательном залоге.

Возможно, наибольшую трудность для понимания и перевода технических текстов представляют термины, состоящие из группы слов (терминологические словосочетания). При переводе таких терминов необходимо уяснить состав данного словосочетания, определить главное слово, перевести данный термин, а затем, отредактировав его, дать необходимый эквивалент на русском языке. Например, *nickel-based super alloys* – супер-сплавы на никелевой основе; *metal injection molding* – инжекционное формование металла; *electron beam welding* – электронно-лучевая сварка.

Качественный технический перевод определяется точной передачей специальных узкопрофильных терминов, а также соблюдением определенного технического стиля. Технический перевод должен быть точным, грамотным и адекватным.

Наряду с традиционным полным техническим переводом студенты технического вуза должны овладеть навыками и умениями реферативного перевода и аннотирования, в которых в компрессированном виде содержатся подробные сведения о таких характеристиках первичного текста, как его назначение, тематика, методы исследования. Знание основ реферативного перевода и аннотирования позволяет быстро ориентироваться в литературе по специальности и не затрачивать лишнее время на трудоёмкий процесс дословного перевода.

Сегодня многие специалисты публикуют научные статьи в журналах и тематических сборниках на родном языке с реферативным изложением их основного содержания на иностранном языке. Реферат – это сжатое изложение содержания статьи или текста с основными фактическими данными, выводами и рекомендациями. Составление реферата на иностранном языке также подготовит студента к возможным выступлениям на научных конференциях в других странах, к общению с иностранными коллегами, к прохождению собеседования на иностранном языке в процессе поиска будущего места работы.

Следует также отметить, что при обучении иностранному языку в техническом вузе очень важен выбор тематики текстового материала, который должен определяться преподавателем по согласованию с группой студентов, а также можно привлекать к образовательному процессу сотрудников выпускающих кафедр и научных руководителей [1, с. 167–168].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

С учётом вышесказанного следует подчеркнуть, что научно-техническую литературу способны переводить не только переводчики, но и опытные специалисты технического профиля. Но для этого помимо отличных знаний в определённой отрасли науки или техники, они должны обладать хорошими знаниями иностранного языка, поскольку допущенная при переводе технического текста ошибка может стать, например, причиной серьезной поломки дорогостоящего оборудования или даже стать причиной производственных травм.

Важно также отметить, что сегодня на рынке труда РБ испытывается дефицит высококвалифицированных специалистов, которые могли бы совмещать знание техники со знанием иностранного языка. Грамотный технический перевод требует не только профессионального знания соответствующей области науки и техники, но и отличного знания иностранного языка. Сегодня многие компании и предприятия занимаются поиском квалифицированных кадров в технической области, которые могли бы осуществлять подобную деятельность без помощи услуг бюро переводов.

Список использованной литературы

1. Веренич, И. М. Обучение иностранному языку в непрофильной магистратуре / И. М. Веренич // Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 21–22 декабря 2010 г. : в 2 ч. – Минск: МГЛУ, 2011. – Ч. 2. – С. 166–169.

2. Веренич, И. М. Способы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности по иностранному языку студентов неязыкового вуза / И. М. Веренич // Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 20-21 декабря 2007 г. : в 2 ч. – Минск: МГЛУ, 2009. – Ч. 2. – С. 78–81.

УДК 37.091.3:005.336.2:811.111'25-057.875

Г. Н. Игнатюк

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье исследуются способы формирования переводческих компетенций у студентов языкового вуза. В современных условиях быстрого развития рынка труда, расширения экономических связей

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

и межкультурных контактов спрос на переводчиков высок как никогда, и овладение переводческими компетенциями является необходимым условием в становлении профессионального и востребованного специалиста, успешно решающего свои профессиональные задачи. В статье рассматриваются упражнения, развивающие умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса. В зависимости от характера речевых действий упражнения, предназначенные для развития переводческих компетенций, рассматриваются как предпереводческие и собственно переводческие.

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема недостаточной подготовленности выпускников языковых вузов в области перевода. Будучи чрезвычайно важной составляющей коммуникативной деятельности человека, перевод является продуктом социологической, психологической и лингвокультурной интеракции и тесно соприкасается с такими научными сферами как логика, философия, риторика, социолингвистика и др.

По мнению И. А. Зимней, перевод во всех его формах и, в частности, в форме письменного перевода, последовательного устного и синхронного перевода представляет собой сложный, многоаспектный вид речевой деятельности. Исследователь отмечает, что, по сравнению с другими видами речевой деятельности, такими как слушание, говорение, чтение, письмо, она вторична и обладает определенными специфическими чертами [1, с. 124].

Поскольку перевод – это многогранный и чрезвычайно сложный вид речемыслительной деятельности, обучение переводу предполагает формирование целого комплекса необходимых компетенций.

Следует отметить, что термин «компетенция» может употребляться в двух значениях: как знания, умения и навыки (в таком значении этот термин употребляется в материалах Совета Европы) и как высший уровень владения умениями и навыками в профессиональной сфере, т.е. способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Толковый переводческий словарь представляет переводческую компетенцию как сложную многомерную категорию, включающую те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации; особое «переводческое» владение двумя языками, при котором языки проецируются друг на друга; способность к «переводческой» интерпретации исходного текста; владение технологией перевода, определенный минимум фоновых знаний, необходимых для адекватной интерпретации исходного текста [2, с. 150].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Разные исследователи выделяют различные компоненты переводческой компетенции, но заслуга создания целостной концепции переводческой компетенции принадлежит В. Н. Комисарову, согласно которому, переводческая компетенция включает в себя языковую, текстообразующую, коммуникативную, техническую и личностную характеристики переводчика [3, с. 326].

Таким образом, переводческая компетенция объединяет как рецептивную компетенцию анализа исходного текста, так и продуктивную компетенцию синтеза текста на языке оригинала. Опираясь на лингвокультурологический опыт, фоновые знания и владение образной фразеологией и ориентируясь на исходный текст, переводчик определяет необходимые переводческие стратегии и конкретные приемы, в результате применения которых и происходит «переформулирование» оригинала средствами языка перевода.

Несмотря на то, что переводческие компетенции относятся ко вторичному виду речевой деятельности, они представляются не менее значимыми, чем компетенции в области говорения, чтения, аудирования и письма. Несомненно, все эти компетенции очень тесно взаимосвязаны и взаимозависимы: профессиональное владение основными языковыми компетенциями может найти свое воплощение в переводческих компетенциях, которые являются своего рода производным, гибридным продуктом.

Поскольку перевод играет важнейшую роль в человеческой (межкультурной) коммуникации, передача точного смысла из языка-источника в язык-реципиент невозможна без профессионально подготовленного переводчика, роль которого не ограничивается только умением применять определенные переводческие приемы и способы «переработки» исходного текста. Переводчик является своего рода связующим звеном, «мостиком», преодолевающим барьеры между различными культурами, (лингвосоциумами), поскольку с помощью перевода язык обогащается новыми социокультурными и научными реалиями, идеями, представлениями, мироощущением. Представители различных лингвокультур получают возможность приблизиться к пониманию иноязычной картины мира и тем самым лучше ориентироваться в формирующемся в настоящее время поликультурном пространстве.

Можно со всей определенностью утверждать, что, несмотря на довольно распространенное мнение о неэффективности перевода как средства обучения языку ввиду отсутствия в нем коммуникативной составляющей, перевод является наиважнейшей дисциплиной, овладение которой способствует постижению как собственного, так и иностранного

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

языка и культуры, а также углублению знаний «анатомии» языка – его лексико-грамматических структур, фразеологии, этимологических основ словарного состава и т. п.

Преподавание дисциплины «Теория и практика перевода» может стать одним из эффективных стимулов в процессе изучения иностранного языка, равно как и в совершенствовании родного. Преподавателям перевода следует обращать особое внимание студентов на необходимость постоянной самостоятельной работы над расширением своего словарного запаса. Ведь не секрет, что от того, насколько богат лексический запас переводчика, зависит эффективность производимого им продукта. То же самое относится и к знанию особенностей грамматических структур и фразеологических оборотов. К сожалению, в настоящее время отмечается понижение уровня образованности молодого поколения как в отношении отдельных областей знаний, так и в отношении общей лингвистической подготовки – стиля и корректности структур и норм родного языка. С каждым годом все острее встает проблема «неуклюжести» речи, неспособности распознавать и грамотно использовать в переводах стилистические нюансы и образные выражения. В немалой степени эта ситуация обусловлена снижением интереса к чтению художественной литературы из-за переключения основного внимания молодежи в сферу компьютерных технологий. Все это обедняет студента, препятствует развитию у него так называемого «чувства языка».

Перед преподавателями предмета «Теория и практика перевода» стоит очень важная задача создания алгоритма взаимосвязанных последовательных заданий, охватывающих все возможные аспекты переводческой деятельности. В этой связи следует упомянуть о необходимости усвоения учащимися не только собственно переводческих технологий, но и о большом значении предварительного этапа, который призван ознакомить учащихся с особенностями исходного текста и помочь снять некоторые языковые трудности и устранить межъязыковые барьеры.

Следует отметить, что прежде чем приступить к непосредственной работе над переводом текста, студенты должны ознакомиться с различными видами перевода (дословным, буквальным, смысловым, адаптивным, свободным, идиоматическим, коммуникативным) и уяснить, как их особенности соотносятся с переводческими задачами и характером конкретного текста.

Необходимо вырабатывать у студентов осознание важности серьезного отношения к процессу и результату перевода. Студенты должны понимать, что в этой сфере деятельности в их задачи входит

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

осмыслить замысел автора текста, прочувствовать его стиль и атмосферу произведения или его фрагмента и – самое главное – передать как можно точнее значение текста, пытаясь преодолеть все переводческие трудности, обусловленные грамматическими, лексико-семантическими и межкультурными различиями.

Для обучения студентов основам переводческой деятельности существуют различные способы и приемы, которые зависят от многих факторов. В зависимости от характера речевых действий упражнения, предназначенные для развития переводческих компетенций, рассматриваются как предпереводческие и собственно переводческие.

Предпереводческие упражнения призваны обеспечить формирование предпосылок для решения поставленных перед переводчиком задач, одной из которых является создание соответствующей коммуникативной установки, развитие языковых и фоновых знаний. На данном этапе целесообразно использовать такие приемы, как сравнительный анализ параллельных текстов на языке источника и перевода, сопоставление профессиональных переводов с их оригиналами, изучение и тщательный анализ методов и приемов перевода. Немаловажными заданиями на данном этапе являются задания, направленные на выявление понимания содержания текста, терминов и понятий, обусловленных наличием у студентов необходимых фоновых знаний, различные задания, способствующие совершенствованию владения языком перевода (упражнения на дифференциацию значений синонимов, анализ стилистических приемов, трансформацию высказываний и т. п.).

Собственно переводческие упражнения направлены на развитие непосредственных умений осуществлять переводческую деятельность, овладевать практическими приемами перевода. Они подразделяются на:

– языковые, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур языка-источника и языка перевода;

– операционные, отрабатывающие умение правильно определять и использовать различные способы и приемы перевода;

– коммуникативные, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса [4, с. 64–65].

В языковых упражнениях исследованию могут подвергнуться неоднозначно трактуемые языковые единицы или структуры, которые играют ключевую роль при переводе. Сюда можно отнести перевод отдельных изолированных языковых единиц и содержащих их структур, передачу их значений в составе высказываний, а также последующий перевод этих высказываний.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В операционных упражнениях, например, указываются конкретные переводческие приемы, которые необходимо применить при переводе. Студентам также можно предложить идентифицировать использованный в предложенном переводе исходного текста метод или сделать самостоятельный выбор подходящего приема и представить обоснование целесообразности выбора конкретного приема и способа его применения.

Коммуникативные упражнения содержат различные задания по установлению контекстуально-обусловленных значений языковых единиц, подбору вариантных соответствий, интерпретации смысла высказывания и т. п. При переводе высказываний и отрезков текста разной трудности следует подбирать стратегию, максимально приближенную к решению поставленных переводческих задач.

Вышеперечисленные упражнения, несомненно, имеют большое значение для развития у студентов профессиональных переводческих компетенций и для выработки у них комплексного алгоритма всего переводческого процесса.

Подытоживая вышеизложенное, следует еще раз подчеркнуть, что овладение основными видами речевой деятельности еще не гарантирует владения переводом, следовательно, переводу как особому, вторичному виду речевой деятельности необходимо обучать целенаправленно. Имея сложную и специфическую природу, обусловленную психологическими социологическими и лингвокультурологическими особенностями, перевод требует очень серьезной и кропотливой работы по организации его преподавания и подготовке методически сбалансированных комплексов упражнений и заданий, направленных на успешное овладение студентами соответствующими переводческими компетенциями, без которых, в свою очередь, лингвистическая подготовка специалистов в области иностранного языка не может быть признана удовлетворительной.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

2. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 5-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 320 с.

3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 422 с.

4. Комиссаров, В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М.: РЕМА, 1997. – 206 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.3:811.111’42

Г. В. Ловгач

ПРОВЕДЕНИЕ ОБОБЩАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА»

В данной статье автор рассматривает использование презентаций на обобщающих занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика» как один из эффективных методов самостоятельного изучения материала и представления его на публике с использованием мультимедийных средств. В последние годы повышается роль использования технических средств на уроках иностранного языка, и современный студент обязан овладеть навыками и умениями использования современных мультимедийных средств и информационно-коммуникационных технологий. Обобщающие занятия могут служить хорошей стартовой площадкой для работы в этом направлении. Автор рассказывает о своем опыте работы со студентами четвертого курса факультета иностранных языков.

Современный урок иностранного языка – это процесс сотрудничества, сотворчества преподавателя и студента, где происходит формирование умений анализировать, синтезировать, обобщать полученный материал, делать выводы. Из множества методов обучения иностранному языку преподаватель должен выбрать те, которые наилучшим образом повышают качество образовательного процесса.

Проблема обобщающих аудиторных занятий является актуальной и значимой, поскольку данный вид деятельности носит практический, коммуникативный, развивающий характер. Обобщение обеспечивает наилучшее осознание изучаемого материала, способствует закреплению знаний студентов, развивает мышление, приучает к вдумчивости, наблюдательности, собранности. Часто оно имеет своей целью систематизацию изученного материала, благодаря чему создаются условия для более глубокого усвоения учебного материала.

Эффективность обобщающих занятий зависит от умения организовать как предварительную работу по подготовке к заключительному занятию по теме, так и алгоритм выступлений и подведения итогов на самом занятии. Важную роль в проведении таких занятий играет возможность использования современных мультимедийных средств и информационно-коммуникационных технологий.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Мы живем в мире медиа – расширяющейся системы массовых коммуникаций, «информационного» взрыва. Соответственно, цель образования – формирование личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания посредством медиа [1]. Это приводит к тому, что использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе становится особенно значимым.

Очевидно, что применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность разнообразить формы работы на уроке за счет одновременного использования иллюстративного, методического, а также аудио- и видеоматериала. И они эффективно используются в учебном процессе, поскольку сейчас все высшие учебные заведения оснащены современными компьютерами, а подавляющее большинство преподавателей и студентов владеют навыками работы на персональном компьютере.

Одним из эффективных методов обобщения и систематизации материала по изученной теме является презентация с использованием программы Power Point, которая позволяет осуществлять переход от слайда к слайду с использованием различных эффектов, привлекающих внимание слушателей. Помимо рисунков и графиков на слайдах можно размещать фрагменты фильмов. Наиболее важную информацию на слайде можно выделить, придав ей эффект анимации. Анимация – очень важный элемент презентации, поскольку движение отдельных частей слайда всегда привлекает внимание. Более того, подготовка презентации и использование ее во время выступления развивает активное самостоятельное мышление, умение делать обобщения, выводы, развивает и совершенствует навыки выступления на публике.

Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайд-фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран [2].

При работе со студентами четвертого курса по дисциплине «Дискурсивная практика» большое внимание уделяется проведению презентаций на обобщающих занятиях по изучаемым темам. Как правило, создание презентации включает три этапа: подготовительный, основной и завершающий.

На подготовительном этапе происходит выбор темы презентации, обсуждается ее структура, содержание и количество участников. Обычно презентацию проводит один студент, но если тема предполагает

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

проработку большого объема информации или презентация включает проведения опроса или теста, то участников может быть два и более. Как правило, преподаватель предлагает тему презентации и определяет содержание выступления, а студент сам выбирает формы представления информации. Это, однако, не исключает возможности студенту предложить свою тему выступления, что часто и делают наиболее активные и творческие представители группы. Так, при прохождении темы *"Senses and Phobias"* одна из студенток предложила свою тему *"The most unusual phobias"*, которая была воспринята с большим интересом и вниманием на этапе презентаций. Эта же студентка подготовила презентацию *"Weird customs"* при обсуждении темы *"Customs and traditions"*.

Основной этап предполагает реализацию проекта и включает в себя работу с разными источниками информации, в том числе с Интернетом, подбор иллюстраций, компьютерную обработку. Студенты классифицируют собранный материал, анализируют его, представляя в виде схем и графиков, обобщают полученные данные. Часто подбираются видеоролики или видеоматериалы с музыкальным сопровождением. Это самый трудный и в то же время интересный этап, он дает возможность учиться работать самостоятельно, приобретать опыт познавательной деятельности, выражать свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме. Этот этап наиболее трудоемкий и занимает определенный период времени, обычно неделю или две.

На завершающем этапе проводится защита презентации, осуществляется анализ, обсуждение и оценка результатов работы. Завершающая часть каждой презентации включает выводы и собственное мнение студента по обсуждаемой проблеме. В конце обобщающего занятия преподаватель подводит итоги выступлений, комментирует и оценивает каждое из них. На завершающем этапе можно легко оценить уровень усвоенного учебного материала, увидеть моменты, которые еще нужно доработать на аудиторных занятиях, а какие вынести на самостоятельную форму работы.

Одной из проблем, возникающей на завершающем этапе является недостаток времени. Хотя этот вопрос оговаривается еще на начальном этапе, часто авторы проектов так увлекаются, что забывают о времени. В этом случае представляется рациональным перенести одну из презентаций на следующее занятие. Случаются также ситуации, когда студенты находят дополнительную информацию по изученной теме, хотя напрямую не связанную с темой презентации и просят ее представить. Как правило, это видеоматериалы, взятые из Интернета.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Любые инициативы приветствуются, так как подобного вида занятия не только повышают познавательный интерес и творческую активность, но и положительно влияют на рабочую атмосферу и взаимоотношения в студенческой группе.

Ярким примером обобщающего занятия может служить занятие по теме *«Музыка»*. Студентами были подготовлены и успешно проведены презентации по темам: *"Classical music is always in fashion", "What do you know about jazz?", "Visiting a rock concert", "Musical festivals", "Musical styles"*. Все выступления были информативны, динамичны и представлены в интересной форме с использованием мультимедийных средств.

На обобщающих занятиях можно наблюдать, как ярко раскрываются творческие способности студентов. Например, на заключительном занятии по теме *"Jobs"* студенты в одной из презентаций провели две сценки по устройству на работу, показав как правильно отвечать на вопросы работодателя и какие ошибки люди делают во время интервью. Во время презентации *"Musical styles"* студенты предложили игру *«Угадай мелодию»*. Интерактивной получилась презентация *"Death penalty: for and against"*, которая закончилась общим обсуждением. Во время *презентаций "My favourite book"* студенты показывали короткие видеофрагменты фильмов, экранизированных по обсуждаемым произведениям.

Особо следует отметить, что к концу учебного года качество презентаций повышается, используется большее количество возможностей программы Power Point; сами студенты ведут себя более уверенно, а главное, учатся выступать на английском языке и представлять изученный материал в форматах, удовлетворяющих современным требованиям.

Подобный вид деятельности повышает мотивацию учебной деятельности студентов, развивает их воображение, творческие способности, формирует познавательный интерес, поисковые навыки и умения, а также способствует более глубокому и прочному усвоению изученного материала.

Список использованной литературы

1. Ариан, М. А. Методика преподавания иностранных языков : общий курс / М. А. Ариан [и др.]. – Н.-Новгород: НГЛУ, 2004. – 190 с.

2. Петрова, Л. П. Использование компьютеров на уроке иностранного языка – потребность времени / Л. П. Петрова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 57–60.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 37.091.33:811.112.2

Я. В. Сидоркович

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена интерференции, возникающей при изучении немецкого языка как второго иностранного языка в условиях мультилингвального обучения. Наличие сходных лингвистических явлений, а также опыт изучения английского языка как первого иностранного языка, имеющиеся знания, умения и навыки способствуют доминированию доли положительного переноса в область обучения второму иностранному языку – немецкому.

Следуя за глобальной тенденцией современного образования, преподавание иностранных языков широко ориентировано на преподавание английского языка как первого иностранного языка. Однако значимость немецкого языка была и остается высокой. Многие студенты изучают немецкий язык как второй иностранный после английского языка.

Как известно, овладение иностранным языком «с нуля» предполагает интенсивное формирование коммуникативной компетенции студентов. Преподавание иностранного языка подразумевает подготовку студента к общению в устной и письменной формах, работе с текстами различной стилистической направленности, совершенствование приобретенных умений и навыков за достаточно ограниченное время. Это достижимо за счет комплексного подхода в преподавании фонетики, лексики и грамматики, который предполагает обучение отдельным аспектам. Однако в условиях мультилингвального образования тесный контакт трех языков (двух иностранных и родного) порождает определенные закономерности обучения и усвоения иностранного языка. При освоении второго иностранного языка возникают проблемы интерференции (отрицательного воздействия) как со стороны родного языка, так и со стороны первого иностранного языка. Согласно точке зрения У. Вайнрайха, под интерференцией понимают случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта [1, с. 25]. Вместе с тем, полученный ранее опыт студентов в изучении родного языка и первого иностранного языка даёт возможность осуществлять положительный

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

перенос приобретенных знаний, умений и навыков в область обучения второму иностранному языку.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что студенты, уже в той или иной мере овладевшие одним иностранным языком, начиная изучать второй иностранный язык, стараются восполнить несформированные навыки, знания и умения второго иностранного языка соответствующими знаниями, умениями и навыками первого [2 с. 12].

При обучении русскоязычных студентов, изучающих немецкий язык после английского языка, основой эффективной модели усвоения информации является алгоритм сходства отдельных языковых явлений в изучаемых иностранных языках при отсутствии аналога в родном, что заставляет первый иностранный язык выступать в качестве опоры [3].

Интерференция и положительный перенос могут происходить на нескольких уровнях. На уровне фонетики это проявляется в том, что студенты произносят немецкие слова мягче, не соблюдая должным образом правила паузации. Произношение отдельных звуков также требует коррекции. С первых занятий по фонетике необходимо предотвращать ошибки в словесном ударении. Формированию артикуляционной базы и произносительных навыков важно уделять большое внимание, так как артикуляционная база наиболее подвержена интерферирующему влиянию уже сформированных фонетических навыков в первом иностранном языке. Чаще всего студенты ошибочно (в соответствии с правилами английской фонетики) читают следующие буквы:

– прочтение **z** как звука [z] вместо аффрикаты [ts] в словах *Zeitung, Zahl, zehn*;

– чтение буквы **v** как звука [v] вместо [f]: *Vater, von, verstehen*;

– чтение **h** как [h] в позиции после гласной или между гласными, где эта буква обозначает так называемое «немое h» и не читается: *wohnen, sehen, gehen*;

– чтение буквосочетания **ei** как [ɛ i] вместо дифтонга [a□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□e]: *ein, arbeiten, mein*;

– чтение буквы **i** в некоторых закрытых словах как дифтонга [ai] по аналогии с английскими словами mind, blind: *blind [blaind], sind*;

– произнесение **e** [ɛ] как [ɪ] в таких словах, как *Englisch, England*;

– чтение **a** как [eɪ] в некоторых открытых слогах: *Name [na:mə], Familie*;

– чтение буквосочетания **au**, обозначающее дифтонг [a□□□□□□o], как [ɔ :]: *brauche*;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– буквосочетание **ch** часто воспринимается как аффриката [tʃ], тогда как в немецком языке оно, в зависимости от позиции, может обозначать либо так называемый *Ich-Laut* [ç], либо *Ach-Laut* [x]: *ich, brauche*.

Отрицательное влияние первого иностранного языка отражается и в области формирования орфографического навыка, что особенно касается слов, сходных в написании в английском и немецком языках: написание «v» вместо «w» в словах «*Wein*», «c» вместо «k» (*kommen, bekommen, kann*), «sh» вместо «sch» (*waschen*).

Лексическая интерференция – вмешательство лексики одной языковой системы в другую – обычно приводит к буквализмам, т. е. ошибкам, заключающимся в передаче слов, словосочетаний или фраз в ущерб смыслу или информации о структуре. Наиболее известным классом провокаторов на лексическом уровне являются так называемые «ложные друзья переводчика». Именно они вызывают наибольший интерес, так как чаще других вызывают ошибки. По определению М. Кесслера, ложные друзья переводчика – это слова, идентичные по внешнему оформлению в двух или нескольких языках, но имеющие разное значение [4, с. 17]. Это пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении. Ложные друзья переводчика могут приводить к неправильному пониманию при переводе текста. Часть из них образовалась из-за того, что после заимствования значение слова в одном из языков изменилось, в других случаях заимствования вообще не было, а слова происходят из общего корня в древнем языке, но имеют разные значения, а иногда созвучие чисто случайное.

Похожи по написанию, но отличаются по произношению и значению такие слова немецкого и английского языков, как: *also* – итак (нем.), тоже (англ.); *fast* – почти (нем.), быстрый (англ.); *bald* – скоро (нем.), лысый (англ.); *still* – тихий (нем.), всё ещё (англ.); *der Rat* – совет (нем.), крыса (rat) (англ.); *die Fabrik* – фабрика (нем.), fabric – ткань (англ.); *der Star* – 1) скворец; 2) кинозвезда (нем.), (в этом значении слово выступает как заимствование из английского языка и читается по правилам английской фонетики), «звезда, кинозвезда» (англ.). Имеется сходство в произношении, но отличие в написании и значении следующих слов: *breit* – широкий (нем.), *bright* – яркий (англ.); *die List* – хитрость (нем.), список (list) (англ.); *das Gift* – яд (нем.), подарок (gift) (англ.). *Bekommen* – получать (нем.) часто путают с *become* – становиться (англ.).

Лексическая и грамматическая близость немецкого и английского языков предоставляет определенные методические возможности

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

обучения немецкому как второму иностранному. В этом случае используется положительный перенос: оправданный и не ошибочный перенос навыков пользования моделями, структурами родного языка в производстве речи на неродном языке (также и в теоретических представлениях) при их совпадении, прямой, полной соотносительности [5, с. 12]. Исследователи говорят о положительном переносе из первого иностранного языка во второй иностранный, а сам процесс овладения вторым иностранным языком может быть значительно интенсифицирован. Благодаря родственному происхождению этих германских языков имеется определенное количество общих моментов в грамматике, которые можно использовать на занятиях по обучению немецкому языку. Студентам нужно помочь увидеть сходство некоторых грамматических структур в обоих языках:

– различия между глаголами слабого и сильного спряжения;

– состав и использование модальных глаголов;

– наличие артиклей и классификация артиклей на определенные/неопределенные;

– наличие глагола-связки в структуре простого предложения;

– «*to*» и «*zu*» + *Infinitiv*.

Существует ряд аналогий, которые не требуют формирования у студентов представления о грамматических категориях, отсутствующих в родном языке, следовательно, соблюдается принцип экономии и интенсификации обучения иностранному языку. Однако даже в общих категориях первого и второго иностранных языков существует ряд различий, на которые важно обратить внимание студентов.

Зная, что при выработке новых навыков происходит их перенос или интерференция, преподавателю необходимо использовать подобный перенос, побуждать студентов к сопоставлению языковых средств контактирующих языков и предупредить тем самым интерференцию.

Таким образом, существует возможность для положительного переноса и интенсификации процесса обучения немецкому языку на базе английского языка. Опираясь на знания лексико-грамматических особенностей первого иностранного языка студентов-лингвистов, а не на особенности родного языка, необходимо побуждать студентов к контрастивному анализу обоих языков. Учитывая опыт изучения первого иностранного языка, последовательно используя его, в значительной степени можно сократить трудности овладения вторым иностранным языком.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М.: Наука, 1972. – Вып. 6. – С. 25–28.
2. Лапидус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
3. Джабраилова, В. С. Преодоление интерференции как фактор успешного освоения второго иностранного языка [Электронный ресурс] / В. С. Джабраилова, М. П. Фомичева. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-interferentsii-kak-faktor-uspeshnogo-osvoeniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka. – Дата доступа: 02.03.2016.
4. Koessler, M. Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs) / M. Koessler, J. Derocquigny. – P.: Librairie Vuibert, 1928. – 387 p.
5. Панькин, В. М. Языковые контакты: краткий словарь / В. М. Панькин, А. В. Филиппов. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 242 с.

УДК 37.091.3:811’243

О. В. Солохина

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматривается вопрос интенсификации процесса обучения иностранным языкам, так как особенностью обучения иностранным языкам на современном этапе является его практическая направленность. Стремительное развитие науки и техники непосредственно связаны с совершенствованием преподавания иностранных языков. Сегодня специалисту приходится знакомиться с новейшей информацией по специальности, и практическое владение иностранными языками становится для него насущной необходимостью. Обучение тоже не стоит на месте. Постоянное совершенствование и поиск новых методов овладения иностранными языками позволяют ускорить процесс без ущерба для результата

Развитие международных связей, расширение взаимного обмена культурными и научно-техническими достижениями ставят проблему интенсификации процесса обучения иностранным языкам в ряд важных психолого-педагогических задач. Особенностью обучения

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

иностранным языкам на современном этапе является его практическая направленность. Цель обучения студентов заключается не только в том, чтобы научить их умению читать и понимать тексты по специальности, но и умению грамматически правильно и адекватно выражать свои мысли на иностранном языке в устной и письменной форме.

Интенсифицировать учебный процесс – значит добиться повышения его эффективности. Оптимизация обучения основным видам речевой деятельности – необходимое условие достижения основной цели: в ограниченное учебным планом время добиться достаточно высокого владения студентами иностранным языком. Условием достижения оптимизации процесса усвоения иностранного языка является чёткая и рациональная организация деятельности обучаемого с учётом всех внутренних процессов, таких как мышление, восприятие, память, обеспечивающих усвоение. Усвоение как сложный психологический процесс, включает в себя ряд взаимосвязанных этапов: первоначальное ознакомление с материалом, его осмысление, работу по его закреплению, и в конечном итоге такое владение материалом, которое позволит применять его на практике. Восприятие речевого общения представляет собой сложный процесс, где восприятие и понимание материала представляют собой единое целое – смысловое восприятие. Смысловое восприятие является видом деятельности, который включает в себя не только осмысление речевого сообщения, но и предполагает работу памяти. Учебный процесс показывает, что роль следующего этапа – запоминания – меняется в процессе усвоения иностранного языка. Занимая значительное место на начальном этапе усвоения, запоминание сокращается по мере достижения уровня овладения. Оно начинается при осмыслении материала и завершается в ходе выполнения упражнений по овладению иностранным языком. Можно предположить, что оптимизировать процесс овладения иностранным языком можно за счёт распределения функций запоминания между двумя этапами – между осмыслением и овладением. Владение приёмами осмысления содержания текстов обеспечивает правильность их восприятия и расширяет возможности управляемого воспроизведения, что придаёт более выраженный характер процессу осмысления.

Однако следует учитывать и тот факт, что адекватного смыслового восприятия недостаточно, чтобы выразить средствами иностранного языка правильно понятое содержание. Неполное закрепление языкового материала в долговременной памяти, несформированность языковых навыков затрудняют воспроизведение речевого сообщения. Устранить связанные с этим трудности помогут упражнения. Они будут способствовать закреплению материала путём разнообразия

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

поставленных задач и их реализации. Особенно хочется остановиться на упражнениях, призванных сформировать у обучаемых грамматические навыки. Так как отсутствие достаточно сформированных грамматических навыков не только не позволяет студенту грамотно и полно выразить своё мнение, но и порой является серьёзным препятствием в понимании содержания текста. Так, при чтении сложных оригинальных текстов по специальности студент часто оказывается не в состоянии выявить синтаксические структуры предложений, осуществить дифференциацию омонимичных структур или правильно идентифицировать ту или иную грамматическую форму. И тогда текст на иностранном языке представляется ему набором слов, из которого студент не способен извлечь содержание прочитанного.

В обучении грамматике важную роль играют систематичность изложения материала, а также способ его объяснения. Как известно, объяснение учебного материала может осуществляться разными способами, включая традиционное изложение правил нормативной грамматики, использование речевых образцов в качестве моделей и другие. Выбирая способ изложения учебного материала, следует помнить, что в нём должны присутствовать основные моменты введения грамматической темы, такие как основные признаки данного явления, возможные вариации основных признаков явления, соответствие в русском языке, примеры употребления, перевод. Использование схематической презентации позволяет добиться более эффективного введения грамматического материала и сосредоточить внимание на самом главном в изложении темы. Например, при объяснении темы «Сложные предложения» можно воспользоваться следующей схемой:

<table>
<tr><td colspan="4">Сложные предложения</td></tr>
<tr><td colspan="2">Сложносочинённые предложения</td><td colspan="2">Сложноподчинённые предложения</td></tr>
<tr><td>Сложносочинённые с бессоюзной связью
Alle schliefen, es war ganz still.</td><td>Сложносочинённые с союзной связью *Es war schon Herbst, und fast jeden Tag regnete es.*</td><td colspan="2">Главное предложение + Придаточное предложение</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>придаточное дополнительное</td><td>придаточное причины и др.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Союзы, влияющие на порядок слов
Mein Freund ist sehr beschäftigt, deshalb kann er mich nicht besuchen.</td><td colspan="2">Союзы, не влияющие на порядок слов
Mein Bruder wollte sich den neuen Film ansehen, aber er hatte keine Zeit dazu.</td></tr>
</table>

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Использование схематического введения темы не исключает применения других форм презентации грамматического материала на занятии. Более того, применение одного способа введения материала не допустимо, однако, схематическая презентация грамматического материала характеризуется рядом факторов, которые благотворно влияют на процесс обучения: опора на зрительное восприятие, краткость и доступность изложения. Следующим этапом на занятии должен стать этап закрепления в процессе выполнения упражнений. Этап закрепления языкового материала способствует переходу языковых средств на уровень автоматизма, что позволяет говорящему сосредоточить своё внимание на смысловом содержании в процессе высказывания. Достижение уровня овладения, когда обучаемый может свободно пользоваться усвоенным материалом в разных ситуациях, является конечной целью процесса обучения иностранным языкам. И если у студента наблюдается соответствие времени реакции на родном и иностранном языках на словесный сигнал, выравнивание темпа речи при воспроизведении содержания речевого сообщения, а также сформированность навыка восприятия и воспроизведения содержания высказывания, то можно считать, что поставленные цели были достигнуты.

Список использованной литературы

1. Иценко, И. А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе / И. А. Иценко // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 7. – С. 202–205.

2. Каргина, Е. М. Анализ направлений интенсификации процесса обучения иностранным языкам / Е. М. Каргина // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования» [электронный ресурс]. – 2015. – № 1. – Режим доступа: http://human.snauka.ru/2015/01/9138. – Дата доступа: 12.02.2016.

УДК 378.02:37.091.3

А. М. Тараканова

СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются способы совершенствования слухо-произносительных навыков у студентов в языковом вузе. Подчеркивается

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

необходимость придания коммуникативной направленности процессу обучения фонетике иностранного языка. В статье обосновывается эффективность работы в лингафонном кабинете, приведены примеры заданий для самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий.

Развитие современного общества, стремительное совершенствование информационных технологий, расширение контактов с представителями разных культур предъявляют новые требования к уровню подготовки студентов-лингвистов. В качестве основной цели на современном этапе ставится формирование иноязычной коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является фонетико-фонологическая компетенция. При этом произношению отводится первостепенная роль, так как произносительные характеристики считаются сущностными характеристиками говорения, ведь при нарушении произносительных норм часто нарушается сам процесс общения [1, с. 175].

Безусловно, обучение фонетике является одной из важнейших составляющих в методике обучения иностранному языку. Произношение – первое, на что обращено наше внимание при общении с человеком. От чистоты речи, правильности артикуляции звуков, интонационного оформления фраз зависит взаимопонимание собеседников. Фонематические ошибки речи, неверный выбор интонации, несоблюдение артикуляционных особенностей языка в целом могут привести к искажению смысла высказывания и нарушению акта коммуникации.

Так как в современной методике на первый план выходит практическая направленность обучения иностранному языку, основной целью при обучении фонетике становится не просто получение студентами теоретических знаний об артикуляционном строе и просодических особенностях изучаемого языка, но и применение этих знаний в устной речевой деятельности непосредственно в процессе межкультурного общения.

Традиционно большое количество времени отводится вводно-коррективному курсу, основными задачами которого являются введение базовых нормативных сведений о сегментных и просодических единицах изучаемого языка и автоматизация слухо-произносительных навыков. На этом этапе оправдано выполнение упражнений для отработки звуков/основных интонационных структур в отдельно взятых словах, словосочетаниях и предложениях. Помимо традиционных заданий, направленных на овладение навыками восприятия, имитации и воспроизведения (записать слова с определенным звуком в транскрипции; воспроизвести слова/фразы в паузах за диктором; прочитать

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пары слов, обращая внимание на оппозицию гласных/согласных звуков; произнести слова, сравнивая звуки по заданным параметрам; прочитать и произнести слова, соблюдая особенности сочетания звуков; распределить слова на группы; прочитать фразы по данной интонационной разметке; сделать графическое изображение интонационной структуры предложений), можно предложить студентам упражнения, имеющие коммуникативную направленность:

1) работая в паре, по очереди образуйте новые слова от слова, содержащего определенный гласный звук, добавляя согласные в начале или конце слова;

2) заполните данными словами, содержащими заданный звук, пропуски в диалоге, подберите логичную концовку диалога;

3) прослушайте стихотворение, определите количество слов с заданным звуком – победит тот, кто первым назовет правильное количество;

4) вставьте данные слова в текст стихотворения, обращая внимание на рифму, прочитайте стихотворение с выражением, выберите лучший вариант прочтения в группе;

5) прочитайте диалог вслух в соответствии с интонационной разметкой, объясните ее применение, инсценируйте диалог;

6) прочитайте диалог, предложите свой вариант интонационной разметки, объясните свой выбор;

7) ответьте на каждое прослушанное предложение одной из данных фраз;

8) на основе опорных реплик составьте диалог; разыграйте его по ролям, обращая особое внимание на интонацию заданных фраз;

9) дополните диалог нужными репликами, содержащими категоричный ответ/ переспрос/ вежливую просьбу/ предупреждение;

10) ответьте на вопросы преподавателя, используя слова в скобках в качестве подсказок.

Фонетические игры со скороговорками, рифмовками, пословицами и поговорками помогают студентам не только проработать проблемные звуки или сочетания звуков в потоке речи, но и разобраться с ритмической организацией и интонационным оформлением фразы. При этом игры, в которых присутствует момент соревновательности, способствуют созданию коммуникативной и познавательной мотивации студентов. В дальнейшем, эффективной, хоть и достаточно трудной, будет работа со стихотворением (от отработки отдельных звуков и построчного интонирования до заучивания наизусть и декламирования в группе), которая способствует более творческому владению приобретенными произносительными навыками.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Следует помнить, что фонетические и интонационные навыки являются весьма неустойчивыми. Потому на следующем этапе важно не допустить их деавтоматизации, которая происходит во многом из-за интерференции с родным языком.

На этапе совершенствования фонокомпетенции желательно подбирать упражнения, основанные на использовании аутентичного аудиовизуального материала, содержащего образцы иноязычной спонтанной разговорной речи. Трудно переоценить возможности, которые предлагают современные мультимедийные лингафонные кабинеты для работы с аудио- и видеоматериалом. Студенты могут самостоятельно работать с предложенными преподавателем аудио- или видеофайлами, добавлять закладки, прослушивать/просматривать записи целиком или с отмеченного закладкой момента, изменять скорость прослушивания. Не менее важной является возможность записать свой голос, прослушать, сравнить свое произношение с эталонным и визуально оценить отличия благодаря окну графического отображения аудио.

Работа с аутентичными видеоматериалами в лингафонном кабинете позволяет наглядно продемонстрировать правила артикуляции отдельных звуков и их сочетаний в потоке речи на примере носителей иностранного языка, имитировать речь носителей иностранного языка, учитывая характерную мимику и жестикуляцию, продемонстрировать образцы различных диалектов и акцентов, одновременно тренировать восприятие информации на слух, восприятие изображения с его культурологическим компонентом и говорение, создавая реальную ситуацию ведения диалога культур.

Комплекс упражнений по совершенствованию фонологической компетенции может включать следующие этапы: 1) вводную беседу, предшествующую просмотру видеофрагмента; 2) упражнения, направленные на проверку общего понимания содержания, и упражнения, имеющие целью проверку детального понимания содержания видеофрагмента; 3) упражнения, развивающие профессиональные навыки транскрибирования и интонирования; 4) упражнения, способствующие овладению звуковыми модификациями; 5) упражнения, связанные с формированием и совершенствованием умений аудирования, профессионально-ориентированного умения фонетического чтения, умений спонтанного говорения; 6) упражнения, относящиеся к проверке качества сформированных знаний, навыков и умений [2].

Интересным представляется задание по подготовке видеопроекта (группового или индивидуального), основной целью которого является применение фонетических навыков в устной речевой деятельности. Эту работу можно разделить на несколько этапов, например:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

просмотр и разбор видеофрагмента с точки зрения просодии, долготы и качества звуков на аудиторном занятии – создание собственного текста по тематике просмотренного видеофрагмента во внеурочное время – применение пройденного теоретического материала по фонетике к созданному тексту (расстановка пауз, интонирование, отработка правильной артикуляции звуков) – запись подготовленного текста на видео – разбор и оценка записанных видеофрагментов на занятии [3, с. 31].

При организации самостоятельной работы студентов по фонетике во внеурочное время весьма полезными могут оказаться компьютерные технологии. Так, интернет-ресурсы, содержащие тренировочные репродуктивные и коммуникативно-ориентированные фонетические упражнения, могут использоваться студентами при подготовке домашних заданий как справочные или вспомогательные средства. К примеру, на начальном этапе формирования слухо-произносительных навыков в качестве дополнительного источника можно использовать сайт *http://www.native-english.ru/pronounce*, на котором содержится подробный теоретический материал на русском языке по артикуляции гласных и согласных звуков, произношению некоторых звукосочетаний, особенностям английской интонации. На сайте есть ссылка на англоязычный ресурс с анимированным объяснением артикуляции и звуковым воспроизведением примеров.

Короткие видеоинструкции с примерами по артикуляции различных звуков можно найти на сайте *http://www.bbc.co.uk/learningenglish/*. Обширные возможности для работы с аутентичными фономатериалами предоставляет сайт *http://learnenglish.britishcouncil.org/en/*. Студенты могут работать с аудио- и видеозаписями озвученных текстов, монологических высказываний и диалогов на разнообразные темы. Можно давать студентам задания на анализ интонационных структур в различных высказываниях или интонационную разметку скриптов, прилагающихся к каждой записи, с последующим разбором и воспроизведением на занятии. Нельзя не отметить огромный лингвокультурологический потенциал подобных ресурсов.

В целом, сочетание традиционных упражнений по формированию фонетических навыков восприятия, имитации и воспроизведения с заданиями, имеющими коммуникативную направленность способствует эффективному овладению фонокомпетенцией. Активная работа с видео- и аудиоматериалами в лингафонном кабинете, использование интернет-ресурсов при самостоятельной работе студентов помогает сделать процесс обучения фонетике более наглядным, разнообразным и интересным.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 277 с.

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

3. Колесникова, А. Н. Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе / А. Н. Колесникова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 29–36.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.133.1'373.45

Н. В. Брянцева

К ВОПРОСУ О ЗАИМСТВОВАНИЯХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается явление заимствований во французском языке, анализируются как внешние лингвистические причины, влияющие на проникновение и дальнейшее усвоение заимствованной лексики, так и внутренние факторы, способствующие заимствованию иностранных слов. Поскольку заимствованные слова усваиваются не механически, а, становясь частью языковой системы данного языка, меняются в соответствии с его фонетическими, морфологическими и лексическими закономерностями, здесь даётся характеристика всех типов заимствований.

В переломные моменты истории страны, в периоды глобального реформирования науки и образования, производственных процессов имеет место широкомасштабное проникновение реалий другой культуры, которое выражается, в первую очередь, в обилии лингвистических заимствований. Но, как известно, не все они приобретают равный вес в языке, часть из них ассимилируется, часть воспринимается как иностранные, а некоторые навсегда исчезают из языка, как только для них находятся эквиваленты в родном языке.

Язык приспосабливает к своим нуждам те иностранные слова, которые заполняют некие ниши в его семантических полях. В языке, несмотря на его высокую адаптационную способность к заимствованиям, существуют языковые константы (постоянные формы), базовые понятия, определяющие самобытность и уникальность языка нации, которые формируют его устойчивую лексическую систему. Инновации чуждые духу народа не получают необходимой одухотворенности у носителя языка.

Феномен заимствования имеет место во всех языках. Наиболее подходящим определением заимствований является определение

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Л. Деруа, который отмечает, что логически считать заимствованиями в данном языке можно только те элементы, которые проникли в него после более-менее точной даты, отмечающей начало существования этого языка [1, с. 136]. Французский язык начал заимствовать только тогда, когда он стал национальным языком, т. е. «избавился» от влияния латинского и приобрел основные черты романского языка как такового. «Как лингвистическое явление, заимствование – это «обмен» словами между двумя независимыми языками» [2, с. 63]. Эволюция языка, а вместе с тем и история слов, неразрывно связана с историей общества, народа, который создал этот язык. Изучая процесс заимствования лексики, лингвисты обнаруживают его тесную связь с историей носителей заимствующего языка. Это и не удивительно, так как представители одной страны, так или иначе, соприкасаются с культурой других стран, то есть происходит языковой контакт между «своими» и «чужими». Другими словами, такие факторы как научный и технический прогресс, политическая жизнь, культурные и экономические отношения между людьми имеют огромное влияние на процесс заимствования.

А. Гильбер утверждает: «Заимствование – лингвистический феномен, изучение которого должно идти в тесной связи с историей развития языка. Ни один народ не мог создавать свою культуру изолированно, не имея никаких контактов с другими народами» [4, с. 117]. К основным внешним лингвистическим причинам, влияющим на проникновение и дальнейшее усвоение иностранных слов, относятся:

– культурное влияние одного народа на другой;

– наличие устных и письменных контактов между странами;

– повышение интереса к изучению языка. Например, в XIX–XX вв. наблюдается большое влияние английского языка на французский;

– авторитетность языка-источника. Так, английский язык в XX веке – язык официальных документов международных организаций. Благодаря этому английские слова проникают во французский язык и становятся интернациональными, что облегчает языковые связи;

– языковая культура социальной сферы, принимающей новое слово;

– исторически обусловленное увлечение определенных социальных слоев культурой чужой страны.

Однако для того, чтобы слово укрепилось в воспринимающем языке, необходимы определенные условия, диктуемые системой заимствующего языка. В дальнейшей судьбе слов немаловажную роль играют и языковые факторы. По словам П. Гиро, на первый взгляд кажется, что заимствование подчиняется чисто внешним факторам, слово приходит с предметом для того, чтобы обозначать сам этот

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

предмет, но некоторые заимствования могут быть благоприятны для заимствующего языка; слово может стать стилистически ценным, решить омонимический конфликт, входить в состав синонимов, образовывать игру слов и т. д. [3, с. 65]. Помимо социологических существуют причины, которые подчеркивают внутреннюю структуру языка. К внутренним факторам, которые способствуют заимствованию иностранных слов, относятся:

– отсутствие в родном языке эквивалентного слова для нового предмета или явления. Такими англицизмами, например, являются существительные *badminton* – ‘бадминтон’, *base-ball* – ‘бейсбол’;

– тенденции к соответствию нерасчлененности обозначаемого словами понятия с нерасчлененностью его обозначающего слова. Так, вместо описательного выражения *coup de pied de coin* во французском языке употребляется английское – *corner* – ‘угловой удар’;

– потребность детализировать соответствующее значение, разграничить смысловые оттенки, прикрепив их к разным словам. Например, французское слово *vedette* имеет значение – ‘звезда, знаменитость’, а англицизм *star* – ‘кинозвезда’;

– стремление к повышению и сохранению коммуникативной четкости словарных единиц, которая выражается в устранении полисемии или омонимии. Например, французское слово *petrolier* имеет значение – ‘нефтяник’ и ‘нефтеналивное судно’. Кроме этого, слово употребляется в качестве прилагательного со значением «нефтяной». В современном французском языке слово *petrolier* в значении ‘нефтеналивное судно’ вытесняется англицизмом *tanker*;

– тенденция к экспрессивности. Примерами могут служить стилистические синонимы, например: *fin de semaine* вытеснило английское *week-end*;

– накопление в заимствующем языке слов, у которых намечается вычленение одного из элементов. Например, элемент *-man*, *-ing* у англицизмов: *cameraman*а, *barman*, *blooming*, *cracking*, *building*;

– отсутствие в родном языке производных от автохтонного слова, в то время как от заимствованного синонима оно возможно. Например, от англицизма *lift* – *liftier*, а от исконного – *ascenseur* нет производных.

В результате взаимодействия внешних и внутренних факторов, иностранное слово начинает входить в заимствующий язык и становится, как и другие слова, автохтонной лексикой, средством коммуникации.

Выделяют несколько типов заимствования слов: лексический, морфологический, словообразовательный.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

При лексическом заимствовании слово перенимается целиком: *message*, *job*, *record*. Оно может при этом в заимствующем языке изменить звучание и значение.

При морфологическом заимствовании перенимается морфемная структура слова и значение морфем (т. е. наименьших значащих частей – корней, приставок, суффиксов и др.), но морфемы лишь переводятся при помощи соответствующих морфем заимствующего языка, заимствуется лишь их значение. Такое заимствование называется калькированием. Кальки (от фр. *calque* – ‘копия’) – это слова, полученные «поморфемным» переводом иностранного слова на русский язык. Калька обычно не ощущается как заимствованное слово, так как составлена из французских морфем. Поэтому реальное происхождение таких слов зачастую оказывается неожиданным для человека, впервые его узнающего. Так, например, во французский язык проник англицизм *sky-scraper* – ‘небоскреб’. Значение, заключенное в англицизме, передается калькой, созданной из материала родного языка по его словообразовательным законам: *gratte-ciel*.

При словообразовательном заимствовании заимствуются слова, которые используются для образования нового слова, которого не было в языке-источнике: *aérobiologie*, *biometrie*, *télémetrie*, *philologie*.

Существует группа лингвистов, которые различают типы заимствований в зависимости от языка, из которого они пришли. Таким образом, можно выделить заимствования из классических языков, заимствования из романских языков, заимствования из германских языков. Считается, что около 13 % (примерно 4 200 слов) являются словами иностранного происхождения в современном разговорном французском языке. Больше 1 000 слов имеют английское происхождение, 700 – итальянское, 550 – древнегерманское, 480 – древнегалло-романское, 215 – арабское, 165 – немецкое, 160 – древнекельтское, 160 – испанское, 153 – нидерландское, 112 – персидское, 100 – индейское, 90 – восточноазиатское, 56 – афро-азиатское, 55 – славянское или балтийское и 145 – слова других различных языков.

Как видим, в настоящий момент больше всего заимствованных элементов приходит из английского языка, так называемые англицизмы. Их можно распределить по следующей тематике: экономика и политика, кино и телевидение, мода, музыка, спорт, внешность и характер, еда. Вот некоторые примеры:

– по теме «Кино, телевидение»: *fiction* , *festival off* , *kidnapping*, *gangster*, *pop star*, *superstar*, *horror show*;

– по теме «Музыка»: *remake*, *chow*, *rock-n-roll*, *hard rock*, *folk*, *fan*, *banjo*, *bebop*, *swing*, *slow*, *jazz*, *singer*, *world music*, *dance team*.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Эти англоамериканизмы проникли во французский язык в связи с влиянием американской культуры на культуру Франции и очень употребительны среди молодежи;

– по теме «Мода» можно привести следующие примеры: *jeans, top, top-model, sexy-top, mini-kilt, fashion.* Основные заимствования по этой тематике проникли во французский язык в связи с тем, что французских эквивалентов не существовало;

– по теме «Спорт»: *foot-ball, hand-ball, rugby, beach-ball, handicap, free-style, boxer, tennis, auto-motto, basket-ball*. Это спортивные направления, вышедшие из Англии или Америки;

– по теме внешность характер: *superwomen, lifting, bon look, top class, gentlemen*;

– по теме еда: *fast-food, snack-bar, hot-dog, toast, sandwich, hamburger*. Эти заимствования связаны с проникновением коммерции на французский рынок, так как торговая продукция и предприятия питания такие, например, как «*Mac Donalds*» популярны не только во Франции.

Самое большое количество англоамериканизмов можно проследить в словарном запасе молодежи: *Coca-cola, Pepsi, just, cool, too much, speed, jeans, punk* и много других. Такое влияние на молодежный лексикон оказывают средства массовой информации, кино, телевидение, и, кроме этого, возрастные особенности. Необходимо отметить, что в разговорной речи старшего поколения не наблюдается такого количества англоамериканизмов.

В настоящее время вопрос о взаимовлиянии и взаимопроникновении языка и культуры стоит очень остро. Вызвано это тем, что язык, будучи средством отражения культуры, является ее зеркалом, и обилие языковых заимствований, характерных для современного этапа, вызывает серьезные опасения в сохранении целостности и самобытности национальной культуры. Чтобы оградить французский язык от переполнения английскими словами, в 1994 году во Франции был принят «Закон об употреблении французского языка».

Специфической особенностью нового закона о языке является подробная разработанность мер контроля и санкций в случае его нарушения, а также ежегодный отчет Правительства перед обеими палатами парламента о мерах, принятых для его выполнения. В связи с принятыми мерами и особенностями менталитета можно заметить, что французский язык не так обилует англицизмами, как другие языки на данный период времени.

На основе вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что заимствование – один из основных источников пополнения

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

словарного запаса, неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка. Заимствование слов из других языков происходило, происходит и будет происходить во все времена и во всех языках, так как в процессе своего исторического развития отдельные народы вступают в различные отношения друг с другом.

Список использованной литературы

1. Лопатникова, Н. Н. Лексикология современного французского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / Н. Н. Лопатникова, Н. А. Мовшович. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2001. – 247 с.
2. Тархова, В. А. Лексикология современного французского языка / В. А. Тархова, И. Н Тимескова. – Л., 1967. – 190 с.
3. Левит, З. Н. Курс лексикологии французского языка / З. Н. Левит. – Минск, 1963. – 136 с.
4. Guilbert, L. La creativite lexicale / L Guilbert. – Paris : Larousse, 1975. – 285 p.

УДК 811.111’373.45:398.92

И. М. Веренич

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Заимствования являются одним из основных источников пополнения английской фразеологии. Автор данной статьи исследует особенности фразеологических единиц современного английского языка, заимствованные из французского языка способом калькирования, а также в несколько измененном виде (с иными образами). Французские фразеологизмы имеют наибольший удельный вес в заимствованной части фразеологического фонда английского языка. Практическая значимость подобного рода исследований заключается в возможности использования данных примеров в лекциях, спецкурсах и на семинарских занятиях по лексикологии, фразеологии и стилистике английского языка, общего и сопоставительного языкознания, а также на занятиях по теории и практике перевода в языковых вузах.

Как известно, ни один язык нашей планеты не остается неизменным с течением времени. Ведь главное условие существования

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

любой языковой системы – это ее непрерывное развитие. Не является исключением и английский язык. Фразеологическая система английского языка также является динамично изменяющейся на всех этапах его развития.

Французская фразеология явилась и до сих пор является источником пополнения фразеологического запаса других языков. Почти во всех европейских языках можно встретить фразеологизмы, заимствованные в разные времена из французского языка. Наличие и активное функционирование французских фразеологических заимствований в английском языке ярко иллюстрирует глубину взаимопроникновения культур этих двух языков. В связи с этим трудно переоценить значимость исследований в сфере взаимодействия фразеологических систем английского и французского языков. И, безусловно, основными источниками исследования фразеологизмов следует выделить Большой англо-русский фразеологический словарь А. В. Кунина и Французско-русский фразеологический словарь Я. И. Рецкера, которые являются наиболее объемными и системными словарями, основанными на строго научных принципах [1].

В качестве примеров наиболее известных английских фразеологических единиц, заимствованных из французского языка и обогативших интернациональный фонд фразеологии, можно выделить следующие:

1) *the game is not worth the candle* – ‘игра не стоит свеч’ (фр. *le jeu n’en vaut pas la chandelle*);

2) *burn the candle at both ends* – ‘прожигать жизнь’ (фр. *bruler la chandelle par les deux bouts*);

3) *appetite comes with eating* – ‘аппетит приходит во время еды’ (фр. *l’appetit vient en mangeant*);

4) *castles in Spain* – ‘воздушные замки’ (фр. *chateaux en Espagne*);

5) *the fair sex* – ‘прекрасный пол’ (фр. *le beau sexe*);

6) *all roads lead to Rome* – ‘все дороги ведут в Рим’ (фр. *tous les chemins vont a Rome*);

7) *cultivate one’s garden* – ‘заниматься своим маленьким делом’ (фр. *cultiver son jardin*);

8) *Buridan’s ass* – ‘буриданов осел, т. е. человек, не решающийся сделать выбор между двумя равноценными предметами, равносильными решениями’ (фр. *âne de Bouridan*);

9) *for somebody’s fair eyes* – ‘ради чьих-либо прекрасных глаз’ (фр. *pour les beaux yeux de*);

10) *after us the deluge* – ‘после нас хоть потоп’ (фр. *apres nous le déluge*);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

11) *gilded youth* – ‘золотая молодежь’ (фр. *jeunesse dorée*);

12) *God is always on the side of the strongest battalions* – ‘Бог всегда на стороне сильного’ (фр. *Dieu est toujours pour les gros bataillions*);

13) *it goes without saying* – ‘это само собой разумеется’ (фр. *cela va sans dire*);

14) *leap to the eye* – ‘бросаться в глаза, привлекать внимание’ (фр. *sauter aux yeux*);

15) *a marriage of convenience* – ‘брак по расчету’ (фр. *mariage de convenance*);

16) *place of arms* – ‘плацдарм’ (фр. *place d’armes*);

17) *pull somebody’s chestnuts out of the fire* – ‘таскать каштаны из огня, т. е. бессмысленно, с риском для себя трудиться для выгоды другого’ (фр. *tirer les marrons du feu pour qn*);

18) *punctuality is the politeness of princes* – ‘аккуратность (точность) – вежливость королей’ (фр. *l’exactitude est la politesse des rois*). Выражение приписывается французскому королю Людовику XVIII.

И это лишь наиболее известные примеры. Число фразеологических заимствований из французского языка можно было бы легко увеличить. Нетрудно заметить, что в приведенных примерах английские обороты являются полными кальками с французского языка. Однако в некоторых случаях возможны те или иные изменения. Так, пословица *he laughs best who laughs last* – ‘хорошо смеется тот, кто смеется последним’ является переводом из французского языка *rira bien qui rira le dernier*. В английском обороте добавлено местоимение *he*, а слово *bien* переведено словом *best*.

При переводе иногда меняется образность. Оборот *buy a pig in a poke* – ‘покупать что-либо не глядя, заглазно’ (букв. ‘купить кота в мешке’). А во французском фразеологизме слово *chat* – ‘кот’ заменяется словом *pig* – ‘поросенок’: *acheter chat en poche*. Иногда слово *chat* может заменяться и словом *dogs*, например: *let sleeping dogs lie* (фр. *ne reveiller pas le chat qui dort*) [2, с. 73–76].

Некоторые французские идиомы были усвоены английским языком в несколько измененном виде (с иными образами). Например:

1) *rire sous cap*e (англ. *to laugh in one’s sleeve*) – ‘смеяться украдкой, смеяться в кулак’ (букв. фр. – ‘смеяться под шапкой’; англ. – ‘смеяться в рукав’);

2) *mettre la charrue devantles boeufs* (англ. *to put the cart before the horse*) – ‘шиворот-навыворот, поставить с ног на голову’ (букв. фр. – ‘ставить телегу впереди быков’; англ. – ‘ставить телегу впереди лошади’);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) *faire fausse route* (англ. *to take the wrong turning*) – ‘свернуть с пути истинного’ (букв. фр. – ‘сбиться с пути’; англ. – ‘свернуть, где не надо’);

4) *ne reveillez pas le chat qui dort* (англ. *let sleeping dogs lie*) – ‘не буди лиха, пока лихо спит; от греха подальше’ (букв. фр. – ‘не будите спящего кота’; англ. – ‘не трогайте спящих собак’);

5) *faire venir l’eau a son moulin* (англ. *to bring grist to one’s mill*) – ‘лить воду на чью-либо мельницу’ (букв. фр. – ‘лить воду на свою мельницу’; англ. – ‘привозить зерно на свою мельницу’);

6) *jouer sur le velours* (англ. *to be on velvet*) – ‘жить в роскоши, в довольстве, как сыр в масле кататься’ (букв. фр. – ‘играть на бархате’; англ. – ‘находиться на бархате’);

7) *faire d’une pierre deux coups* (англ. *to kill two birds with one stone*) – ‘убить двух зайцев одним выстрелом’ (букв. фр. – ‘один камень два раза швырнуть’; англ. – ‘убить двух птиц одним камнем’);

8) *porter aux nues* (англ. *to praise to the skies*) – ‘расхваливать до небес’ (букв. фр. – ‘вознести до облаков’; англ. – ‘расхваливать до небес’);

9) *le chien du jardinier* (англ. *the dog in the manger*) – ‘собака на сене’ (букв. фр. – ‘собака садовника’; англ. – ‘собака на яслях, в кормушке’).

Из данных примеров можно заметить, что в английских фразеологизмах образы красочнее, чем во французских. Оставшиеся неизвестными авторы этих изменений обогатили английский язык самородками иностранного происхождения, придав им больше блеска: ‘гусыня’ в английской звонко аллитерирующей поговорке *the goose that lays golden eggs* куда более веселая птица, чем французская *poule aux oeufs d’or* – ‘курица с золотыми яйцами’; *to kill two birds with one stone* более картинное и живое выражение, чем французское *faire d’une pierre deux coups*.

Помимо стремления к большей красочности, замена образов обусловливается потребностями звучания: подбором слов, дающих нужный ритм, ассонанс, аллитерацию – необходимые условия, без которых выражение не может стать широкоупотребительным и превратиться, в конце концов, во фразеологизм.

Несмотря на то, что английский язык впитал много заимствований из иностранных источников, имеется ещё ряд прекрасных образных выражений, которые могли бы значительно обогатить этот язык. Иноязычный фразеологизм не будет лишним, даже если в языке уже есть собственная фразеологическая единица того же значения, так как он может обладать большей яркостью, красочностью и поэтичностью.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Так, английское выражение *to sleep in the open air* – ‘спать на открытом воздухе’ несравненно бледнее французского *coucher à la belle étoile* – ‘спать под прекрасной звездой’.

Некоторые вещи можно описать только сухими безжизненными словами, а в других языках для них находятся более живописные выражения. Многие из этих выражений можно перевести дословно на английский язык, как были переведены, например, французские фразеологизмы:

1) *enforcer une porte ouverte* (англ. *to beat down an open door*) – ‘ломиться в открытую дверь’;

2) *promettre monts et merveilles* (англ. *to promise mountains and marvels*) – ‘обещать горы и чудеса, обещать с три короба’.

Многие иноязычные фразеологические единицы, однако, не поддаются буквальному переводу. Для того чтобы они вошли в словарный запас английского языка, их надо перефразировать так, чтобы они соответствовали его строю и ритму, может быть даже придать им другие формы, заменить образы на присущие английскому языку. Так, например, трудно переделать на английский лад такие знакомые всем французские выражения, как:

1) *être dans son assiette* – ‘быть в своей тарелке’;

2) *filer doux* – ‘быть мягким, терпеливым’;

3) *chercher midi à quatorze heures* – ‘искать затруднений там, где их нет’;

4) *manger de la vache enragee* – ‘голодать’ (букв. ‘пообедать взбесившейся коровой’).

Французский язык, как язык цивилизованного народа с развитой общественной жизнью, особенно богат описаниями нюансов в отношениях между людьми. Для некоторых из таких фразеологизмов, известных многим англичанам, нет эквивалентов, например:

1) *se payer de belles paroles* – ‘отделываться словами, обещаниями’ (букв. ‘расплачиваться красивыми словами’);

2) *tenir le crachoir* – ‘болтать, трепаться’;

3) *rompre les chiens* – ‘изменить тему разговора, направить беседу в другую сторону’ [3, с. 137–143].

Французский язык до последнего времени заимствовал очень мало из английского, поэтому трудно предположить, чтобы много французских фразеологизмов было заимствовано из английского языка. Французские фразеологические заимствования из английского языка немногочисленны. Например:

1) *bas bleu* – ‘синий чулок’ (англ. *blue stocking*);

2) *guerre froide* – ‘холодная война’ (англ. *cold war*);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) *les diables bleus* – ‘тоска, меланхолия’ (англ. *the blue devils*).

Источники заимствования того или иного фразеологизма не всегда удается определить с достаточной точностью. В английском языке встречаются заимствования и из других языков. Поэтому, когда в английском и французском языках встречаются одинаковые фразеологизмы, трудно сказать с абсолютной уверенностью, являются ли английские фразеологические единицы переводом с французского или наоборот. Следует проявлять большую осторожность, устанавливая факт заимствования того или иного оборота, поскольку параллельное существование в различных языках выражений, одинаковых по значению и образности, может не иметь никакого отношения к заимствованию. Это может объясняться общностью общественно-политических условий жизни, обычаев и традиций народов, говорящих на этих языках. Некоторые фразеологические единицы, образный смысл которых особенно прост, могли возникнуть в обоих языках самостоятельно [4, с. 306].

Однако следует заметить, что при всем множестве и разнообразии источников пополнения словарного состава фразеологизмов английского языка французский язык и французская национальная культура занимают совершенно особое место. Количество заимствований из французского языка, как и многообразие сфер человеческой деятельности, в пределах которых совершались эти заимствования, позволяют сделать вывод, что в качестве иноязычного источника пополнения английского словарного состава французский язык не имеет себе равных [1].

Список использованной литературы

1. Мухин, С. В. Системно-функциональные характеристики фразеологической кальки французского происхождения в современном английском языке [Электронный ресурс] / С. В. Мухин // Электронная библиотека диссертаций и авторефератов. – Москва, 2005. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/sistemno-funktsionalnye-kharakteristiki-frazeologicheskoi-kalki-frantsuzskogo-proiskhozhdeni. – Дата доступа: 10.02.2016.

2. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва : Международные отношения, 1972. – 288 с.

3. Смит, Л. П. Фразеология английского языка / Л. П. Смит. – Москва : УчПедГиз, 1959. – 208 с.

4. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – Москва, 1976. – 316 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 811.133.’373.45

А. А. Кирюшкина

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описывается активизировавшийся в последние десятилетия процесс заимствования англоязычной лексики, вскрываются причины и описываются сферы наиболее подверженные укоренению и распространению англицизмов во французском языке. Автор анализирует примеры возрастающего влияния английского и в сфере синтаксиса, приходя к выводу о происходящей трансформации существующих грамматических норм.

В конце XX – начале XXI столетия на языки государств западной и восточной Европы, России обрушился шквал заимствований из английского и его американского варианта. Данный процесс обусловлен как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Во-первых, названный период времени характеризуется бурным развитием массовой коммуникации и влиянием новых информационных технологий на словарный состав общенациональных языков. Общеизвестно, что подавляющее большинство информации, связанной с ИТ, публикуется на английском языке; кроме того, местом появления и разработки ИТ является англоязычная страна – США. Именно этот фактор обусловливает высокую степень проникновения английских заимствований в различные языки мира, в том числе во французский язык. Примерами заимствований в сфере ИТ являются существительные *le web, un laptop, un like, un screenshot, un zoom, un lag, un geek, un nerd, un plugin, un chat, un mailing, un playlist, une hotline, un dispatcher, des followers, le cloud computing, le Big Data* и глаголы, получившие, ассимилировавшись, все формы спряжения по правилам французской грамматики *rebooter (un ordi), downloader, uploader, laguer, poster, liker, checker ses mails, forwarder un mail*.

Во-вторых, увеличение количества заимствований обусловлено тем фактом, что английский является официальным языком первой мировой экономической державы. При этом, если ранее заимствованные экономические термины в основном использовались только соответствующими специалистами (например, *royalty banque de détail, retail banking comptant, cash contrat à terme d’instrument, swap valeur de premier ordre, blue chip banque à domicile* и т. д.) и оставались узкоспециальными терминами, то относительно недавние заимствования

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вышли за рамки общенаучных терминов и активно используются неспециалистами *(freelance, marketing, business model, business plan, matcher, job, manager, leadership, back office, (réunion en) one to one, report/reporting, feedback, coaching, dumping, hard-discount, after-work, timing, deadline, workflow, brainstorming, cashflow, briefing/débriefing, offshore)* в повседневном общении.

Тенденции, характерные для вышеназванных сфер, находят немедленное отражение в языке рекламы и СМИ. Подтверждением тому является увеличение количества программ, обладающих очень высоким рейтингом, в особенности среди молодежи, и носящих названия вроде *Star Academy ou Loft Story, Popstars ou Fear Factor, Charmed ou Totally Spies*; рекламы, изобилующей такими лексическими единицами как *baby, big, cold, cool, design, discount, fast, free, happy, high, hot, modern, new, people, quick, top (new look, big shop, fast-frites, top-niveau, cool TV, Vivons la Happy-Technologie! Votre chaîne people. L'esprit design. Ma mode discount. La qualité à prix discount. Il a Free, il a tout compris. Merci Free. Vous allez aimer le Hard Discount*).

При этом не только сфера лексики подвергается воздействию увеличившегося количества англицизмов, тенденция английского языка к синтетизму оказывает несомненное влияние и на процессы словообразования во французском языке: *étoile cuisine, soleil bar, éclair service, agence flash* представляют собой примеры словосложения путем соположения (juxtaposition), еще недавно признававшегося нехарактерной моделью словообразования для французского языка и продуктивной в английском (продуктивности этой модели словосложения способствует морфологическая простота английских существительных). Количество подобных новообразований дает основания некоторым лингвистам говорить о «переориентации» французского языка с аналитических на синтетические модели словообразования: “Notre langue, parvenue au bout de son chemin ‘analytique’, reprendrait la route en sens inverse et s’essaierait à des formes syntaxiques plus brutes, plus primaires, plus immédiates, avec moins d’articles, moins de suffixes, moins de prépositions” [1, c. 104].

Назовем также сложные слова с английскими прилагательными *hard* и *high* или с существительным *home* в препозиции, типичные для сферы информатики, интернета, маркетинга, существительные *-room, -story, -shop, -store* в постпозиции и *test-* в препозиции, характерные для языка СМИ и рекламы.

Возрастает и количество так называемых ложных заимствований, то есть слов, производящих впечатление иноязычных, но не являющихся таковыми. К данной группе кроме слов, кажущихся произошедшими

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

из английского языка, но на самом деле отсутствующих в нем или имеющих в нем другой смысл, относятся и французские слова, образованные с помощью английских морфем. Например, *rentring* – слово, образованное от французского глагола *rentrer* и вошедшее в обиход в ходе рекламной кампании France Télécom в 2006 году. См. также *un zapping (channel hopping), un smoking (a dinner jacket), un relooking (a makeover), un brushing (a blow-dry), un planning (a schedule), un lifting (face lift), un footing (jogging), (faire du), forcing (to pile on pressure), living (living room, lounge), pressing (dry cleaner), parking (car park), de standing (luxury), camping (campsite)*. А также *travailler au black (illegal work, moonlighting), un match (game), les people (celebrities), un puzzle (jigsaw puzzle), une pompom girl (cheerleader), un catch (wrestling), un pantalon* ***slim (skinny jeans)****, un slip (underwear), les* ***baskets (sneakers)*** *et les* ***tennis*** *(trainers*).

Здесь же упомянем и семантические англицизмы, т. е. французские слова, которым придают всю совокупность значений либо одно из значений идентичного, либо созвучного английского слова. Например, *application* в значении *'candidature'*, *argument* в значении *'discussion'*, *compléter* в значении *'remplir'*, *questionner* в значении *'mettre en doute'*.

Калька *C'est juste pas possible* является примером влияния английского языка в области синтаксиса. При соблюдении норм французского языка фраза должна была бы строиться иначе: *C(e n')est tout simplement pas possible.*

В силу распространённости, в отдельную группу синтаксических англицизмов можно выделить случаи некорректного употребления предлогов вследствие кальки с английского. Например, *sur* в следующих случаях: *être sur l'avion, siéger sur un comité, être sur l'aide sociale, sur l'étage, sur semaine, sur le budget de l'entreprise, sur une réserve, sur livraison (payable sur livraison), sur réception (payable sur réception), sur l'équipe, être sur une diète, sur la drogue, sur la lumière rouge, être sur le quart de nuit, sur la job, sur son horaire, sur les heures de bureau, commenter sur quelque chose, être sur le téléphone, être sur l'horaire variable, sur une ferme* (*to be on the plane, on a committee, to be on social welfare, on the floor on weekdays, on the company's budget, on a reserve, cash on delivery, on receipt of, on the team, to be on a diet, on drugs, on the red light, to be on the night shift, on the job, on his schedule, on office hours, to comment on, to be on the phone, to be on a flexible schedule, on a farm*); тогда как по-французски следовало бы сказать *être dans l'avion, siéger à un comité, vivre de l'aide sociale, à l'étage, en semaine, aux frais de l'entreprise, dans une réserve, à la livraison, à la réception de la facture, dans l'équipe, à la diète, prendre de la drogue,*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

passer au feu rouge, être du quart de nuit, être au travail, dans son horaire, pendant les heures de bureau, commenter quelque chose, être au téléphone, avoir un horaire variable, dans une ferme. Калькой является и употребление союза *que* в оборотах *être confiant que (to be confident that), insister que (to insist that*).

Синтаксическим англицизмом является и калькирование порядка слов. Например, английская структура *un court trois semaines* вместо *de trois courtes semaines*, так же как и *le deuxième meilleur joueur* (*the second best player*) вместо *le deuxième joueur*, *au cours des prochaines dix années* (*during the next ten years*) вместо *au cours des dix prochaines années* или *la personne que j'ai parlé avec* (*the person I talked with*) вместо *la personne avec qui j'ai parlé*.

Примером не менее сильного влияния английского языка является и сфера залога. Проиллюстрируем данное утверждение примером неподобающего употребления пассивного залога *être répondu*, *être téléphoné* как кальки с *to be answered, to be telephoned*, т. е. формы, не существующие во французском языке. Или *deux employés ont qualifié pour le poste*, калькированной с *two employees have qualified for the job*, тогда как по правилам французской грамматики в данном случае употребляется возвратный глагол в значении пассивного залога *deux employés se sont qualifiés pour le poste*.

Таким образом, влияние, оказываемое английской, а в особенности американской лингвокультурой, приобретает масштабы языковой экспансии.

Активизация процесса лексических заимствований из английского и их закрепление в словарном составе французского языка, обусловленное происходящими бурными переменами во всех сферах жизни общества, процессами глобализации, развитием мирового экономического рынка, расцветом и продвижением информационных технологий, участием в международных культурных и спортивных мероприятиях, ведет к трансформациям вариантов языковой нормы и изменениям лексико-семантической системы французского языка.

При этом происходящие изменения касаются не только словарного состава языка: модифицируются синтаксис и морфология. Иными словами, в язык наряду с заимствованными лексическими единицами внедряются и новые грамматические нормы.

Список использованной литературы

1. Noailly, M. Le substantif épithète/ M. Noailly. – Paris : PUF, 1990. – 247 p.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

УДК 811.111’373.613:811.133.1

С. Н. Колоцей

ЗАИМСТВОВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена вопросу заимствований как одному из способов пополнения лексического состава языка новыми единицами, несущими важную культурологическую информацию. Представляя собой элементы чужого языка, заимствования являются продуктом языкового и культурного влияния и могут превращаться в инструмент языкового империализма. В статье рассматривается специфика заимствований в английском и французском языках, неразрывно связанных объективными тенденциями развития обществ и народов.

Являясь средством накопления и хранения информации, язык постоянно пополняет свой лексический состав за счет новых единиц, несущих важную культурологическую информацию. Без преемственности всего лучшего в мировой культуре невозможен процесс функционирования, развития и совершенствования языка. Язык приспосабливается к усложнившимся формам общественной жизни и вызываемым ими новым потребностям общения.

Заимствования как элементы чужого языка, перенесенные из одного языка в другой в результате взаимодействия языков, занимают значительное место в лексической системе каждого языка. Лингвисты обнаруживают в любом языке мощные пласты заимствований из конкретных культурологически маркированных регионов. Для русского языка характерными являются галлицизмы и германизмы, для белорусского языка – русизмы и полонизмы, для чешского языка – германизмы и т. д. [1, с. 17].

Языковая интеграция, наличие языковых параллелей в различных языках, обусловленных общечеловеческими факторами типовых ассоциаций, приводят к образованию особого фонда интернациональных слов и словосочетаний в родственных и неродственных языках [2, с. 23]. Исследователи признают, что в большинстве европейских языков встречаются заимствования интернационального характера, ведущие свое происхождение от одного источника, но не все интернациональные слова являются заимствованиями, так как не заимствованы одним языком из другого. Выявить первоначальную этимологию конкретных слов иногда не представляется возможным из-за

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

длительного исторического взаимодействия языков. Например, сложно установить диагностику такого выражения, как «крокодиловы слезы», является ли оно галлицизмом или германизмом: *larmes de crocodile* (фр.), *lacrime di coccodrillo* (ит.), *Krokodilstranen* (нем.), *crocodile tears* (англ.), кракадзілавы слезы (бел.).

Стремительное проникновение в последние десятилетия английской лексики в современные языки является закономерным и связано с активизацией политических, общественных, экономических и культурных взаимоотношений между странами. В то же время широкое использование англицизмов заимствующим языком в таких сферах, как наука, бизнес, средства массовой информации, спорт и т. д., настораживает общество. Подобный феномен считают проявлением «культурного империализма», так как в таких случаях отдается предпочтение культуре страны-лидера, а местная культура отодвигается на задний план [3, с. 318].

В нашей стране активное заимствование английской лексики четко прослеживается в ландшафте городов в названиях различных объектов, в средствах массовой информации, уличной рекламе, популярной музыке и т. п. [4, с. 109]. Компьютерная лексика, распространяющаяся очень быстрыми темпами в среде активных пользователей, бизнеса, торговли, переосмысляется в рамках академических традиций. Наблюдается отчетливая тенденция доминирующего влияния англоязычной культуры.

Вызывает уважение активное участие французского общества в проведении языковой политики и борьбе с засорением французского языка иностранными заимствованиями, в особенности англицизмами. В соответствии с законом об употреблении французского языка разработаны конкретные меры контроля и санкций в случае нарушений.

Французский язык, по мнению французов, – это главный признак, определяющий самобытность французской нации и национальное достояние страны. Использование французского языка обязательно при составлении любой документации, соглашений, контрактов, в передачах на радио, телевидении, в рекламе, надписях, объявлениях и т. п. При употреблении иностранного слова, не существующего во французском языке, требуется ясно и подробно разъяснить его на французском языке.

Ученые признают, что английские заимствования составляют приблизительно 2,5 % словарного состава французского языка и частотность их употребления весьма невысока [5, с. 51].

Проникая из английского языка в словарный состав французского языка, заимствования вызывают появление слов, дублирующих

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

французские: *news* (англ.) – *[nju:z]* – *information* (фр.); *soap* (англ.) – *[squp]* – *téléroman* (фр.); *primetime* (англ.) – *[praImtaIm]* – *heure de grande écoute* (фр.) и т. д.

Английские слова становятся частью системы французского языка и изменяются в соответствии с внутренними законами развития этого языка, а не усваиваются механически. При заимствовании английской лексики наблюдаются следующие изменения:

– происходит фонетическое освоение, т. е. изменение звукового облика слова в результате приспособления его к фонетическим законам языка-реципиента. Иначе говоря, чужие звуки заменяются своими: *beefsteak* (англ.) – *bifteck* (фр.), *roast-beef* (англ.) – *rosbif* (фр.);

– отмечается морфологическая адаптация, т. е. меняется морфологическое очертание слов: *bull-dog* (англ.) – *bouledogue* (фр.), *country-dance* (англ.) – *countredanse* (фр.);

– изменения происходят в значении заимствованных слов: *court* (англ.) – *court* (фр.) (первоначально ‘королевский двор’, соврем. ‘теннисный корт’).

Возможны заимствования не только слов, но и отдельных словообразовательных элементов. Например, *couponing*, где с помощью английского суффикса *‘ing’* и французского *‘coupon’* образуется новое слово, которое лингвисты относят к лжезаимствованиям, осложняющим распознавание подлинных заимствований [6, с. 70].

Исследователи признают заимствованиями в языке лишь те элементы, которые проникли в него после более или менее точной даты, отмечающей существование этого языка [7, с. 43]. Слова кельтского и германского происхождения не рассматривают как заимствования во французском языке, так как они проникли во французский язык до того, как он стал национальным языком и приобрел черты романского языка. Заимствования, перешедшие в язык из арго или терминологии, а также из диалектов, определяются как «отростки» либо как разновидности национального языка.

По характеру освоения заимствований выделяют две основные группы: ксенизмы (греч. чужой) и полностью ассимилированные заимствования. Ксенизмы рассматриваются как иностранная лексика (специальная или экзотическая), почти не употребляемая в разговорном языке, слабо адаптированная к структуре заимствующего языка. Заимствования, полностью ассимилированные, свободно употребляются в разговорной речи и порой только лингвисты определяют их как заимствования.

История заимствований неразрывно связана с объективными тенденциями в истории развития обществ и народов, создавших языки.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Французские заимствования проникают в английский язык в результате нормандского завоевания Англии и затем становятся ведущей доминантой заимствований. Господство французского языка со статусом языка правящего класса вносит значительные изменения в фонетический, лексический и грамматический строй английского языка.

Результатом нормандского завоевания стало заимствование огромного количества французской лексики в разных сферах деятельности человека. Английский язык усвоил различного рода слова, касающиеся социальной жизни (*duke, prince, baron*), административного и государственного управления (*government, govern, administer*), судопроизводства (*judge, justice, accuse*), армии (*army, infantry, cavalry*), повседневной жизни, быта (*chair, chamber, closet*), искусства (*dance, melody, ballet*), медицины (*remedy, pulse, poison*) и т. д.

Французский язык служил источником пополнения словарного запаса английского языка и в дальнейшем. Пребывая в новой языковой системе, французские слова утрачивали связь с исходными словами, деэтимологизировались и начинали функционировать в соответствии с законами принимающего языка [8, с. 69].

Как известно, лингвистическими последствиями исторических событий являются так называемые двойные заимствования, когда слова, заимствованные из французского языка английским языком, возвращаются во французский язык уже видоизмененными. Ряд заимствованных слов, пребывая в английском языке, подвергался фонетическим, морфологическим, семантическим изменениям. Возвращаясь во французский язык, эти слова сохраняли изменения, но стали произноситься в соответствии с произносительными нормами французского языка. Французское слово *hamer* (склонность к шутке), заимствованное английским языком, вернулось во французский язык как *humour* (англ. *humor*).

Таким образом, в условиях взаимодействия различных культур словарный состав языков находится в процессе постоянного изменения. Заимствования как явления межъязыковой, межкультурной коммуникации приобретают серьезный статус и играют немаловажную роль в развитии языка и культуры.

Список использованной литературы

1. Солодухо, Э. М. Проблемы интернационализации фразеологии / Э. М. Солодухо. – М. : Наука, 1982. – 168 с.

2. Лотте, Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов / Д. С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 152 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Phillipson, R. Linguistic imperialism / R. Phillipson. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 321 p.

4. Могиленских, Н. П. Культурный империализм в ландшафте города Минска / Н. П. Могиленских, Ю. А. Дроздовская // Лингвокультурологическая парадигма в современных исследованиях. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 107–111.

5. Тархова, В. А. Лексикология современного французского языка / В. А. Тархова, И. Н. Тимескова. – М.: Высшая школа, 1967. – 190 с.

6. Чернышева, И. И. Лексические заимствования в лексико-семантической системе языка / И. И. Чернышева // Лингвистика и методика в высшей школе. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1970. – Вып. 5. – С. 68–73.

7. Доза, А. История французского языка / А. Доза. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 472 с.

8. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1986. – 243 с.

УДК 811.111'373.46'373.611

С. В. Короткевич, Е. В. Дударь

К ПРОБЛЕМЕ ТЕРМИНОЛОГИИ И ДЕФИНИЦИИ КОНТАМИНАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме терминологии и дефиниции контаминации в рамках современной лингвистики. В настоящее время контаминация активно участвует в процессе словотворчества, однако существует множество противоречивых проблем, связанных с именованием и определением этого процесса словообразования. В статье рассматриваются причины образования контаминантов, выделяются основные функции данного языкового явления и дается определение этой словообразовательной модели.

В современном английском языке появляется все больше слов, образованных методом контаминации: *fanta(stic) + (f)abulous = fantabulous, fool + (phi)losopher = foolosopher*. Процесс создания таких слов происходит очень активно, и если в начале прошлого века зафиксировано всего несколько десятков этих слов, то в конце 20-го и в нынешнем веке они образуются сотнями, активно пополняя словарный состав английского языка.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В научной литературе часто упоминается Л. Кэрролл как активный автор и популяризатор контаминантов. Его авторству предписывают следующие новообразования: *galumph = gallop + triumph, chortle = chuckle + snort, mimsy = flimsy + miserable, ginormous = gigantic + enormous.*

Контаминанты прочно вошли в нашу жизнь и язык. Они принадлежат к различным группам лексики как формальной, так и неформальной. Такое активное появление контаминантов объясняется ускорением стиля жизни, стремлением к экономии усилий и языковых средств, распространением Интернета, созданием новых технологий, популярностью использования языковой игры в Интернете и средствах массовой информации, использованием их в качестве острот.

Наиболее активно контаминанты используются:

– в рекламном медиадискурсе для создания специальных эффектов и привлечения внимания реципиента: *information + commercial = infomercial; information + entertainment = infotainment; magazine + catalogue = magalogue; advertisement + editorial = advertorial; documentary + entertainment = docutainment;*

– в художественной литературе: *peoples + explode = peoplodes; self-destructible + bold = selfdestructibold;*

– в современной научно-технической литературе, в терминологии различных наук: *camera + recorder = camcorder; rock + documentary = rockumentary; drunk + functional = drunctional; lexicologist + executioner = lexecutioner;*

– в газетно-публицистическом дискурсе: *narcotic + coma = narcoma; cinema + menace= cinemenace; Brad Pitt + Angelina Jolie = Brangelina; Bill + Hillary = Billary;*

– в интернет-дискурсе: *Yahoo + hooligans = Yahooligans; blob + object = blobject; Google + millennium = Googlennium.*

Причинами возникновения контаминантов могут быть: необходимость создания нового слова или термина; оговорки или ошибочное употребление языковых единиц; исторические изменения в языке при морфологической контаминации; преобразование при языковой игре; а также стилистический прием. Например: *available + exploitation = avoilable, elevator + alligator = ellegator; plum + apricot = plumcot; sugar + caffeine = shaffeine; aggravating + irritating = aggritating; ambulance + helicopter = ambucopter; onomatopoeia + poetics= onomatopoetics* [1, с. 17].

Все контаминанты условно можно разделить на окказиональные и специально созданные авторские новообразования. Если первые создаются спонтанно исходя из требований коммуникации, то вторые являются результатом кропотливой работы автора.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Как словообразовательная модель контаминация исследована достаточно подробно как в нашей стране, так и за рубежом. Научные труды по проблеме этого вида словообразования охватывают многие вопросы, связанные с ней, однако остается множество нерешенных и спорных проблем. Отрицание контаминации как самостоятельного способа словообразования, отнесение ее к разряду нарушений языковых норм, наличие разных терминологий и подходов к определению этого явления, свидетельствуют об актуальности рассмотрения вопроса в этой статье. В рамках этой статьи мы попытаемся рассмотреть лишь некоторые проблемные вопросы контаминации, а именно: терминологию и проблемное поле определения этого явления.

Первая проблема – это наличие большого числа терминов, для именования этого словообразовательного процесса и таких новообразований. В зарубежной и отечественной литературе насчитывается около 30 терминов, так или иначе именующих процесс и продукт этой словообразовательной модели: *телескопические слова, слова-портмоне, телескопы, телескопные слова, слова-слитки, вставки, слова-спайки, слова-амальгамы, слова-сращения, бленды, сложносокращенные слова* и *контаминанты*.

Одни ученые отдают предпочтение терминам: *«слова-телескопы», «слова-портмоне», «бленды», «слова-гибриды»* (Дж. Айтчисон, А. Лерер, С. Грайс, Р. Фишер, Л. Бауер, У. Сафаэр, Дж. Кэннон, А. П. Прокопец, Т. Р. Тимошенко, Л. А. Нефёдова, О. А. Хрущёва, В. И. Заботкина) и рассматривают их как синонимы контаминации. В свою очередь другие исследователи (Г. Уентворт, Ж. Марузо, Г. Кэннон, Б. Норман, Г. Марчанд, Н. Ю. Шведова, Н. А. Лаврова, О. С. Ахманова, Е. А. Земская) используют термин *«контаминация»* по отношению к словам, созданным с помощью словообразовательной модели стяжения. Например: *colaholic = cola + alcoholic, Eurepair = Europe + repair, homicideath = homicide + death*.

Очевидно, что выбор того или иного термина обусловлен как школой, к которой принадлежит ученый, так и соображениями благозвучия и удобства произнесения в том языке, на котором излагаются результаты научного исследования.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что в западной лингвистике можно наблюдать достаточно осторожное, а иногда и негативное отношение к термину «*контаминация*», так как в семантической структуре этого слова присутствует негативная коннотация – «*загрязнение*». Здесь есть опасность углубиться в проблему многозначности слов и терминов в частности. В свою очередь термины *«телескоп», «бленд» и «портмоне»* по своим денотатам (прямому значению)

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

не имеют вообще никакого отношения к лингвистике, хотя и применяются в ней очень активно.

Термин «*контаминация*» нам представляется лишенным метафоричности и является наиболее подходящим к исследуемому феномену, так как, во-первых, является наиболее традиционным и привычным. Во-вторых, из всего разнообразия наименований – *«стяжение»* и «*блендинг*» являются синонимичными «*контаминации»*, «*слова-портмоне*» – смежными, а «*телескопия*» представляют собой ее частную разновидность. В-третьих, внутренняя форма самого термина *«контаминация»*, произошедшая от латинского *"contaminatio"*, что означает «соединяю», «смешиваю», наиболее точно выражает все аспекты такого способа словообразования.

Второй интересующей нас проблемой является научное определение контаминации. Здесь также нет единого мнения и одинаковых подходов.

Сложность определения понятия *«контаминация»* заключается в том, что этот процесс напоминает многие модели словообразования, а именно: аббревиацию, сокращение, сложное словосложение и ономатопею. Во всех этих способах слова образуются посредством усечения или сокращения элементов слов с последующим стяжением.

В лингвистической литературе имеется множество дефиниций этого явления. Термин *«контаминация»* впервые был применен Г. Паулем и многие последующие исследования этого способа образования и связанные с ним проблемы основываются на его работах. Этим термином обозначалось образование новой языковой / речевой единицы из двух или более сходных единиц, близких друг другу структурно, функционально или ассоциативно, при их взаимодействии.

Г. Марчанд, Г. Бергстор трактуют контаминацию как метод слияния частей исходных слов или словосочетаний, отождествляя контаминацию со сложным словосокращением, однако последние имеют значительное количество отличительных черт и не попадают полностью под такое упрощенное определение.

А. Ю. Мурадян и Ж. Марузо наряду с морфологическими, учитывают семантические составляющие, определяя контаминацию как процесс создания нового слова, совмещающего в себе формы и значения двух уже существующих в системе языка слов с обязательным усечением, по крайней мере, одного из исходных слов и (или) наложением их в месте соединения. Иногда такое может происходить случайно, как окказиональное словотворчество. Недостатком таких определений является тот факт, что они не затрагивают синтаксические связи [2, с. 88–89].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Более широкое определение контаминации приводит О. С. Ахманова, интерпретируя рассматриваемое нами явление следующим образом: «Контаминация – взаимодействие языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо в синтагматическом ряду, приводящее к их семантическому или формальному изменению или к образованию новой (третьей) языковой единицы» [3, с. 194].

Встречается и более строгое понимание контаминации, согласно которому контаминант должен состоять исключительно из словообразовательных осколков. При этом под словообразовательным осколком понимается произвольно выделенная часть слова, не являющаяся самостоятельным формантом и совпадающая либо со слогом, либо со структурными элементами слога (начало, ядро или кода).

Рассмотрение контаминации как процесса сближения, скрещивания или объединения языковых единиц сближает все эти определения (В. Б. Силина, Ж. Марузо, О. С. Ахманова, В. В. Бабайцева), однако отнесение этого явления (Г. Пауль, Б. Ю. Норман) только к области индивидуального окказионального словотворчества делает многие определения взаимоисключающими. Общим в этих определениях является единодушное упоминание процесса усечения и возможного наложения морфов.

На основе вышеизложенного представляется возможным выделить следующее определение: контаминант – это предложенное или речевое образование, созданное:

– по словообразовательной модели стяжения с элементами гаплологии (наложением морфов с выпадением общей части) или стяжением морфов;

– как объединение значений или слов, закрепленных за одним фонетическим комплексом с элементами парономазии (фигура речи, состоящая в комическом или образном сближении слов) или без нее [4, с. 51].

Несмотря на то, что контаминация часто возникает как продукт авторского словотворчества или наоборот случайно, в результате оговорок, и зачастую трактуется как нарушение языковой нормы, имеет ироническую коннотацию, редко фиксируется в лексикографических источниках, нельзя отрицать и не обращать внимание на ее активность в языке. На примере контаминации ясно прослеживаются новые тенденции обогащения языка как за счет внешних компонентов слова, так и за счет его внутренней семантической структуры, с использованием новых и традиционных способов образования новых слов с учетом потребностей языковой личности.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Ефанова, Л. Г. Контаминация (материалы к словарю лингвистических терминов). Часть 1. Широкое и узкое понимание термина «Контаминация» / Л. Г. Ефанова // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2015. – № 2 (34). – С. 14–22.

2. Лаврова, Н. А. Контаминация в современном английском языке : структура, семантика, прагматика / Н. А. Лаврова // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 8. – С. 88–93.

3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

4. Лаврова, Н. А. Понятие контаминации: форма и содержание / Н. А. Лаврова // Вестник МГЛУ. – 2008. – № 552. – С. 44–53.

УДК 811.111'25'373:398.92

Л. А. Литвинова, Н. В. Насон

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Фразеология – это одно из наиболее выразительных средств языка, которое помогает говорящему или пишущему добиться особого стилистического эффекта, более экспрессивно и звучно донести свою мысль. Статья посвящена особенностям перевода фразеологических единиц, который является одной из самых интересных и сложных проблем, разрабатываемых в рамках современной теории перевода. Установлено, что трудности, возникающие при переводе фразеологических единиц можно объяснить сложностью их семантической структуры, так как фразеологизмы не только называют предметы реальности, но и передают информацию об эмоциональном состоянии говорящего и его собственное отношении к предмету речи. Продуманное использование фразеологизмов делает речь более яркой и идиоматичной.

Фразеология является сокровищницей языка. Во фразеологизмах отражается история народа, своеобразие его культуры и быта. Как следствие, фразеологические единицы очень часто носят национальный характер, хотя существует и большое количество интернациональных фразеологизмов.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Фразеологизмы являются высоко информативными единицами языка и выступают важной составляющей процесса коммуникации. Нет ни одного языка, где не существовало бы фразеологических оборотов. Английский язык также не является исключением. В нем за долгую историю накопилось большое количество фразеологических выражений, которые невозможно перевести дословно. Они воспринимаются переосмыслено, тем самым усиливая эстетическую сторону языка, дополняя его информационный аспект «чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни» [1, с. 15].

Фразеологические единицы выполняют функцию заполнения пробелов в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование новых аспектов окружающей нас действительности, и в большинстве случаев являются единственными обозначениями предметов, свойств, состояний, ситуаций, процессов и так далее. Создание новых фразеологических единиц зачастую позволяет пополнить ограниченные лексические ресурсы языка. В случаях, когда у фразеологизма существует лексический синоним, они обычно могут различаться в стилистическом отношении.

Фразеология, как и весь язык в целом, находится в постоянном развитии. Сокровищница фразеологических единиц английского языка представляет собой сложное сочетание исконных и заимствованных фразеологизмов. В некоторых фразеологизмах удерживаются архаические элементы – представители предшествующих лет и эпох [2, с. 7].

Для людей, изучающих английский язык как иностранный этот пласт языка представляет некоторую трудность, однако, его освоение способствует существенному повышению речевой готовности, позволяет точно, кратко и полно выразить свою мысль.

В задачи фразеологии как лингвистической дисциплины входит тщательное и всестороннее изучение фразеологического фонда языка, в том числе и таких аспектов, как устойчивость и семантическая структура фразеологических единиц, их происхождение, основные функции и назначение. Особенно трудоемкой сферой является перевод фразеологических единиц, который требует немалого опыта и практики в сфере изучения этой дисциплины. Данная проблема становится все более актуальной на фоне интенсивного взаимовлияния и взаимодействия наций, их культур и достижений, их быта, истории, а, следовательно, и их языков.

Особенно широко фразеологизмы употребляются в художественной литературе, в устной речи, и политических выступлениях, придавая речи яркость, выразительность и оригинальность. При этом передача на английский язык фразеологических единиц является очень сложной задачей.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

При переводе фразеологического выражения от переводчика требуется передать его смысл и отразить его образность и экспрессивность, найдя подобное выражение в английском языке и не забыв при этом о стилистической функции фразеологизма. Если сходный образ в английском языке отсутствует, то переводчик вынужден прибегать к поиску «приблизительного соответствия» [3, с. 51].

Также не стоит упускать из виду то обстоятельство, что фразеологические эквиваленты могут быть полными и частичными. Полными фразеологическими эквивалентами мы называем те готовые английские выражения, которые полностью совпадают с русскими выражениями по значению, образной основе, стилистической окраске, лексическому составу и грамматической структуре. Можно привести следующие примеры: *кровь гуще воды – 'blood is thicker than water', быть по уши влюбленным – 'to be up to ears in love', скользкий как угорь – 'as slippery as an eel', привычка вторая натура – 'custom is a second nature'.*

Если осуществляется перевод на основе частичных фразеологических эквивалентов, то это совсем не означает, что значение и образность фразеологизма при таком переводе передаются не в полном объеме; под этим термином следует понимать то, что в предлагаемом на английском языке варианте существует вероятность некоторых расхождений и различий с русским эквивалентом.

Частичные фразеологические эквиваленты могут быть разбиты на три группы.

К первой группе относятся фразеологические единицы, которые совпадают с английским устойчивым оборотом по всем признакам. Исключение составляет образная основа, по которой фразеологический оборот отличается или полностью, или частично. Можно рассмотреть примеры: *как две капли воды – 'as like as two peas', с глаз долой, из сердца вон – 'out of sight, out of mind', два сапога пара – 'they are hand and glove', здоров как бык – 'fit as a fiddle', ложка дегтя в бочке меда – 'a fly in the ointment'.*

Ко второй группе можно отнести устойчивые обороты, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но отличающиеся по лексическому составу: *в гостях хорошо, а дома лучше – 'East or West, home is the best', притча во языцех – 'the talk of the town', купить кота в мешке – 'to buy a pig in a poke', сулить золотые горы – 'to promise the moon, to promise wonders'.*

Некоторые из этих оборотов переводятся с помощью антонимического перевода, то есть положительное значение передается переводчиком с помощью отрицательной конструкции или, наоборот, отрицательное значение передается с помощью утвердительной конструкции: *не терять голову –'to keep one's head', цыплят по осени*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

считают – ‘don’t count your chickens before they are hatched’, не влезать в долги –‘to keep one's head above water’.

К третьей группе мы относим фразеологические единицы, которые совпадают по значению, образности, лексическому составу и стилистической окраске; но отличаются по таким признакам, как число и порядок слов, например: *не все то золото, что блестит – ‘all is not gold that glitters’* (расхождение в порядке слов); *играть на руку кому-либо – ‘to play into smb’s hands’* (расхождение в числе).

Переводчику следует всегда помнить, что иногда в качестве отличительного признака фразеологизмов выступает частота употребления в речи того или иного идиоматического выражения, при нарушении которой употребляемый фразеологический оборот может придавать речи говорящего необычный или даже старомодный характер.

Фразеологические единицы являются богатством языка и отличаются способностью ярко и емко выразить различные явления действительности. Хорошее владение языком, в том числе и английским, естественно, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение различной литературы, как публицистической, так и художественной, а продуманное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной и яркой.

Список использованной литературы

1. Аничков, И. Е. Труды по языкознанию/ И. Е. Аничков. – СПб.: Наука, 1997. – 512 с.

2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М., 1996. – 381 с.

3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М., 2001.– 424 с.

УДК 811.112.2'373.611

А. П. Нарчук

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОЕДИНИТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В КОМПОЗИТАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье анализируется композитообразование в современном немецком языке как один из способов обогащения словарного состава и реализации принципа языковой экономии. В рамках

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

исследования рассматриваются вопросы, связанные с возникновением композитов в немецком языке и особенностями их функционирования на современном этапе развития. Анализ проводился на базе существительных-единств, построенных с помощью соединительных элементов ***-e-, -en-, -er-, -s-****, а также простым словосложением без их применения. В статье предпринимаются попытки объяснения специфики словосложения в современном немецком языке, анализируются различные окказиональные модели, бытующие в немецком композитообразовании с использованием различных соединительных элементов.*

Словарный состав современного немецкого языка насчитывает по данным словаря Дудена от 300 000 до 500 000 единиц [1]. В процессе исторического развития происходит его постоянное пополнение, не в последнюю очередь за счет такого специфического способа словообразования, как словосложение. По справедливому замечанию В. М. Жирмунского, в схожей форме словосложение встречается во всех индоевропейских языках, но в германских оно получило особое развитие. Он отмечает, что «в современном немецком языке словосложение является господствующим типом словопроизводства имен, нередко в сочетании с суффиксацией» [2, с. 354–361]. Здесь оно стало универсальным и, в принципе, простым в обращении средством выражения, с помощью которого постоянно возникает огромное количество новых лексических единиц, образующихся от слов основного словарного фонда. Нередко этот процесс приобретает характер свободного и индивидуального словотворчества.

Сложность, однако, заключается в том, что в немецком языке при так называемом «цементировании» отдельных компонентов в одно лексическое единство применяются специальные элементы-морфемы, отличающиеся многообразием и не всегда регламентируемые при их использовании точными правилами. При их выборе у говорящих на немецком языке часто возникают трудности, приводящие к примерно таким вариантам: *die Essen**s**marke – die Essenmarke, die Vermögen**s**steuer – die Vermögensteuer, der Fabrik**s**arbeiter – der Fabrikarbeiter, der Eich**en**baum – der Eichbaum, die Schokolad**en**fabrik – die Schokoladefabrik, die Hilf**s**leistung – die Hilf**e**leistung, die Lehrer**s**witwe – die Lehr**er**witwe* и т. д. В «Грамматике современного немецкого языка» Дудена по этому поводу, например, пишется, что система, как таковая, просматривается слабо и вступают в действие факторы различного рода – история, этимология, география и др. Правильная форма сложного слова может быть установлена для каждого отдельного случая лишь с учетом всех этих факторов [3, с. 340].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Рассмотрим механизмы действия некоторых из этих факторов подробнее. Древнейшая форма сложных имен в немецком языке построена по типу: определяющее слово + определяемое слово. Обращаясь к истории вопроса, В. М. Жирмунский писал, что происхождение этого типа синтаксического объединения восходит к той древнейшей ступени развития индоевропейского языка-основы, когда существительные еще не были дифференцированы от прилагательных и такое препозитивное расположение определяющего слова обосновывалось синтаксической функцией атрибута [2, с. 355]. Имеется в виду, что имя существительное, поставленное в словосочетании перед другим именем существительным, имело значение определения, похожего по своей функции на современное прилагательное. Соединительный элемент (гласный или согласный) являлся в таких случаях ничем иным, как частью детерминирующего препозитивного компонента в сложном существительном. Например: *Ein Sohn ist besser, ob geboren auch spät, nach des* ***Hausherrn Hingang****: nicht steht ein Denkstein an der* ***Straße Rand****, wenn ihn ein Gesippe nicht setzt. Eines* ***Königs Kind*** *sei klug und schweigsam und immer kühn im Kampf* [4, с. 29]. В данном стилизованном под современный немецкий язык переводе произведения германского героического эпоса переводчик сохраняет эту старую самобытность словосочетания «существительное + существительное», которое преобразуется впоследствии в полноценный композит, где конечный элемент определяющего существительного становится соединительным элементом внутри сложного существительного: *Hausherr**n**hingang, Straß**e**rand (*сегодня – *Straß**en**rand), König**s**kind.* В. М. Жирмунский различает здесь «полносложные соединения», где соединительный гласный по своему происхождению представляет гласный основы (*пар**о**ход, мор**е**плаватель*) и «неполносложные соединения», в которых первое слово оформлено как падеж, и падежное окончание выступает как соединительный элемент (*Mann**es**alter, Son**nen**untergang*) [2, с. 355].

Продуктивность образований первого типа с соединительным гласным в современном немецком языке очень ограничена. Большинство композитов из этой группы функционируют сегодня как простое объединение существительных без каких-нибудь флексий: *Maultier, Hemdhose, Brombeere, Vaterhaus, Kopftuch, Julihitze* и т. д.

Для немецкого языка более характерно широкое распространение сложных существительных, образованных по второму типу. Эта группа неполносложных соединений, восходящая к старой древневерхненемецкой конструкции типа *gotes sun (der Sohn Gottes – Gottessohn)*, в дальнейшем послужила основой для создания по аналогии

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

с ней огромного количества композитов, в которых падежная флексия превратилась в формальный признак словосложения. Она имеет сегодня языковое выражение в виде соединительных элементов, находящихся на стыке объединяемых слов и создающих целостные лексикализованные образования, в которых эти формальные элементы уже не имеют никакого отношения к флексии. Их выбор регламентируется различными грамматическими правилами [3, с. 337]:

1) стыковой гласный **-e-** совпадает с окончанием множественного числа первого компонента композита. Он применяется сегодня лишь в ограниченном количестве сложных существительных: *Hund**e**hütte, Gäns**e**feder, Pferd**e**wagen*;

2) соединительный элемент **-en-** соответствует окончанию родительного падежа слабых существительных мужского рода, в том числе некоторых существительных женского рода, склонявшихся в древнее время по слабому типу: *Zeug**en**aussage, Mensch**en**feind, Sonn**en**strahl*. В современном языке соединительный элемент **-en-** по аналогии используется для всех композитов с детерминирующими существительными женского рода и слабыми существительными мужского рода и понимается как окончание множественного числа: *Ros**en**blatt, Geburt**en**anzahl*. Также некоторые существительные мужского рода сильного склонения, которые принадлежали в древневерхненемецком языке к слабому типу, и заимствованные существительные содержат этот элемент: *Strauß**en**ei, Schwan**en**gesang, Instrument**en**bau, Zitat**en**schatz*.

3) соединительный элемент **-er-** сохранился из древневерхненемецкого периода как чистое окончание формы множественного числа существительных различного рода: *Ei**er**schale, Büch**er**regal, Gött**er**sage*.

4) стыковой элемент **-s-** восходит к исконному древневерхненемецкому окончанию родительного падежа существительных мужского и среднего рода сильного склонения: *Sieg**es**fest, Mord**s**hunger, König**s**haus*. С развитием немецкого языка утверждается постпозитивная атрибутивная конструкция с родительным падежом (по типу *Zeit des Sommers*) и элемент **-s-** по аналогии переносится на существительные-компоненты женского рода и другие существительные, которые должны были бы принять форму множественного числа: *Liebe**s**apfel, Armut**s**zeugnis, Zwilling**s**paar*. Интенсивное распространение стыкового элемента **-s-** в современном немецком языке объясняется ярко выраженным свойством этого звука устанавливать четкую границу между составными частями композита. В связи с этим свойством он употребляется для формальной маркировки стыка в сложном существительном и, кроме того, с его помощью при говорении значительно

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

облегчается переход от одного согласного звука к другому: *Geburt**s**datum, Bischof**s**tor, Berufsfreude*.

В «Грамматике современного немецкого языка» Дудена делаются попытки установления единых правил применения стыкового **-s-** [3, с. 338–343]:

1) соединительный элемент **-s-** принципиально употребляется: а) в композитах с препозитивным компонентом на *-tum, -ing, -ling, -heit, -keit, -schaft, -ung, -ut, -ion, -tät* (*Eigentumsverhältnisse, Schönheitschirurg*); б) при использовании в качестве детерминирующего компонента существительных *Liebe, Hilfe, Weihnacht, Geschichte* (*Liebesabenteuer, Hilfsaktion*); в) в композитах с первой составной частью на *-en*, выраженной субстантивированным инфинитивом (*Lebenssinn, Wissensniveau*);

2) композиты образуются без соединительного элемента **-s-** в: а) односложных детерминирующих существительных женского рода (*Bahnhof*) и двухсложных на *-e* (*Wärmeleiter*); б) детерминирующих существительных на *-er, -el* (*Bäckerbrot, Pendeluhr*); в) иноязычных существительных женского рода на *-ur, -ik* (*Kulturgut, Plastiktüte*); г) всех существительных на *-sch, -(t)z, -s, -ß* (*Fleischwurst, Preisänderung*).

Неоднозначность данной регламентации становится очевидной при столкновении с языковой практикой. Современный канцелярский немецкий язык, похоже, становится сферой применения, где нарушаются всякие подходы, кажущиеся рациональными, и стыковое **-s-** игнорируется: вместо *Schadensersatz* употребляется *Schadenersatz*, вместо *Schadensfall – Schadenfall, Schadenshöhe – Schadenhöhe, Schadensmeldung – Schadenmeldung, Einkommenssteuer – Einkommensteuer, Erbschaftssteuer – Erbschaftsteuer, Vergnügungssteuer – Vergnügungsteuer, Vertragsrecht – Vertragrecht, Wirtschaftsrecht – Wirtschaftrecht* (по аналогии с *Mietrecht* и *Tarifrecht*).

Немецкий журналист Б. Зик констатирует, что его родной язык изобилует целым рядом многих других случаев, которые делают работу по упорядочиванию этих правил малоперспективной: *“Der Versuch, eindeutige Regeln zu definieren, ist zum Scheitern verurteilt. Dafür ist das Gebiet zu unübersichtlich, sind vermeintliche Gesetzmäßigkeiten zu widersprüchlich und von Ausnahmen durchlöchert…”* [5, с. 101]. Чтобы проиллюстрировать сложившуюся ситуацию, достаточно лишь нескольких примеров с препозитивным компонентом *Gesetz-* с самыми разрозненными вариантами: *Gesetzgeber, Gesetzentwurf, Gesetzbuch, Gesetzestext, Gesetzeswerk, Gesetzeskraft, Gesetzesbrecher, Gesetzeshüter, Gesetzesvorlage – Gesetzvorlage, Gesetzeskunde – Gesetzkunde* и т. д. В подобных случаях, как пишет Б. Зик, не остается ничего иного, как полагаться на языковое чутье либо ориентироваться на существующие аналоги.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Следует также учитывать, что существует много случаев применения в композитах стыкового **-s-** в смыслоразличительных целях, когда детерминирующий компонент с элементом **-s-**употребляется для усиления значения, выражаемого вторым компонентом. Например: *Mordskerl, Mordskälte, Mordsspaß, Mordshunger*. Сам элемент *Mord* используется здесь в переносном значении. При отсутствии в композите **-s-** у препозитивного существительного сохраняется прямое значение: *Mordkeller, Mordhandlung, Mordgier*.

В некоторых случаях с помощью **-s-** или его отсутствия разграничиваются значения одинаково звучащих композитов: *Landsmann (Heimatgenosse) – Landmann (Bauer), Wassersnot (Überschwemmung) – Wassernot (Mangel an Wasser), Sommerszeit (Zeit des Sommers) – Sommerzeit (Zeitraum, in dem die Uhren um 1 Stunde vorgestellt sind), Winterszeit – Winterzeit.*

Географический фактор допускает иногда использование различных соединительных элементов при сохранении у композита одного значения: *Schweinsbraten, Schweinshaxe, Rindsbraten, Kindsmutter (юг Германии) – Schweinebraten, Schweinehaxe, Rinderbraten, Kindesmutter (север Германии).*

В связи с тем, что продуктивность словосложения как способа образования номинаций сегодня возрастает, требуется повышенное внимание к внутренним процессам композиции как акта словотворчества, осуществляемого, прежде всего, по аналогии с применением старой флексии. Следы старой флексии, о которой речь шла выше, отражают сохранившиеся синтаксические отношения между отдельными компонентами существительного-единства, восходящие к образованиям, соответствующим на уровне смысловой структуры как словосочетанию, так и целому предложению. Современные соединительные элементы в композитах являются носителями этих отношений, и через объяснение их происхождения можно легче прийти к пониманию процесса сложения самостоятельных основ в композиты и развитию устойчивого языкового чутья, необходимого при конструировании живой речи и позволяющего более гибко относиться к существующим по данной теме в грамматических справочниках противоречивым правилам.

Список использованной литературы

1. Wikipedia [Электронный ресурс]. – Die freie Enzyklopädie. – Режим доступа: https://de.wikipedia.org/wiki/Wortschatz. – Дата доступа: 04.02.2016.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Жирмунский, В. М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. – М.: Высшая школа, 1965. – 409 с.

3. Дуден. Грамматика современного немецкого языка / Дуден. – Ленинград: Учпедгиз, 1962. – 704 с.

4. Bender, E. Deutsches Lesebuch. Obersekunda / E. Bender, E. Sang. – Karlsruhe: Verlag G. Braun, 1965. – 271 s.

5. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2011. – 240 s.

УДК 811.161.1’373.423:811.111’373.423

С. А. Петросян

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЛАССОВ ОМОНИМОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается отдельный раздел лексикологии, представленный омонимами. Проанализированы точки зрения различных авторов для определения понятия «омонимия». Выяснено происхождение данного термина. Изучены источники омонимии на основе английского и русского языков и представлена классификация с иллюстративными примерами. Определены схожие и отличительные черты в содержании рассматриваемого явления.

Омонимия – это звуковое совпадение двух или нескольких языковых единиц, различных по значению. Омоним в переводе с греческого означает одноименный (homos – одинаковый, onyma – имя). Раздел лексикологии, изучающий омонимы, называется омонимикой.

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахманова определяет термин омонимы как равнозвучащие слова. Кроме слов, она относит к омонимам грамматические аффиксы, которые совпадают по звучанию, но отличаются по значению (например, *left – shalt,* где омонимом является ‘t’). Ахманова О. С. также выделяет в отдельную группу исторические омонимы, которые возникли вследствие звуковых изменений, произошедших в процессе развития звуковой системы языка [1, с. 175].

Виноградов В. В. относил к омонимам те слова, которые имеют одинаковое написание, но значительное отличие по смыслу. Иллюстрацию данного подхода можно проследить на примере «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля. В других словарях

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

(как, например, в однотомном «Словаре русского языка», составленном С. И. Ожеговым) наблюдается тенденция к делению многозначных слов на омонимы, главным образом, на основе различия предметов, действий, реалий или понятий, обозначаемых словом или словами. Таким образом, здесь происходит смешение явлений исторической действительности с семантической системой языка [2, с. 288].

Количество омонимов в разных языках может зависеть от длины слов. В синтетических языках, как языки славянской группы, наблюдается меньшее количество омонимов, так как средняя длина слов больше. Для аналитических языков, как, например, для языков германской группы, в частности, английского, характерным является преобладание коротких форм слова, что приводит к большому количеству омонимов.

Омонимы развиваются из двух и более разных слов, а их орфографическое или звуковое совпадение является случайным. К появлению таких омонимов привели фонетические изменения в историческом развитии слова. Например, *knight – night, лук – лук* (‘оружие для метания стрел’). Первое слово в английской паре омонимов в древности выговаривалось по-иному, начальный звук в слове произносился. Таким образом, эти слова не являлись омонимами. В последней паре русских слов средний звук второго компонента произносился как носовой «о».

Еще одним источником омонимии являются заимствования. Заимствованное слово может приобрести одинаковое звучание с исконно английским словом или другим заимствованным словом. Например, *rite (лат.) – write, right*. В русском языке тоже встречаются омонимы, возникшие вследствие заимствования, хотя пишутся и произносятся одинаково в обоих компонентах: *бар* (англ. *bar* – ‘тип ресторана’) – *бар* (греч. *baros* – ‘единица атмосферного давления’).

Омонимы в английском языке могут даже иметь смысловые характеристики, принадлежать к разным частям речи. Например, *bear* (‘медведь’) – *bear* (‘терпеть, выносить’). Русский язык также имеет свои примеры, относящиеся к рассматриваемому источнику: *временами* (сущ.) – *временами* (наречие).

Кроме того, в английском языке существует тенденция к сокращению слов, что приводит к большей путанице для понимания. Это еще один источник образования омонимов. Например, *fan (*от слова fanatic) – *fan* (от латинского – веер). Однако для русского языка подобное явление нехарактерно.

Существует такой источник образования омонимов, при котором наблюдается совпадение слов, относящихся к различным частям

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

речи, что является результатом особенностей словообразования. Как правило, речь идет о существенных и соответствующих им глаголах. Примеров множество: *a drink – to drink, rain – to rain*. В русском языке в качестве примера можно рассмотреть пару: *печь* (глаг.) – *печь* (сущ.).

Наибольшее количество омонимов образовано путем заимствования из других языков, преимущественно французского и латинского. Также большую группу представляют омонимы, полученные в результате полисемии и конверсии. Наименее распространенным способом образования омонимов является аффиксация.

Что касается классификации омонимов, то по этому вопросу отсутствуют серьезные расхождения. При этом некоторые лингвисты время от времени дополняют существующие классификации, внося соответствующие изменения на основании того или иного критерия.

Так, в Словаре-справочнике лингвистических терминов выделены следующие виды омонимов: полные омонимы, частичные омонимы, простые омонимы, производные омонимы, омофоны, омографы и омоформы [3, с. 157].

Джон Лайонз составил идентичную классификацию, но полные омонимы он называет абсолютными, а также определяет условия для включения слов в эту группу. Лайонз считает, что они не должны быть связаны по значению, их формы должны быть схожи, и, наконец, идентичные формы должны быть грамматически одинаковы [4, с. 57]. Если выполняется только одно или два из перечисленных выше условий, то это является основанием для включения соответствующих слов в группу частичных омонимов.

Наибольшее распространение получили классификации А. И. Смирницкого и И. В. Арнольд. Эти лингвисты более подробно рассмотрели проблемы, связанные с разными формами омонимов.

А. И. Смирницкий разделяет омонимы на две группы: полные и частичные омонимы. К полным омонимам ученый относит слова, которые являются одной частью речи и имеют одинаковые парадигмы. Например: *match* (‘матч’) – *match* (‘спичка’). К частичным омонимам ученый относит, во-первых, слова, которые являются одной частью речи, а их парадигмы имеют одну форму. Например: *to found – found*. Во-вторых, слова разных частей речи, но имеющие одинаковую форму в своих парадигмах. Например: *maid – made*. И, наконец, слова одной части речи, одинаковые только в начальной форме. Например: *to can – can* [5, с. 55].

И. В. Арнольд разделяет все омонимы английского языка на собственно омонимы, омофоны и омографы [6, с. 229].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Что касается омонимов русского языка, то существует их деление на корневые и производные. Первые имеют непроизводную основу: *мир* (‘покой’) – *мир* (‘вселенная’). Производные омонимы являются результатом словообразования: *сборка* (‘действие от глагола «собирать»’) – *сборка* (‘складка на юбке’) [2, с. 298].

При сравнительно-сопоставительном анализе омонимии русского и английского языков можно выделить следующие закономерности:

1) полные омонимы – слова, у которых совпадает вся система форм. Например: *ключ* (‘для замка’) – *ключ* (‘родник’), *match* (‘спичка’) – *match* (‘матч’);

2) частичные омонимы – это слова, у которых совпадают не все формы. Например: *ласка* (‘проявление нежности’) – *ласка* (‘животное’). Эти слова отличаются в форме родительного падежа: *ласок – ласк.* Еще один пример частичных омонимов: *rose* (‘цветок роза’) – *rose* (‘прошедшее от глагола to rise’);

3) омофоны – слова, которые одинаково произносятся, но поразному пишутся. Например: *пруд – прут, луг – лук, piece – peace, scent – cent*;

4) омографы – это слова, которые пишутся одинаково, независимо от того, как звучат. Например: *атлас* (‘географический’) – *атлас* (‘материал, ткань’); *замок* (‘дворец’) – *замок* (‘запорное устройство’); *row* (‘ряд’) – *row* (‘шум’); *wind* (‘ветер’) – *wind* (‘оборот, виток’);

5) омоформы – слова, которые совпадают в написании отдельных грамматических форм и произношении. К омоформам можно отнести слова одной части речи или разных. Например: *печь* (пироги) – *печь* (русская); *left* (II форма от to leave) – *left* (левый) [6, с. 231].

Кроме того, как в английском, так и в русском языках омонимы встречаются при использовании четырех частей речи: существительного, прилагательного, глагола и наречия. В русском языке часто можно увидеть сочетание слов в качестве омонимов: *подождем – под дождем; не Вы, но Сима – невыносимо.* Вышеперечисленные примеры являются омофонами. Однако английский язык тоже не является исключением. Примером омофонов может быть сочетание слов: *red eye – red dye*. Многие авторы пользуются такими словосочетаниями для игры слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что такое явление, как омонимия, характерно для обоих языков. Несмотря на то, что многие авторы считают, что английский язык богаче омонимами, чем русский, анализ различных источников и классификаций дает основание полагать, что в обоих языках такое явление имеет место быть в равной степени. Единственный критерий, который не нашел примеров

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

в русском языке – сокращение слов, а также возникли трудности в поиске примеров для слов, которые обозначают действие, связанное с исходной частью речи.

Следует отметить, что омонимы образовывались и продолжают образовываться и такое явление как омонимия может стать преградой на пути к коммуникации на неродном языке, поэтому следует уделять данному вопросу больше времени при изучении иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов : пособие для студентов, аспирантов, преподавателей языковых вузов / О. С. Ахманова – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 245 с.
2. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография : избранные труды / В. В. Виноградов, В. Г. Костомаров. – М.: Наука, 1977. – 310 с.
3. Розенталь, Д. Э. Словарь справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 400 с.
4. Лайонз, Д. Введение в теоретическую лингвистику : учебное пособие для студентов лингвистических вузов / Д. Лайонз. – М.: Прогресс, 1978. – 544 с.
5. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка : учебник для университетов и институтов иностр. языков / А. И. Смирницкий. – М.: МГУ, 1998. – 260 с.
6. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей языковых факультетов вузов / И. В. Арнольд. – М.: Наука, 2012. – 376 с.

УДК 811.111’373:398.92:811.111’42

Т. М. Познякова, Е. М. Базулько

МОДИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ТЕКСТА

Статья посвящена окказиональным преобразованиям английских устойчивых словосочетаний. Авторы приводят типичные морфологические структурно-семантические модели преобразований, которые используются в художественной литературе и в публицистических статьях, рассматривают роль таких преобразований в повышении

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

экспрессивности и выразительности текста. Проведенные исследования показывают, что эффективность модификаций устойчивых словосочетаний зависит от структурно-семантического типа фразеологизма и степени отклонения данного фразеологизма от основного предметно-логического значения, от его лексического окружения, а также от «узнаваемости» трансформированной единицы читателями.

Важнейшим компонентом любого текста является слово, т. е. лексические единицы разной лексико-семантической принадлежности. В зависимости от того, в составе какого сочетания употребляется слово, его значение варьируется по своим семантическим и другим свойствам. Поэтому при анализе семантики лексической единицы необходимо учитывать вхождение ее в состав тех или иных свободных и устойчивых сочетаний. Наибольший интерес представляют устойчивые словосочетания, выступающие как целостные лексикализованные образования, в которых смысловые и грамматические связи между сочетающимися словами утрачиваются в большей или меньшей степени. В зависимости от этого среди устойчивых сочетаний выделяют фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологизированные терминологические наименования. Все они отличаются между собой степенью слитности компонентов и зависимостью семантической структуры от конкретных значений входящих в их состав слов [1, с. 23].

Использование в тексте единиц разной лексико-семантической принадлежности во многом определяет его стиль и жанр. Наиболее активно устойчивые словосочетания функционируют в художественном и публицистическом стилях, где, как показывает исследование, цельнооформленные единицы вплетаются в структуру текста, и, в силу присущих им лингвистических свойств, становятся средством языковой выразительности, способствуют образованию экспрессивно окрашенного повествования. Они позволяют более выразительно передать главное содержание текста и воплотить основной авторский замысел.

Специфическими лингвистическими свойствами фразеологических единиц являются их раздельнооформленность и нерасчлененность понятия (они употребляются для обозначения единых понятий, но составные элементы словосочетания имеют, как правило, семантически обусловленные значения и не могут свободно вступать в лексические связи с любыми другими словами тех или иных семантических разрядов). Благодаря устойчивости сохраняется тождественность окказиональной фразеологической единицы её узуальному прототипу.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Раздельнооформленность, в свою очередь, делает возможным применение того или иного стилистического приёма, что ведёт к окказиональному изменению фразеологизма в тексте. В последнее время к этому приему прибегают многие авторы, так как от частого употребления фразеологические обороты и пословицы приобретают оттенок банальности и избитости. Обновление устойчивых словосочетаний и пословиц является широко используемым приемом для придания тексту большей степени экспрессивности. С применением окказиональных преобразований изменяется диапазон выразительных и функциональных возможностей таких словосочетаний.

Как показывает анализ практического материала, усиление экспрессивности и повышение информативности текста достигается за счет различных лексических, грамматических и синтаксических преобразований исходной цельнооформленной единицы. Типичными моделями преобразования фразеологического сочетания являются следующие:

– замена одного из элементов словосочетаний другими:

*For rough digging he had no peers. Only keep him from planting what he dug. He had black fingers (*замена слова в фразеологизме *to have green fingers).*

*He hated the idea of it, but he was sensible enough to realize, even then, that ex-officers cannot be choosers (*замена слова в известной пословице *Beggars can't be choosers;*

– вклинивание в структуру устойчивого сочетания других лексических компонентов. Такое преобразование имеет целью логическое подчеркивание, экспрессивное заострение и оценочную характеристику выражаемой данным фразеологизмом семантемы:

*She showed her true musical colours in the 1989 production (*введение прилагательного *musical* в устойчивое выражение *to show one's true colours).*

*"So there was something!" said Abby. "A skeleton in our respectable cupboard! I wish I could know what it was!" (*введение в устойчивое выражение *a skeleton in the cupboard* слова *respectable);*

– морфологическое преобразование лексиколизованного словосочетания:

A man in Tom's position was always in danger of being bumped off, taken for a ride. (Sh. Anderson. Kit Brandon, Ch.17). Фразеологическое сочетание *to take somebody for a ride* (обмануть кого-нибудь) было преобразовано в тексте в пассивную конструкцию.

…"Good morning," said Kate... looking up from all fours (F. Hurst) (произведена замена предлога в словосочетании *on all fours*).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Значительным структурно-семантическим модификациям в связи с коммуникативными и прагматическими задачами текста подвергаются также пословицы. Они способны конденсировать и систематизировать в своём содержании результаты познавательной деятельности людей, поэтому в них заключены огромные познавательные ценности. Однако пословицы обладают «такой большой степенью предсказуемости, что в речи их часто не договаривают, а в письменном тексте урезают [2, с. 111]. Функционируя в тексте в обновленном виде, пословицы конкретизируют свои свойства. Например:

"Well, if the right woman came along," said Lester. "I suppose I'd marry her. But she hasn't come along. What do you want me to do? Take anybody? I'll come round some time, no doubt. I've got to be thirsty when I'm led to the water." (You can take the horse to the water, but you can't make him drink).

Интересным способом модификации пословиц и фразеологических словосочетаний является их развитие. Например:

He was born with a silver spoon in the mouth and never let it tarnish.

Life, which had thrown so many foul balls at Karen, was going to throw still one more.

Every day I spend here I feel my legs get a little longer, though I am not quite sure who is pulling them

Способность фразеологических сочетаний создавать в тексте «сильные позиции» и, тем самым, повышать его информативность, особенно заметна при употреблении одной и той же единицы в заглавии публицистической статьи и в самом тексте. Выступая в таком качестве, пословицы и фразеологизмы выражают в лаконичной форме коммуникативное намерение автора и привлекают внимание читателя к передаваемой в тексте информации. Любое отклонение обусловлено конкретными коммуникативными установками текста и свидетельствует о стремлении автора оказать то или иное воздействие на адресата [3, с. 36].

Так в газете Таймс напечатана статья под заголовком *Once I Saw Light In Iran. Now It's Mostly Shadows* (The Times, 1 марта 2016 г.). Этот заголовок представляет собой окказиональное изменение фразеологического сочетания *to* see *light at the end of the tunnel (иметь надежду на лучшее будущее).* В то же время здесь можно проследить наслоение другого фразеологизма *light and shade (противоположные стороны одного явления / предмета),* которое также подвергнуто окказиональному преобразованию – произошла замена слова *light* на слово *shadow*, ассоциирующееся с плохим эффектом или влиянием. Заголовок имеет четко выраженную традиционную прагматическую

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ориентацию, настраивая читателя на то, что речь пойдет о негативных изменениях в Иране. Действительно, в статье проводятся параллели между ситуацией в Иране в 2001 и 2016 году. Заканчивается статья словами: *Many years ago, I was determined* ***to see only the light*** *in Iran, but now, perhaps like those before me who had friends imprisoned or had been watching long enough to know better, my* ***gaze is drawn mostly to the shadows.***

Данный пример демонстрирует тот факт, что функции пословицы в заголовке и в тексте различны. Если в заглавии пословица демонстрирует намерение автора статьи, то в тексте на основное предметно-логическое значение наслаиваются дополнительные коннотации оценочного характера, вызванные структурно-смысловыми видоизменениями фразеологизма.

Как видим, статья завершается предложением, в котором можно наблюдать дальнейшее развитие словосочетания, когда уже преобразованный фразеологизм подвергается трансформации. Такое использование окказионального преобразования цельнооформленных словосочетаний придает повествованию рамочную структуру. Языковая игра со словами *light* и *shadow* еще больше усиливает впечатление от статьи.

Модифицированные авторские фразеологические единицы могут быть восприняты только в контексте, ибо только контекст объяснит, насколько мотивировано необычное сочетание слов для решения авторских задач. Создавая яркую экспрессию текста за счет сложных трансформаций фразеологизмов, применения языковой игры, автор рассчитывает на адекватную интерпретацию читателями [4, с. 117], однако эта цель достигается только при условии владения Рецептором фоновых знаний, т. е. если получатель информации знаком с используемыми в тексте пословицами и поговорками.

Все вышеизложенное подтверждает тезис о том, что обновленные устойчивые словосочетания вплетаются в структуру текста и становятся средством языковой выразительности, позволяют организовать экспрессивную передачу главного содержания текста и воплотить основной авторский замысел.

Список использованной литературы

1. Наркевич, А. И. Методы изучения лексики / А. И. Наркевич. Минск: Издательство БГУ имени В.И. Ленина, 1975. – 232 с.

2. Мисуно, Е. А. Перевод с английского языка на русский язык : практикум : учеб. пособие / Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – 255 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Пилипчук, В. И. Окказиональное преобразование ФЕ как средство повышения информативности текста / В. И. Пилипчук. – Лингвистика текста и методика преподавания иностранного языка. – Киев: Высшая школа, 1981. – 175 с.

4. Третьякова, И. Ю. Окказиональная фразеология в публицистическом стиле / И. Ю. Третьякова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова / КГУ – 2009. – С. 116–119.

УДК 811.112.2’342.41

О. А. Симончук

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПРОИЗНЕСЕНИИ НЕМЕЦКИХ НЕЛАБИАЛЬНЫХ ГЛАСНЫХ И ПРИЕМЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Статья посвящена описанию типичных ошибок русскоговорящих студентов в произнесении нелабиальных гласных немецкого языка и приемам их устранения. Рассматриваются ошибки в произнесении немецких звуков под влиянием русского языка, обусловленные различными факторами: особенностями артикуляционных баз немецкого и русского языков, различиями в позиционно-комбинаторной обусловленности, влиянием немецкой графики, недостаточным развитием фонематического слуха. Работа над правильной артикуляцией звуков, усвоение условий их употребления и связанных с ними модификаций способствует ослаблению русского акцента.

Усвоение немецких гласных дается русскоговорящим студентам с большим трудом, так как система немецких гласных значительно отличается от системы русских гласных. Между тем немецкий язык называют «гласноопорным», так как уклады немецких гласных стабильны и сохраняются во всем слоге и слове, поэтому артикуляции гласных уделяется особое внимание [1, с. 104].

Трудности начинаются уже с обучения произношению таких, казалось бы, простых звуков как [a:] и [a]. Часто изучающие немецкий язык и не подозревают о том, что, несмотря на наличие аналогичного звука в русском языке, они лишь сходны, но не тождественны. Самой распространенной ошибкой при артикуляции немецких гласных [a:] и [a] является отсутствие контактного положения кончика языка (кончик языка прижимается к нижним резцам). Следует выполнить ряд артикуляционных упражнений для того, чтобы студенты поняли,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

что значит контактное положение кончика языка. Например, широко открыть рот, нижнюю челюсть держать неподвижной, можно поставить локти на стол и опереть нижнюю челюсть о ладони, попеременно, с выдержкой, опирать кончик языка в нижние и верхние резцы. Попытаться произнести в паре русский звук [А] и немецкий [a], наблюдая при этом за передвижениями языка. При произнесении русского гласного тело языка отодвигается назад, а при произнесении немецкого, обучающие уже должны сами следить за тем, чтобы тело языка было немного продвинуто вперед и кончик языка упирался в нижние резцы. При этом будет слышна и разница в звучании этих звуков.

Следующими распространенными ошибками при артикуляции немецких гласных [a:] и [a] являются: недостаточный раствор рта (при произнесении [a:] челюстной угол равен ширине указательного и безымянного пальцев, [a] – ширине большого пальца), сдвиг тела языка назад. Кроме того, при артикуляции этих звуков необходимо следить за тем, чтобы губы не прижимались к зубам, а верхняя губа была слегка приподнята. Благодаря этому между верхней губой и зубами образуется дополнительная резонирующая полость, придающая немецким звукам особую окраску. Приподнятость верхней губы при произнесении нелабиализованных немецких гласных также следует тренировать с помощью артикуляционной гимнастики. Например, приподнять верхнюю губу положить между ней и носом карандаш и попытаться его удержать на весу некоторое время. Конечно, это утрированное положение верхней губы, но благодаря таким утрированным и шутливым упражнениям можно успешно усвоить многие артикуляционные особенности звуков немецкого языка.

Изучая условия употребления гласных [a:] и [a], особое внимание нужно уделить словам-исключениям ([a:]: *die Art, der Arzt, brach, nach, sprach, die Sprache, zart* и др., [a]: *der Monat, der Nachbar* и др.) вследствие их частого употребления речи. Нередко студенты допускают ошибки и в произнесении суффиксов -bar, -sam, -sal, -at. Эти суффиксы произносятся с долгим гласным.

Немецкие гласные фонемы [e:], [ε:] и [ε] – это нелабиализованные гласные переднего ряда среднего подъема языка. Они отличаются друг от друга длительностью и качеством. Фонема [e:] – долгий закрытый гласный, фонема [ε:] – долгий открытый гласный, фонема [ε] отличается от [ε:] только количеством, это краткий гласный.

В русском языке есть только одна фонема [Э]. При ее произнесении напряжение мышц языка нестабильно. Оно сильнее в начале артикуляции и слабее к концу, в результате чего возникает скольжение от уклада [И] к укладу [Э]. Именно поэтому начальное русское [Э]

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

либо частично дифтонгизируется, получая призвук [и], либо йотируется [1, с. 44]. При произнесении немецкого закрытого гласного [e:] нестабильный уклад языка, губ и челюстного угла (он равен примерно ширине указательного пальца) ведут к дифтонгизации этого звука. После него появляется призвук [i:]. Особенно часто дифтонгизации подвергается гласный [e:] на конце слов. Например, в словах *der Tee, der See, der Schnee, weh, das Café* и подобных им. Во избежание этой ошибки следует следить за стабильностью укладов, не перетягивать звук, резко его обрывать. Тренировку этого звука лучше начинать со слов, в которых [e:] стоит в начале слова под ударением. В этом случае нужно энергично произносить твердый приступ. Например, *eben, edel, Ethik* и др. Одной из распространенных ошибок при произнесении данных звуков является замена звука [e:] звуками [ɛ:] или [ɛ]. Порой это приводит к изменению значения слова. Чтобы почувствовать разницу в звучании, полезным будет выполнить упражнение, где попарно произносятся слова с этими звуками. Например, *die Bären – die Beeren, die Ähre – die Ehre* и др. При этом следить за изменением размера челюстного угла и степенью подъема языка к небу.

Ошибочной будет и веляризация звуков [ɛ:] и [ɛ], когда эти гласные произносятся слишком открыто. Не лишним здесь будет вспомнить условия палатализации немецких согласных, а именно, немецкие согласные слегка палатализируются перед гласными переднего ряда, к которым относятся и открытые звуки [ɛ:] и [ɛ]. Например, в словах *das Mädchen, das Märchen, die Bären* и др. начальные согласные слегка смягчаются. Если гласный [ɛ:] произнести в этих словах слишком открыто, то смягчение будет отсутствовать, что является ошибкой. В современном немецком языке в некоторых словах, например, *die Kähne, die Polonaise* и др. допускается замена звука [ɛ:] звуком [e:] [2, с. 36].

Особое внимание следует также обращать на произнесение слов-исключений со звуками [e:] (*die Beschwerde, Dresden, die Erde, erst, der/das Keks, der Krebs, nebst, das Pferd, stets, werden, wert* и др.) и [ɛ:] (*die Ärzte, das Gemälde, das Gespräch, das Märchen, das Mädchen, nächst, nämlich, das Rätsel, das Städtchen, die Städte, zärtlich* и др.). Все это слова, которые мы достаточно часто употребляем в речи, и поэтому важно усвоить их правильное произношение.

Не лишним будет остановиться и на произнесении неотделяемых приставок *er-, ver-, zer-, her-* со звуком [ɛ] и вокализированным неслоговым [ɐ] на конце. Часто студенты делают произносительные ошибки в приставке er- и в личном местоимении *er* вследствие их тождественности в написании. В приставке *er-* произносится звук [ɛ],

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

а в местоимении – [e:]. Этот момент можно закрепить в упражнении, которое состоит из предложений, где употребляется и местоимение *er*, и глаголы с приставкой er-. Например, *Ererschien zur rechten Zeit. Er erfuhr die Neuigkeit sofort. Er erreichte das Städtchen spät*.

Еще одна достаточно распространенная ошибка – это произнесение на месте написания **e** перед сочетанием смычно-взрывного с сонорным вместо [e:] звука [ɛ]: *es regnet, regnerisch, neblig, das Zebra, das Requiem* и др. Изучая условия употребления долгих гласных немецкого языка, нужно помнить, что в безударной позиции они могут терять часть своей долготы, но сохраняют свое качество. Это значит, что в безударной позиции звук [e:] сохраняет свое качество, т. е. не заменяется на звуки [ɛ:] или [ɛ], хотя и произносится полудолго. Например, *egal [e'ga:l], elegant [ele'gant], Elefant [ele'fant], demonstrieren [demɔ n'stri:rən]* и др.

Гласные [i:] и [ɪ] похожи на аналогичный им русский [И]. Но и здесь есть нюансы в артикуляции немецких звуков. Русское [И] занимает промежуточное положение между немецким [i:] и [ɪ] по степени подъема языка и продвинутости языка вперед [1, с. 43]. Важным артикуляционным отличием является то, что при произнесении немецких гласных [i:] и [ɪ] губы не прижаты к зубам и не растянуты, верхняя губа слегка приподнята. Тренируя данные звуки, следует придерживать уголки губ пальцами. Контролировать правильный уклад можно для начала с помощью зеркальца. Если при произнесении [i:] и [ɪ] язык сильно отодвинут назад, а вместо передней спинки языка поднята ее задняя часть, то вместо [i:] и [ɪ] после [t], [ʃ], [ʦ], [z] и [ʧ] ошибочно произносится русское [Ы] [1, с. 110]. Например, в словах *der Tisch, schien, ziehen, sitzen, sieben* и др. Это достаточно распространенная ошибка. Для ее устранения смычно-взрывной [t] произносится напряженно, а щелевые и аффрикаты напряженно и длительно, например, слово *schien* произнесем для тренировки как [ʃ ʃ ʃ i:n].Следите также за плотным примыканием согласного к гласному, т. е. не [ʃ ʃ ʃ |i:n]. При этом согласные перед гласными [i:] или [ɪ] подвергаются легкой палатализации. Однако следует избегать и чрезмерной палатализации, особенно она заметна при произнесении переднеязычных согласных [t] и [d] перед [i:] и [ɪ]. Например, в словах *still, tief, die, dienen* и т. п.

Для устранения этой ошибки необходимо запомнить правило: чем больше площадь соприкосновения кончика языка с альвеолами при произнесении [t] и [d], тем меньше вероятность палатализации, так как положение языка фиксируется, и средняя часть спинки языка не может подняться к твердому небу [1, с. 97]. Палатализация согласных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

происходит как раз путем дополнительной артикуляции: через поднятие средней части спинки языка к твердому небу. Таким образом, в ротовой полости возникает дополнительная резонирующая полость, которая повышает частоту колебания звука и в значительной степени изменяет звучание [3, с. 189]. При изучении условий употребления гласных [i:] и [ɪ] нужно обратить внимание на соблюдение правил долготы в различных суффиксах с данными гласными. В суффиксах *-ig, -in, -isch, -ismus, -lich, -nis* произносится звук [ɪ] [4, с. 131]. Если суффикс -ik стоит под ударением, то в нем произносится [i:], в безударной позиции -[ɪ]. Например, слова *die Physik, die Politik, die Musik, die Kritik* произносятся с долгим гласным в суффиксе, *die Phonetik, die Lexik, die Grammatik* – с кратким. Произношение этих слов заучивается или проверяется по словарю. Слова, которые заканчиваются на -ie, также заслуживают отдельного внимания. Если ударение падает в таких словах на последний слог, то на месте написания -ie произносится звук [i:]. Например, *die Geographie, die Technologie, die Poesie, die Melodie*. В безударной позиции произносится сверхкраткий звук и [ə]. Например, *die Familie, die Akatie, die Lilie, die Magnolie*. Суффикс -iv произносится с долгим [i:] (*aktiv, produktiv, intensiv, der Infinitiv, der Imperativ*) независимо от ударения. На месте буквосочетания *ie* произносится [i:], однако есть слова-исключения: *Viertel, vierzehn, vierzig*. При этом слово *vier* произносится с долгим [i:].

Таким образом, при усвоении произношения немецких нелабиальных гласных следует учитывать следующие особенности:

– немецкие и русские нелабиальные гласные похожи, но не тождественны;

– в немецком языке существуют долгие и краткие гласные. Необходимо изучить условия их употребления и исключения из правил. Изменение количества звука и его качества приводит часто к затруднению понимания слушающими говорящего на немецком языке и даже изменению значения слов;

– немецкие гласные артикулируются энергичнее чем русские. Нельзя допускать дифтонгизацию звука;

– немецкие ударные гласные в начале слова или корня слова произносятся с твердым приступом;

– в безударной позиции немецкие гласные часто теряют часть своей долготы, но всегда сохраняют качество;

– все русские гласные под ударением растягиваются. Немецкие краткие гласные и под ударением должны произноситься кратко;

– при артикуляции немецких гласных кончик языка всегда контактирует с нижними резцами;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– при артикуляции немецких нелабиальных гласных верхняя губа слегка приподнята от зубов;

– перед переднеязычными гласными [iː], [ɪ], [eː], [ɛː] и [ɛ] (и некоторыми другими, о которых не шла речь в статье) согласные слегка палатализируется. Однако нужно избегать полной палатализации, типичной для русского языка.

Большинство ошибок, которые делают студенты ими не осознаются. На эти ошибки надо обращать внимание и устранять их. Работа над правильной артикуляцией звуков, усвоение условий их употребления и связанных с ними модификаций способствует ослаблению русского акцента.

Список использованной литературы

1. Милюкова, Н. А. Фонетика немецкого языка : учебное пособие для студ. лингв. и филолог. фак. высш. учеб. заведений / Н. А. Милюкова, О. А. Норк. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.

2. Duden in 12 Bänden. Bd. 6. Aussprachewörterbuch: 4. Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 2000. – 894 s.

3. Зарецкая, Е. В. Практическая фонетика немецкого языка : учебник / Е. В. Зарецкая. – Мн.: Аверсэв, 2005. – 328 с.

4. Козьмин, О. Г. Фонетика немецкого языка : учебник / О. Г. Козьмин, Г. А. Сулемова. – М.: Высш. шк., 2004. – 309 с.

УДК 811.112.2'367

Н. Е. Тихоненко

НЕМЕЦКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В РОДИТЕЛЬНОМ ПАДЕЖЕ

В данной статье рассматриваются немецкие глагольные словосочетания с зависимым существительным в родительном падеже. Данные словосочетания являются результатом реализации одной объектной валентности стержневого глагола и выражают объектные отношения с целевым оттенком, оттенком причинности, отказа или воздержания от чего-либо, нехватки или нужды, а также объектные отношения с оттенками использования или владения, освобождения или избавления от какого-либо лица или предмета, сопротивления или защиты. В статье представлено определение

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

синтаксической валентности. Рассмотрены потенциальная и реализованная валентности, а также обязательные и факультативные валентности.

Словосочетание представляет собой особую структурную единицу в системе синтаксиса. Н. И. Филичева определяет словосочетание как обладающую собственной моделью бинарную структурно-замкнутую синтаксическую единицу, образующуюся в результате семантического и грамматического объединения не менее чем двух полнозначных слов [1, с. 5]. Из определения видно, что словосочетания возникают в соответствии с присущими слову валентными свойствами или свойствами сочетаться с другими словами. Таким образом, очевидно, что в теории синтаксиса появляется такой термин как «синтаксическая валентность», без которой слова или словоформы не могли бы сочетаться друг с другом и образовывать словосочетания.

Под синтаксической валентностью подразумеваются все «словосочетательные» свойства той или иной лексической единицы. Эта общая валентность складывается из целого ряда элементарных валентностей. Необходимо различать потенциальную валентность, присущую слову как единице языка, и реализованную валентность, свойственную слову как единице речи [1, с. 42]. Различия между потенциальными и реализованными валентностями выявляется при сопоставлении связей одного того же слова в языке и речи. Поэтому в предложении как в конкретном речевом произведении может реализовываться не весь набор валентностей, а только некоторые из них.

В своём исследовании В. Адмони обращает внимание на то, что при сопоставлении связей разных слов одного и того же лексико-грамматического разряда, обладающих однотипными валентностями, обнаруживается разделение валентностей на *обязательные* и *факультативные* [2, с. 72].

Обязательные валентности требуют непременной своей реализации в речи. Только при условии их реализации слово может вообще выступать в качестве полноценного участника грамматически правильного высказывания. *Факультативные валентности*, напротив, могут оставаться нереализованными, причём это не нарушит грамматической правильности высказывания. Напр., глагол *sehen* может быть употреблён в речи только при условии реализации присущей ему объектной валентности – способности сочетаться с прямым дополнением (напр., *Ich sehe meinen Freund*). Если данная валентность не будет реализована, возникает аграмматизм: *Ich sehe*. Следовательно, объектная валентность для глагола *sehen* является обязательной.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В отличие от данного глагола, глагол *lesen* может выступать и без прямого дополнения, хотя объектная валентность ему свойственна. Предложение *Der Schüler liest* представляет собой в такой же мере грамматически правильное высказывание, как и *Der Schüler liest ein Buch.* Таким образом, для этого глагола объектная валентность факультативна. Имеются слова, характеризующиеся двумя и более обязательными валентностями сразу. Такие обязательные элементарные валентности всегда совместны, поскольку они требуют своей одновременной реализации и реализуются непременно в комплексе. Поэтому совокупность обязательных элементарных валентностей одного и того же слова можно назвать комплексной валентностью. Например, *Er gibt dem Lehrer das Heft.*

Так как словосочетания образуются в результате семантического и грамматического распространения слова, принадлежащего к определенной части речи, в соответствии с присущими ему валентными свойствами, то данное слово и является его стержнем, т. е. тем семантическим и грамматическим центром, от которого зависят другие слова в составе словосочетания. Поэтому семантический и грамматический центр называют стержневым словом.

Глагольные словосочетания возникают в результате реализации потенциальной сочетаемости, свойственной стержневому глаголу. 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 [1, с. 135–143].

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

Количество глагольных словосочетаний с существительным в *родительном падеже* сравнительно невелико, поскольку в процессе исторического развития немецкого языка родительный падеж все более закрепляется в сфере субстантивных словосочетаний в функции

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

определения. Здесь можно выделить две группы, внутри которых намечаются подгруппы:

Первую группу образуют словосочетания, в которых стержневой глагол называет «внутреннее действие», а зависимое слово объект, на который распространяется данное действие. Подгруппы можно выделить в зависимости от семантики стержневого и подчиненного слова:

1) словосочетания, в которых стержневое слово называет какой-либо вид деятельности человека (припоминание, речь, восприятие), а зависимое слово обозначает объект припоминания, речи, восприятия. Ряду других глаголов наряду со способностью управлять родительным падежом свойственно предложное управление при сохранении того же лексического значения, напр.: *sich erinnern an (A), sich entsinnen an (A), denken an (A), sich besinnen auf (A), achten auf (A).* Например, глагол *sich erinnern* выступает с предлогом *an*, в то время как в языке художественной литературы нередко встречается его употребление в беспредложных словосочетаниях в родительном падеже, напр.: *"Einmal, durch irgend eine Verknüpfung von Vorstellungen,* ***erinnerte*** *er* ***sich*** *fluchtig* ***eines fernen Bekannten, Adalberts, des Novellisten****, der wußte, was er wollte, und sich ins Kaffeehaus begeben hatte, um der Frühlingsluft zu entgehen"* [3, с. 64];

2) словосочетания, имеющие целевой оттенок. В этих словосочетаниях глагол обозначает действие, направленное на достижение цели, а зависимое слово называет саму цель – объект желания, надежды, ожидания, стремления. Употребление этих словосочетаний ограничено в основном сферой поэтического или возвышенного стилей речи. В современном литературном языке из словосочетаний этой подгруппы чаще всего употребляются словосочетания с глаголами *harren, warten и sich befleißigen,* напр.: *"Hier* ***warteten seiner*** *glückliche Tage"*;

3) словосочетания, выражающие объектные отношения с оттенком причинности. В качестве стержневого слова в данных словосочетаниях выступают глаголы, обозначающие какие-либо переживания человека (радость, стыд, наслаждение, гордость), а зависимое слово называет объект, являющийся причиной этих переживаний. Данная подгруппа словосочетаний также характерна для поэтического, торжественного или несколько приподнятого стиля речи, напр.: *"Aber kam ein dritter, so* ***schämte*** *er* ***sich dessen (Tonio)*** *und opferte ihn auf"* [3, с. 15];

4) словосочетания, стержневой глагол которых обозначает проявление эмоций, а зависимое слово называет объект, вызывающий эти эмоции, напр.: *"Wir sollen* ***uns der Kranken erbarmen****"*;

5) словосочетания со значениями отказа или воздержания от чего-либо, напр., *"sich seines Besitzes entäußern, sich eines Vorteils begeben, sich des Urteils enthalten";*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

6) словосочетания со значением нехватки чего-либо или нужды в чем-либо, напр.: *“Er* ***bedarf*** *dringend* ***des Rates seiner Eltern****”*.

Вторую группу образуют словосочетания с существительным в родительном падеже, называющие действие и объект, подвергающийся данному действию. В эту группу входят словосочетания с возвратными глаголами, выражающие объектные отношения с оттенками использования или владения, освобождения или избавления от какого-либо лица или предмета, а также сопротивления или защиты, напр.: *“Hans Hansen war ein vortrefflicher Schüler und außerdem ein frischer Gesell, der ritt, turnte, schwamm wie ein Held und* ***sich der allgemeinen Beliebtheit erfreute****”* [3, с. 11].

Необходимо отметить, что глагольные словосочетания с зависимым существительным в родительном падеже являются результатом реализации объектной валентности стержневого глагола. Круг данных глагольных словосочетаний незначителен, поскольку ограничен круг глаголов, способных лексически сочетаться с существительным в родительном падеже. Прежде всего рассматриваемый тип словосочетаний выражает объектные отношения с целевым оттенком, оттенком причинности, отказа или воздержания от чего-либо, нехватки или нужды, а также объектные отношения с оттенками использования или владения, освобождения или избавления от какого-либо лица или предмета, сопротивления или защиты.

Также в ходе исторического развития языка глагол в сочетании с зависимым существительным в родительном падеже становится менее употребительной формой. Данному типу словосочетаний все более предпочтительными в употреблении становятся предложные словосочетания с зависимыми существительными в дательном и винительном падежах, которые выражают такие же оттенки отношений. Значительная часть глагольных словосочетаний с зависимым существительным в родительном падеже становится характерной чертой прежде всего поэтического, торжественного или несколько приподнятого стиля речи.

Список использованной литературы

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.

2. Admoni, W. Der deutsche Sprachbau / W. Admoni. – Leningrad, 1960. – 264 s.

3. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Thomas Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 s.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА

УДК 811.111:811(043.3)

Е. В. Сажина

ЯЗЫКОВЫЕ ПРИЗНАКИ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Актуальность установления особенностей организации процесса коммуникации на уровне дискурса определяется сложностью самого процесса и является центральным моментом в настоящей статье. Представляя собой своеобразный диалог, полемический дискурс печатных СМИ характеризуется реализацией различных интенций, среди которых одной из основных выступает согласие. В ходе проведения исследования на материале откликов читателей на проблемные статьи из англоязычной британской прессы установлены особенности репертуара языковых средств реализации согласия.

Внимание лингвистов в последнее время не перестает привлекать к себе такое явление, как дискурс. Представляя собой диалог, обладающий внешней и внутренней структурой, полемический дискурс печатных СМИ находится также в центре внимания благодаря тому, что изучение его отличительных особенностей в дальнейшем может способствовать раскрытию закономерности организации коммуникации посредством печатного слова в целом, и определению сходства и отличия в репертуаре языковых средств выражения согласия, являющихся неотъемлемой составляющей диалогического общения, в англоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ в частности.

Как показывает ранее проведенное исследование, полемический дискурс печатных СМИ представляет собой отсроченный во времени и пространстве диалог, стимулирующей репликой в котором может выступать как проблемная статья в целом, так и ее отдельный фрагмент. Реакцией на стимул в свою очередь может являться отклик читателя или его текстовый фрагмент. И в первом, и во втором случае для такого диалогического взаимодействия коммуникантам свойственно

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

выражение согласия, т. е. реакции на информацию, полученную из внешнего мира в процессе адаптации к нему и восприятия его мыслями и чувствами, сформированной позиции коммуниканта относительно предмета обсуждения [1].

Анализ англоязычных откликов позволил установить, что для них характерно выражение согласия с мнением автора статьи, в то время как выражение согласия с мнением других читателей встречается реже. Следует также отметить, что для выражения согласия практически не используется глагол *agree*. В большинстве случаев авторы откликов употребляют наречия *surely*, *also* в сочетании с глаголами *see*, *be* и др. в утвердительных предложениях:

Отклик на статью “Health Care and the Art of Motorcycle Maintenance”, посвященную проблеме доставки медицинской помощи в отдаленные уголки Африки – Lhaskyabs: <…>*Lack of infrastructure is currently the biggest challenge in the developing nations around the world. It is hard to click at first time to link motorcycle and healthcare, but when I read, 600 % increase in patient coverage,* ***it surely makes sense***<…>.

Отклик на статью “Help wanted”, посвященную проблеме безработицы в США – swiety0: ***Sure*** *they can create jobs.*

Еще одним примером выражения согласия в англоязычных откликах читателей является использование таких лексем, как *likelihood*, *certainty:* sansiena – ***In all likelihood, it will be a costly lesson****, for there is this terrible conundrum at the heart of every sanctions policy: while sanctions imply rationality – the knowledge on both sides that the pressure being applied can be lessened by compliance – tyrants like Hussein and Mugabe are often fundamentally irrational.*

Не меньшее распространение получают такие глаголы, как *seem*, *appear*, как в примерах откликов на статью “Were sanctions right?”, посвященную санкциям против Ирака: mclayton2 – *Sanctions, all of them everywhere,* ***seem*** *to entrench dictators and hurt the middle class and poor in those countries.*

В вышеприведенных примерах отсутствуют лексемы, которые в структуре своего значения имели бы ядерную сему согласия. В нашем случае мы имеем дело с положительной ответной реакцией на утверждения, сделанные авторами в проблемных статьях.

Таким образом, в ходе проведения исследования удалось установить, что для англоязычных откликов свойственно косвенное выражение согласия.

Представляя собой диалог, в котором с одной стороны репликой-стимулом является проблемная статья или ее часть, а репликой-реакцией – отклик читателя или его информационный фрагмент,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

полемический дискурс печатных СМИ представляет интерес с точки зрения установления интенциональных смыслов согласия, так как согласие может быть богато разновидностями и оттенками в том или ином контексте и представляет собой диалогический интенционально взаимообусловленный реагирующий речевой акт [2].

Так, анализ англоязычных откликов позволил установить, что для них наиболее характерно *согласие-подтверждение, согласие-одобрение, частичное согласие, согласие-подхват, неуверенное согласие*. Рассмотрим примеры откликов на статью “Let them drink Coke”, посвященную проблеме потребления жителями Нью-Йорка фаст-фуда:

Автор статьи: *How much more sense would it make to subsidise the production of fruit and vegetables in low-income neighbourhoods, instead of Big Macs and 20-ounce Cokes and the like? That way, instead of imposing virtue on the poor, we could offer them a choice – and then try to move past the assumption that they might make a bad one <…>.*

Irussell: ***Yes, but I can’t help thinking that if fruit was free, and you threw it at them on an hourly basis, they’d still prefer a burger and coke*** (неуверенное согласие).

Yepandthattoo: *Personally* ***I agree to an extent****. Though I am not a US citizen and I drink plenty of diet cola (which is suitable for diabetics as far as I understand??)* (частичное согласие).

Отклик на статью “Help wanted” представляет собой согласие-подхват, а также частичное согласие:

Ahpacker: ***Roger Lowenstein*** *(Help Wanted, 9/5)* ***correctly points to*** (согласие-подхват) *the scarcity of good jobs for Americans and the long-term nature of the solutions to the problem.* ***But he limits*** (частичное-согласие) *his analysis to domestic issues.*

Еще один пример *неуверенного согласия* мы находим в отклике на статью “Were sanctions right?”, посвященную введению санкций против Ирака: ***It is probably true*** *that tough sanctions without oil-for-food would have “worked” had they had enough time. But doesn't one run into the problem of 500,000 dead children?*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для англоязычных откликов читателей характерен богатый репертуар интенциональных смыслов согласия, определяющийся тем или иным контекстом.

Как показало проведенное исследование, в англоязычном полемическом дискурсе в большинстве случаев выражается согласие с мнением автора проблемной статьи, т. е. в диалоге идет обсуждение именно проблемы, о которой говорится в проблемной статье. Данный факт можно объяснить национально-культурной спецификой

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

читательской аудитории: британская публика склонна к сдержанному выражению своего мнения, особенно если это касается проблем личного характера. Так, подтверждается мнение Т. В. Лариной, которая пишет: «…сдержанность в английской культуре (умение владеть собой, самоконтроль, ориентированность на других) и эмоциональность в русской (сердечность, открытость, теплота, импульсивность) являются важнейшими чертами характера двух народов, их ценностями…» [3, с. 225].

Репертуар языковых средств выражения согласия в англоязычных откликах читателей имеет отличительные особенности, заключающиеся в следующем: для англоязычных откликов более характерным является употребление косвенных речевых актов.

Полученные результаты в дальнейшем лягут в основу изучения репертуара языковых средств выражения согласия в других языковых вариантах полемического дискурса печатных СМИ с целью определения их роли в гармонизации межличностной коммуникации на различных языках, а также в реализации принципа кооперации.

Список использованной литературы

1. Свиридова, Т. М. Категория согласия/несогласия в русском языке : автореф. дис. … док. филол. наук: 10.02.01 / Т. М. Свиридова; Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец, 2008. –35 с.

2. Темиргазина, З. К. Интенциональная обусловленность речевых актов / З. К. Темиргазина // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2000. –№ 3. – С. 3–4.

3. Ларина, Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Т. В. Ларина. – М.: Издательство РУДН, 2003. – 315 с.

УДК 811.161.1’37’42

О. Н. Чалова

МЕТАКОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНОГО ДИАЛОГА

В настоящей статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению специфики функционирования метакоммуникативных речевых действий, обнаруживающихся в научном диалоге.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В работе определяются функциональные типы метакоммуникативных актов, а также разновидности метакоммуникативных сообщений с точки зрения их ориентированности на конкретное высказывание (рефлексивные и нерефлексивные), прагматического потенциала (моно- и полифункциональные) и способности соответствовать принципам конструктивного общения (кооперативные и некооперативные).

Неугасаемый интерес современной лингвистики к проблемам ***метакоммуникации*** [1; 2; 3; 4; 5 и др.], то есть коммуникации, характеризующей процесс / ход общения и направленной на мониторинг коммуникативного поведения (как собственного, так и поведения партнера по общению), легко объясним. Во-первых, метакоммуникация как коммуникация «по поводу общения» [6, с. 98] обнаруживается во всех типах текстов и диалогов (научном, юридическом, медицинском, политическом, обыденно-разговорном и др.). Во-вторых, её популярность как объекта анализа обусловлена той важной ролью, которую играют метакоммуникативные действия в организации общения (количество и характер функций, которые способны выполнять метакоммуникативные сообщения, зависят от конкретного типа текста или диалога).

В настоящей работе мы остановимся на метакоммуникативной составляющей ***научного диалога***.

Именно в научном диалоге, где содержание и форма сообщений становятся предметом постоянной рефлексии собеседников и подвергаются регулярному контролю со стороны оппонентов, метакоммуникация занимает особое место.

Согласно результатам нашего коммуникативно-прагматического анализа, всё многообразие функций метакоммуникативных речевых действий (МРД), обнаруживаемых в научном диалоге, можно объединить в рамках трёх основных типов:

– оценочная функция;
– эпистемическая функция;
– регулятивная функция.

Рассмотрим детальнее МРД, выполняющие эти функции.

Оценочные МРД

Оценочные МРД выражают отношение (позитивное или негативное) к сообщению.

В зависимости от того, на чье сообщение ориентирована критика или похвала (собственное или партнёра), все оценочные МРД, представленные в научном диалоге, предлагается разделить на два основных вида – рефлексивные и нерефлексивные.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Рефлексивные оценочные МРД направлены на мониторинг своего коммуникативного поведения (*Боюсь, что* ***моя реплика*** *может оказаться* ***неуместной****, но…*). Они указывают на степень достоверности, истинности, значимости, релевантности и под. собственного высказывания, а также уверенности в сообщаемом: ***Я****, конечно,* ***не уверен*** *в том, что…* ***Интересно отметить*** *другое…* и др.

Как видно, подобные высказывания могут содержать как положительную характеристику сказанного (***У меня важное*** *замечание …*), так и отрицательную оценку собственного сообщения (*Возможно,* ***я ошибаюсь****, но …*). Последние фактически представляют собой признание «слабых» мест собственной работы (например, неполноты проведённого анализа из-за недостатка времени). Прагматическая задача таких действий сводится к тому, чтобы предотвратить возможную критику со стороны оппонента.

Нерефлексивные оценочные МРД также могут быть отрицательнооценочными, т. е. нацеленными на критику высказывания собеседника или выражение сомнения относительно правомерности его взглядов (*У меня есть суждение,* ***сомнение*** *и* ***возражение****. Вы как-то* ***странно рассуждаете*** *<…>*), или позитивнооценочными (*Это* ***своевременный и абсолютно правомерный*** *комментарий*).

Эпистемические МРД

Эпистемические МРД направлены на обеспечение понимания сообщения и, таким образом, способствуют правильной интерпретации высказывания.

Как и оценочные, эпистемические МРД могут быть рефлексивными и нерефлексивными.

Приёмами реализации ***рефлексивной интерпретационной тактики*** являются следующие:

– комментирование (*Что же касается второго моего вопроса, то следует заметить, что…*);

– обобщение (*Подводя итог сказанному, отмечу…*);

– объяснение (*Другими словами, нужно различить два типа суждений: один тип – «это есть то-то»; другой тип суждений – «это не есть то»*);

– корректирование и редактирование *(Правильнее сказать, те, при которых коммуникация оказывается связанной с мышлением и связанной с деятельностью*);

– номинация сообщения, обеспечивающая правильную интерпретацию иллокутивной цели высказывания (*Нельзя ли в связи с этим* ***вопрос****? У меня только одно* ***замечание****. У меня такое маленькое* ***соображение***);

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– уточнение (*Небольшое уточнение к тому, что я сказал: тот интерес, который проявляют правительственные и государственные структуры к нашей работе, он не выражается в деньгах, но выражается в той поддержке, которую они оказывают*).

Можно выделить и другие виды рефлексивных эпистемических МРД, но и отмеченных достаточно для того, чтобы увидеть разнообразие данного типа речевых действий.

В отличие от рефлексивных, ***нерефлексивные эпистемические МРД*** представлены, по сути, единственной разновидностью – уточняющими высказываниями (*Просто хочу уточнить <…>. То есть вы можете разместить еще пять пациентов <…>, но за счет собственных средств финансирования, и некоторые больницы уже практикуют подобное?*).

Независимо от типа и вида эпистемического МРД, его цель состоит в том, чтобы сделать высказывание более понятным, конкретным, избежать возможной двусмысленности.

Регулятивные МРД

Регулятивные МРД отвечают за координацию речевой инициативы, то есть способствуют урегулированию и упорядочению очередности вступления коммуникантов в диалог (*Можно рассказать более конкретно о задачах? Если можно, поясните подробнее, что значит «тип мышления», в каком смысле новый. И мне хотелось бы передать слово и задать вопрос: а что же у нас происходит с полиомиелитом? Подождите, слишком много. Вот на этой оптимистической ноте мы и закончим*).

В научном диалоге регулятивные МРД могут реализовывать разные способы регулирования коммуникативной инициативы (о способах регулирования инициативы см. подробнее [7, с. 214–219]):

1) передачу (в том числе, навязывание и поощрение) инициативы – переход инициативы, при котором говорящий отдает ведущую роль слушающему, активизируя, таким образом, речь последнего (*А как Вы считаете? А какое Ваше мнение? Уточните, пожалуйста. Так ведь? А можно сказать в одной фразе?*);

2) взятие (включая захват и удержание) – переход инициативы, при котором слушающий берет ведущую роль (*Можно я попробую изложить некую интерпретацию конструкции и заодно поставить вопрос? Я могу дать справку: в архиве существовало две книжки на немецком языке, испещренных пометками. Реплику можно?*);

3) отказ от инициативы – вербальная демонстрация нежелания / неспособности говорящего высказаться по соответствующему поводу (*Мне сложновато будет ответить так в лоб, поскольку я сегодня*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

больше готовился обсуждать не столько то, что такое методологическое мышление как тип мышления, сколько его типологические характеристики <…>. К сожалению, не могу ответить на этот вопрос. Вы мне задали вопрос и сами только что на него ответили);

4) отстранение от инициативы – сдерживание речевого хода говорящего (*Можно, я попытаюсь? – Подождите, у нас Рустем не закончил*).

По нашим наблюдениям, в научном диалоге контроль над речевой инициативой может пересекаться с прочими видами метакоммуникации, а именно эпистемической и/или оценочной, например: *Вы понимаете, что именно это вы дальше назовете симулякром* (в данном случае автор регулятивной МРД осуществляет передачу слова и одновременно мониторинг эпистемического состояния коммуниканта); *Да не надо мне раскладывать! Что вы ерунду говорите?* (в этих примерах автор регулятивного МРД отстраняет партнера от речевой инициативы посредством эмоционально-экспрессивной критики сообщения собеседника). Другими словами, МРД в научном диалоге могут выполнять сразу несколько прагматических задач и, следовательно, являться ***полифункциональными***.

Интересно отметить, что полифункциональные МРД, совмещающие функцию критики и отстранения от коммуникативной инициативы, зачастую сопровождаются перебиванием речевого партнера, а оформление таких МРД не соответствует нормам кооперативного речевого взаимодействия: *Вы хотите верить в это? Верьте. Но имейте в виду, что я считаю вашу веру наивной и, в какой-то мере, для XX века смешной и некультурной <…>*. Хотя критика в научном диалоге ориентирована на побуждение адресата взять слово, в приведенном контексте несогласие с позицией оппонента вербальной реакции не вызывает, что, вероятно, обусловлено категоричной и резкой формой критики, способствующей отстранению партнера от речевой инициативы. Сказанное обусловливает необходимость квалификации подобных речевых действий в качестве ***некооперативных***, т. е. отступающих от основных принципов конструктивного диалога – взаимопонимания и уважения позиции партнёра по общению.

Таким образом, анализ функционирования МРД в научном диалоге позволяет сделать вывод о вариативности данного речевого феномена. Эта вариативность проявляется в том, что МРД характеризуются наличием большого числа разновидностей, отличающихся друг от друга по ряду оснований: характеру выполняемых функций (оценочные, эпистемические и регулятивные МРД), количеству

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

имеющихся прагматических задач (моно- и полифункциональные), по степени кооперативности (кооперативные и некооперативные).

Список использованной литературы

1. Аристов, С. А. Прагмалингвистическое моделирование мены коммуникативных ролей : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / С. А. Аристов. – Тверь, 2001. – 212 с.
2. Воробьева, Е. М. Функциональные характеристики метакоммуникативных речевых действий : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. М. Воробьева ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 22 с.
3. Гуревич, Л. С. Лингво-когнитивная теория пространства метакоммуникации : автореф. дис. ... доктора филол. наук : 10.02.04 ; 10.02.19 /Л. С. Гуревич ; Иркут. гос. лингв. ун-т. – Иркутск, 2009. – 31 с.
4. Кашкин, В. Б. Метакоммуникация в пространстве обыденного и научного познания / В. Б. Кашкин // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2011. – Вып. 1. – С. 21–27.
5. Никитина, А. В. Мониторинг как явление метакоммуникации / А. В. Никитина // Ярославс. пед. вестн. – 2012. – № 4. – Т. I. – С. 199–202.
6. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 276 с.
7. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19 / Е. И. Шейгал. – Волгоград, 2000. – 175 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 821.111–312.9

Н. В. Берещенко

ЭВОЛЮЦИЯ ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье рассматривается развитие готического направления в англоязычной литературе начиная с момента его появления в 1764 году до настоящих дней на основе анализа творчества главных представителей жанра. Выделяются основные черты, характерные для классического готического романа и прослеживается эволюция стилистических приёмов в наиболее значимых произведениях данного жанра литературы.

В XVIII веке в Англии в период кризиса просветительского мышления зародился готический роман, предвосхищающий основные тенденции романтической эстетики. Этот жанр обязан своим появлением признанию готики синонимом национального: одним из истоков готического романа становится рыцарский средневековый роман и средневековые верования.

Готический роман – это произведение, основанное на приятном ощущении ужаса читателя, романтический «чёрный роман» в прозе с элементами сверхъестественных ужасов, таинственных приключений, фантастики и мистики. В период с 1765 по 1850 год готический роман был наиболее читаемой книгопечатной продукцией как в Англии, так и в Европе [1, с. 112].

Точкой отсчёта готического направления в литературе традиционно считается 1764 год – именно в этом году увидел свет «Замок Отранто» Г. Уолпола. Сам автор, изначально издав роман не под своим именем, пользуясь анонимностью произведения и лично критикуя его, говорит об отсутствии морали романа. Так он говорит о своём произведении в новом для общества жанре: «Сочинение может быть ныне предложено публике только как предмет для занимательного времяпрепровождения» [2, с. 12–19].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

На основе работ исследователей зарубежной литературы можно выделить следующие основные черты готического жанра:

а) сюжет строится вокруг тайны – например, чьего-то исчезновения, неизвестного происхождения, нераскрытого преступления, лишения наследства. Обычно используется не одна подобная тема, а комбинация из нескольких тем. Раскрытие тайны откладывается до самого финала;

б) повествование окутано атмосферой страха и ужаса и разворачивается в виде непрерывной серии угроз покою, безопасности и чести героя и героини;

в) мрачная и зловещая сцена действия поддерживает общую атмосферу таинственности и страха. Большинство готических романов имеют местом действия древний, заброшенный, полуразрушенный замок или монастырь, с тёмными коридорами, запретными помещениями и слугами, которые всюду подглядывают;

г) сама природа сюжета требует присутствия злодея;

д) в ранних готических романах центральный персонаж – девушка. Она красива, умна, добродетельна, скромна и в финале вознаграждается супружеским счастьем, положением в обществе и богатством.

Готическая литература имела мощный отклик в литературе европейского романтизма. Элементы готического стиля можно встретить у многих писателей, которые, тем не менее, старались привносить новизну в своих творениях и часто отходили от строгого следования канонам этого жанра. Одним из таких произведений считается роман М. Шелли «Франкенштейн», чей образ стал ассоциироваться с проблемами современности. Однако к XIX веку жанр готического романа постепенно исчерпал себя ввиду узости его сюжетных рамок и клишированности образов, породив остроумные пародии на модные готические романы, например, пародия Т. Л. Пикока «Аббатство кошмаров». Но в конце девятнадцатого века удельный вес сверхъестественного в английской литературе вновь стремительно нарастает. Это были уже новые формы психологической, антикварной, визионерской прозы, лишь отдаленно напоминавшей свой готический источник, трансформировавшийся в «готический миф». Важнейшей категорией мифа, обеспечивающей литературной готике характерные свойства, является категория фантастического. Последним английским готическим писателем, по сути, можно назвать Брэма Стокера, которого по праву можно назвать родоначальником готического вампирского романа. После публикации романа Стокера «Граф Дракула», эта тема ответвилась от общей готической литературы

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

в отдельный жанр и к сегодняшнему моменту стала очень широкой и популярной.

В первые десятилетия XX века произошла окончательная трансформация готического жанра, эволюционировавшего в жанры фантастики, мистики и ужасов, имеющих множество собственных направлений. Считается, что данная трансформация завершилась с приходом Говарда Филлипса Лавкрафта, родоначальника хоррора как жанра. У писателя нашлось множество последователей, которые вносили свой вклад в развитие литературы ужасов. Одним из самых популярных и успешных писателей в данном жанре является Стивен Кинг, чьё творчество достаточно разностороннее. Писатель не ограничивается исключительно одними жанровыми формами. Он реализовался как в фантастике, так и в мистике, и везде смог достичь верха мастерства, за что и получил прозвище «короля ужасов». Опираясь на традиции мастеров прошлых лет, он создал принципиально новую форму фантастического и мистического произведения, синтезировав традиционную «готику» с литературой «основного потока» (“main stream”). В настоящее время литература вышла на широкие просторы постмодернизма.

Таким образом, строгие элементы жанра «готический роман» трансформировались в новый, разносторонний жанр мистики и ужаса. Новые образы, рождённые из страха перед смертью и интересом к мистике и фантастике, сменили тайны готических замков и строгую структуру готических романов и остаются популярными и сегодня. Если раньше человечество пугало себя оборотнями, вампирами и привидениями, то с развитием науки, давшей в руки человека могучие силы воздействия на окружающий мир, писатели-фантасты стали разрабатывать сюжеты, в которых носителями разрушительной силы становились либо наделенные мощной техникой люди, либо их «братья по разуму». Современные писатели пугают своего читателя тем, что переплетают реальный мир с чем-то потусторонним и мистическим, добавляя смерть, кровь и прочие ужасы, порой даже более отвратительные и страшные.

В таблице 1 более подробно описана эволюция стилистических приёмов в наиболее значимых произведениях данного жанра литературы.

Таким образом, в результате проведения исследования, материалом для которого послужили романы «Замок Отранто» Г. Уолпола, «Монах» М. Г. Льюиса, «Франкештейн» М. Шелли, «Дракула» Б. Стокера, «Туман» и «Кэрри» С. Кинга, нами был обнаружен ряд изменений в элементах готического романа, эволюционировавшего в современный жанр ужасов, мистики и фантастики.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Таблица 1 – Переход от «готического романа» к современному жанру ужасов и эволюция стилистических приёмов

Этапы развития готического романа	Используемые стилистические приемы
1	2
Готический роман конца XVIII века («Замок Отранто» Г. Уолпола и «Монах» М. Г. Льюиса)	– рыцарская эпоха древности; – готический замок с потайными ходами; – атмосфера (ночь, завывание ветра, вещие сны, ожившие предметы и т. д.); – дьявол, сверхъестественные силы; – романтичный женский образ страдалицы; – явный герой-злодей; – образ идеального юноши-спасителя; – злой рок и тайное родство.
Расцвет готического романа («Франкенштейн» М. Шелли)	– прошлое → будущее, развитие науки; – замок → мастерская на чердаке; – атмосфера (тьма, завывание ветра, останки мертвецов, вещий сон и т. д.); – герой-злодей → созданный монстр; – нет главного женского образа → Виктор Франкенштейн; – социальный страх.
Упадок готического романа («Аббатство кошмаров» Т. Л. Пикока)	– «говорящие» имена и каламбуры; – остроумные высказывания; – гиперболический стиль; – ирония и сатиричность; – образы носят оптимистическую окраску; – бурлеск и травестирование.
Возрождение готического жанра («Дракула» Б. Стокера)	– современный ужас; – экзотическая страна с замком; – готическая атмосфера; – герой-злодей → вампир (живой мертвец); – образ невинной девушки; – юноша-спаситель → группа молодых людей во главе с доктором; – нет тайного родства или злого рока.
Трансформация XX века (творчество С. Кинга)	– идея страха и ужаса; – место действия не играет особой роли; – пугающая атмосфера страха и неизвестности; – существа зооморфного происхождения и сверхспособность – дар телекинеза; – много крови, мучительная смерть, жестокие убийства, глобальные катастрофы; – мистические и фантастические образы.
Фэнтези	– эпическое фэнтези; – героическое фэнтези; – рассказы ужасов; – причудливые истории; – фантастическая причуда.
Хоррор	– триллерное направление; – научно-фантастическое направление; – космические ужасы; – «Энимал-хоррор»; – мистическое направление; – ситуативное направление.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Список использованной литературы

1. Hughes, W. Historical Dictionary of Gothic Literature / W. Hughes. – U. K.: Scarecrow Press, 2013. – 642 p.
2. Соловьёва, Н. А. У истоков английского романтизма / Н. А. Соловьёва. – М.: издательство МГУ, 1988. – 56 с.

УДК 821.111(73)–31*Т.Моррисон

Т. В. Кузьмич

РОЛЬ ТОПОСА В САМООПРЕДЕЛЕНИИ ГЕРОИНЬ В РОМАНЕ ТОНИ МОРРИСОН «ВОЗЛЮБЛЕННАЯ»

В данной статье рассматривается понятие «топос» в литературоведении, особенности и функции топосов в романе Тони Моррисон «Возлюбленная». Топосы влияют на судьбы героинь Тони Моррисон. При этом под топосом она понимает не просто дом или район, но еще и людей, живущих вокруг этого дома и являющихся частью сообщества. Описание топоса необходимо чаще всего для подготовки читателя к восприятию образа героя, ведь именно там формируется его характер, самосознание, начинается или заканчивается его путь к самоопределению.

Творчество Тони Моррисон, одной из ведущих американских авторов второй половины XX – начала XXI веков, лауреата Нобелевской премии 1993 года, уникально: у каждого из ее романов есть свои особенности или в плане сюжета, или в раскрытии образов, или в связи и взаимодействии ее романов с другими произведениями.

В произведениях афроамериканских авторов важную роль играют топосы. Топос трактуется как дефиниция, обозначающая место действия в художественном тексте. Тони Моррисон, как и многие другие афроамериканские писательницы, интересуется тем, как топос влияет на характер ее героев. Возможно, афроамериканские авторы так заинтересованы в месте, где разворачиваются события повествования, потому что исторически их народ всегда был в пути, сначала из Африки в Америку, потом во время миграции с юга на север. Многие критики отмечают, что топос важнее для афроамериканских писательниц, чем для писателей, и для героинь, чем для героев. Женщины в афроамериканском сообществе всегда работали как в доме, так

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

и вне его, всегда были хранительницами традиций, и именно на женские плечи ложились все тяготы перемещений при переезде их семей с места на место.

Топос играет важную роль и в романе «Возлюбленная». Такими топосами в данном романе становятся дом (точнее, несколько домов) и поляна. Дом (а, следовательно, и среда, сообщество) часто рассматривается как фактор, который способен оградить героя от социального зла, от стресса повседневной жизни. Но дом может и погубить мечты человека, и поработить их. По нашему мнению, в романе «Возлюбленная» Тони Моррисон попыталась показать, как «дом» может придать героям силу, дать им цели в жизни, даже если он и не в состоянии оградить их от зла, царящего в обществе.

Попробуем рассмотреть роль в жизни героев романа таких топосов, как Милый Дом, Поляна и дом № 124 по Блустоун-Роуд. Из всех трех мест те или иные герои романа совершают побег, в прямом или переносном смысле. Милый Дом, почти утопическая плантация, где в рабстве живет Сэти, должен дать ответ на вопрос: возможно ли создать настоящий «дом» в условиях рабства? Сэти пытается создать свой дом, внося некоторые мелкие, незаметные изменения в его интерьер, например, приносит цветы. Такими усилиями Сэти пытается хоть как-нибудь примириться со своим существованием, но эти попытки безуспешны и указывают на барьеры, возникающие на пути самоактуализации Сэти и создания ею своего дома в то время, когда она остается рабыней. Ни утопический мир Мистера Гарнера, где рабам позволяется многое, ни жестокая система Школьного Учителя, превращающая рабов в животных, не способствуют построению семейного очага Сэти и Халле, потому что сколько он ни будет работать, ему не удастся выкупить всю свою семью, поэтому единственный путь для них – бежать на север. Итак, Милый Дом – это тот ориентир, с помощью которого Сэти принимает важные решения о своем будущем. Это место, которому «они принадлежали» [1, с. 9] и которое «принадлежало им» [1, с. 11], поэтому Милый Дом навсегда останется в памяти его обитателей: от Милого Дома «никуда не уйти, хотим мы того или нет» [1, с. 29].

Еще одним местом, оказывающим влияние на судьбу героев, является Поляна. Сэти описывает Поляну как «широкую вырубку в лесной чаще, сделанную неизвестно для чего в конце длинной полузаросшей тропы, знакомой лишь оленям да тому, кто впервые вырубил здесь деревья» [1, с. 146], а также она помнит его как «священное место» [1, с. 150]. Это место, где нет политического и культурного доминирования белых людей над черными.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Поляну открыла для себя и окружающих Бэби Сагз. Многие критики считают Бэби Сагз моральным «центром» романа. После переезда в Цинциннати она начинает ходить на Поляну и читать там свои проповеди о благодати: «Благодать будет им доступна, если они способны вообразить ее себе. Но если они не могут ее себе представить, то она и не снизойдет на них никогда» [1, с. 147]. Поляна – это место, где можно любить себя и друг друга так, как невозможно любить в мире «белой» Америки. На Поляне можно выразить все свои чувства и эмоции, на которые наложен запрет за ее пределами.

В своей молитве обо всех афроамериканцах Бэби Сагз поет о любви к своему телу, своей плоти: «Мы всего лишь плоть, плоть, которая плачет, смеется, танцует босиком на траве. Любите же свою плоть. Те, другие, вашу плоть не любят. Она им отвратительна» [1, с. 147]. Благодать, о которой поет Бэби Сагз, должна быть «вымышленной», то есть, прежде всего, чтобы достичь благодати, ее нужно сначала представить в своем воображении. И хотя в реальности такой благодати не существует, молитва Бэби Сагз творит чудеса, даря людям ощущение свободы и любви друг к другу и возможность выразить эту любовь через слезы, смех, танец.

Но Бэби Сагз не может перенести «вымышленную благодать» в окружающий мир за пределы Поляны. После Несчастья (убийства Сэти своей дочери) она теряет всю свою веру в воображение и в его способность помочь достичь благодати. Она не может ни осудить Сэти за ее поступок, ни оправдать ее. Она начинает верить (и эта вера постепенно убивает ее), что «не было им суждено никакой благодати – ни вымышленной, ни реальной, и никакие танцы на залитой солнцем Поляне не могли этого изменить» [1, с. 150].

Но уже спустя много лет после смерти Бэби Сагз Поляна помогает Сэти. Сэти приходит на Поляну, чтобы подумать, что делать с довлеющим над ней прошлым. Поль Ди приносит с собой новые сведения о трагической судьбе мужа Сэти и мгновенно воскрешает прошлое в ее памяти. Но теперь ей приходится справляться не только с «новым» прошлым, но и с новым будущим в лице Поля Ди. Чтобы во всем этом разобраться, окончательно оставить Халле в прошлом и взглянуть в будущее, она отправляется на Поляну.

После того как Сэти уходит с Поляны, в ней остается лишь «легкое беспокойство» [1, с. 165]. Поляна выступает в данном случае как рубеж, пройдя который, Сэти в состоянии разобраться с тем, что волновало ее: «она пришла сюда, чтобы задать вопрос, и она получила ответ» [1, с. 165]. Она смогла разобраться в своем отношении к прошлому, к Халле, взвесить реальность своей мечты о будущем –

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

будущем в целой семье, где будет любовь, она сама, Поль Ди и Денвер. Она готова разделить свою жизнь и прошлое с Полем Ди: «прошлое сделалось легче, потому что это было и его прошлое тоже – можно было рассказывать без конца, что-то выясняя и уточняя» [1, с. 165]. Сэти возвращается в дом, планируя приготовить обед на шестерых и мечтая о будущем, которое их ждет. Она чувствует, что получила благословение, как тогда, когда она впервые пересекла порог дома № 124.

Дом, в котором живут Сэти и ее семья, принадлежал одному из белых аболиционистов, у которого его арендовала Бэби Сагз. Но у Бэби Сагз и Сэти получилось создать в нем собственный дом, от которого веяло теплотой и который дарил поддержку и семье, и сообществу. Очень важно месторасположение дома в судьбе его обитательниц. Дом расположен возле реки, с одной его стороны – территория, где Сэти и Бэби Сагз жили в рабстве, с другой – территория свободных людей. Таким образом, дом расположен как бы на границе, где сходятся прошлое и будущее. Дом № 124 – это место, куда можно сбежать, и одновременно он служит «пересадочной станцией» [1, с. 269] для тех, кто еще в пути. Бэби Сагз осознает ценность этого дома и превращает его в место, помогающее обрести свободу другим афроамериканцам. Дом № 124 – центр афроамериканского сообщества. Бэби Сагз, которая объединяет афроамериканцев своими молитвами на Поляне, стремится сохранить идею открытости и любви к ближнему и в своем доме. Но щедрый пир, устроенный Бэби Сагз в честь возвращения Сэти, приносит разлад между ней и соседями, испытавшими ревность к тому, как щедро Бэби Сагз раздает еду. Тони Моррисон еще раз говорит о разладе среди самих афроамериканцев, об их способности испытывать зависть друг к другу, о неумении радоваться удаче ближнего и даже об умении мстить тем, кто вызвал их недовольство. Таким образом, совершенно внезапно, щедрость и открытость Бэби Сагз обернулась против нее и стала источником ее изоляции от соседей. Соседи видят, что Бэби Сагз больше, чем они, получает милость от Бога, ведь она смогла обрести свободу сама и освободить свою семью. И хотя милостью от Бога Бэби Сагз щедро делится с соседями и помогает другим обрести свободу, соседи отдаляются от нее.

Сэти живет в этом «утопическом раю» двадцать восемь дней. Она заводит друзей, о ней заботятся, чтобы она излечилась от ран, полученных во время побега. Она может разговаривать с людьми не только о повседневных заботах, но и о таких вещах, как Закон о беглых рабах. Но рай прекращает свое существование, когда соседи

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

отворачиваются от них и когда белые люди из Милого Дома врываются в дом, чтобы вернуть беглую Сэти и ее детей. Система предупреждения беглых рабов о появлении белых на этот раз не сработала, потому что отношения между семьей Бэби Сагз и окружающими были испорчены. Дом № 124 превращается из центра сообщества в дом, изолированный снаружи и терзаемый произошедшим изнутри. Теперь этот дом как будто выброшен из времени, чтобы превратиться в мир, живущий на грани смерти. Он так наполнен злобой призрака, что в нем «сразу ощущалось то проклятие, что окутывало весь дом, не оставляя места ни для чего другого» [1, с. 72].

Итак, дом меняется по мере того, как меняются живущие в нем. Сначала, до убийства Сэти своей дочери, дом № 124 – это место, где собирается все афроамериканское сообщество Цинциннати, где люди не только обмениваются новостями, но и едой, помогают друг другу. Впоследствии, после «Несчастья», люди обходят дом стороной, и единственным «посетителем» этого дома становится привидение. И только после изгнания Возлюбленной дом вновь открыт переменам и всем желающим в него войти. И все равно, Сэти больше не хочет жить в этом доме. Он пуст, белый хозяин собирается продать его. Денвер и Сэти переезжают, Денвер ищет работу. С переездом из дома № 124 заканчивается очередной этап в жизни Сэти. Да, она была счастлива в этом доме, но всего 28 дней. Нет смысла жить ради этих 28 дней, пусть даже самых счастливых в ее жизни, если можно попытаться начать новую жизнь в другом месте и там попытаться быть счастливой.

Таким образом, дом, а также другие места, где происходят события в романах Тони Моррисон, важны для интерпретации идейно-эстетического содержания произведений. На примере данного романа Тони Моррисон можно сделать вывод о том, что место событий выбрано неслучайно и что рано или поздно город, дом или какое-либо другое место сыграют свою роль в судьбе героини. Милый дом – место, где формируется характер Сэти, где впервые она осознает, что дом, где рабов не бьют и кормят, все равно остается тюрьмой, ведь там она не может любить всей душой ни детей, ни мужа. Поляна и Дом № 124 становятся местом самореализации для Бэби Сагз, которая не может жить для себя. Ее путь к самоопределению – это помощь людям, близким и чужим, возможность обрести не только приют и кусок хлеба, но и заботу, любовь, радость. Она учит их смеяться и любить свое тело, радоваться самому малому и жить без страха. Но лишенная возможности отдавать людям свою любовь, Бэби Сагз теряет смысл жизни и умирает. Для Сэти Дом № 124 – судьбоносное место, которое несколько раз переписывает ее судьбу. Денвер росла

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

и начала путь к самоопределению в этом доме. Но счастливы Сэти и Денвер могут быть только уйдя из этого Дома, потому что обрести себя можно только в пути, а не живя воспоминаниями, которые олицетворяет Дом № 124.

Список использованной литературы

1. Моррисон, Т. Возлюбленная / Т. Моррисон; пер. с англ. И. Тогоевой. – М. : Иностранка, 2005. – 447 с.

УДК 811.111(73)’42:821.111(73)–3*Э.Хемингуэй

Н. В. Насон

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Э. ХЕМИНГУЭЯ

В статье рассматриваются особенности творческой манеры Э. Хемингуэя, отмечается его роль в литературном процессе XX века. Определяется специфическая роль подтекста в создании двуплановой и лаконичной структуры повествования, характерной для прозы писателя, анализируется значение диалога для передачи драматического напряжения и иллюзии непосредственного контакта с предметом изображения. Проводится сопоставление и обобщение выразительных средств и художественных приемов, которые определяют уникальный характер стиля Э. Хемингуэя.

Э. Хемингуэй – признанный классик американской литературы, который вошел в историю не только как автор выдающихся художественных произведений, но и как обладатель яркой творческой манеры, оказавшей сильное влияние на литературный стиль XX века.

Важную роль в становлении Э. Хемингуэя как писателя сыграла журналистская практика, во многом определившая специфику его прозы. Это органическое сочетание объективного и субъективного, отход от традиционного описания, точная, как бы бесстрастная фиксация действий и фактов, простота лексики и синтаксиса, немногочисленность тропов, установка на устную речь.

Значительную роль в произведениях Э. Хемингуэя играет подтекст, придающий суггестивный характер как всему художественному целому, так и его отдельным компонентам [1].

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Подтекст в его обычном понимании – это невыраженное словами, подспудное, но ощутимое для читателя значение какого-либо события или высказывания в составе художественного произведения. Однако подспудное значение не является семантически подобным лежащему на поверхности значению высказывания. Возникает вопрос, откуда же у читателя появляется это ощущение, эта уверенность в подлинном внутреннем смысле соответствующего отрезка текста. Исследования произведений Э. Хемингуэя показывают, что эта уверенность появляется в результате того, что соответствующее глубинное значение данного отрезка текста чаще всего бывает заранее подготовлено, предвосхищено в каком-то другом, предшествующем отрезке текста. Иначе говоря, подтекст основан по крайней мере на двухвершинной структуре, на возвращении к чему-то, что уже в том или ином виде существовало либо в самом произведении, либо в той проекции, которая направляется из произведения на действительность. Первая вершина задает саму тему высказывания, образуя ее зачин, создавая ситуацию-основу, вторая, используя материал, заданный первичным отрезком текста, развивает в соответствующей последующей точке произведения то глубинное значение, которое и носит название подтекста. Подтекст в своей основе строится именно на дополнительных, контекстуальных смыслах слов, причем не только отдельных слов и выражений, а значительных по объему высказываний, сюжетных мотивов и ситуаций [2, с. 96–99].

Основой для создания подтекста у Э. Хемингуэя прежде всего является историческое событие, нередко стоящее за пределами его произведений, а иногда лишь частично в них показанное – первая мировая война, обусловившая пессимистическое мировоззрение всего «потерянного поколения». Этот мрачный фон окрашивает все сюжетные положения, все разговоры героев, создавая общую атмосферу молчаливой обреченности, которая чаще всего проявляет себя как раз не прямо, а намеками, недосказанностями, в подтексте.

Благодаря подтексту (подводной части «айсберга») изображение жизни приобретает бо́льшую глубину. Созданная писателем двуединая структура прозы основана на точной координации текста и подтекста. В сопряжении текста и подтекста, объективного и субъективного и других антитетичных начал проявляется двойственность, органически присущая художественному строю произведений Э. Хемингуэя [1].

При исследовании произведений Э. Хемингуэя, внимание привлекает еще одно обстоятельство: несмотря на внешнюю скупость изложения и почти полное отсутствие сложных лексических стилистических приемов, его стиль оказывает чрезвычайно сильное эмоциональное

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

воздействие, что достигается благодаря предельно четкой организации структуры высказывания и эффективному кодированию сообщений. Каждая единица у Э. Хемингуэя несет не только основную, но и дополнительную, имплицированную, информацию. Именно это и создает эмоциональный эффект. Дополнительные, коннотативные значения либо создаются, либо развиваются в контексте, поэтому вырванная из контекста фраза в большинстве случаев лишается имплицированного смысла, свойственного ей в связном изложении.

Так в качестве средств создания импликации используются, например, определенный артикль и местоимения. Определенный артикль является основным носителем значения соотнесенности, предполагающего называние знакомого, ранее упоминавшегося объекта. Позиция фразы, в которой содержится определенный артикль, несущественна для реализации значения определенной соотнесенности [3, с. 29–40]. В том случае, когда такая фраза открывает произведение, она приобретает несвойственный ей характер продолжения рассказа об известных событиях, хотя они называются в первый раз [4, с. 110].

Такая позиция определенного артикля увеличивает смысловую емкость повествования без расширения объема, что создает глубину смысла при лаконизме фразы. Например, *The road of the pass was hard and smooth and not yet dusty in the early morning (Che Ti Dice La Patria?).*

Определенный артикль является одним из главных средств создания импликации предшествования в стиле Э. Хемингуэя и отличается высокой частотностью в прозе писателя.

Аналогичную роль в создании импликации предшествования играют личные местоимения. Если повествование начинается личным местоимением, то оно создает импликацию продолжения ранее начатого рассказа: *They shot the six cabinet ministers at half past six in the morning against the wall of a hospital (“in our time”, chapter VI); They hanged Sam Cardinella at six o’clock in the morning in the corridor of the county jail (“in our time”, chapter XVII).* По содержанию каждая из фраз является не вводной, начинающей рассказ, а скорее финальной, завершающей что-то сказанное раньше. Местоимение *they* употребляется здесь с расширенной функцией: оно не просто выступает формальным подлежащим, но и используется как личное местоимение, заменяющее имена конкретных лиц, которые пока оставлены в импликации, но в ходе изложения будут постепенно конкретизироваться.

В качестве коннотации Э. Хемингуэй умело использует и структурные связи, закрепленные за определенным словом или выражением, относясь к ним как к некой данности, которую не нужно доказывать. В качестве примера рассмотрим наречение *anyway*, которое

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

этимологически имеет значение предшествования последнему аргументу высказывания. Так в XVIII главе сборника рассказов *“in our time”* автор интервьюирует свергнутого греческого короля, находящегося под домашним арестом. Король очень любезен, он угощает гостя виски с содовой и произносит свою первую реплику: *We have good whisky anyway*. Это *anyway*, стоящее рядом с утвердительной формой глагола *have*, предполагает предшествующую длинную цепь отрицательных форм этого же глагола. Все то, чего мы не имеем, осталось за пределами реплики, однако оно просвечивает сквозь нее благодаря мастерскому использованию коннотации вводного слова, превратившейся в контексте в основное значение.

Дополнительные значения и оттенки значения, сообщаемые словам в контексте можно также проследить на примерах использованных Э. Хемингуэем глагольных форм. При этом глагольные коннотации можно разделить на языковые – те, которые свойственны глаголу в исходном положении в словаре и развиваются в контексте, и речевые – те, которые создаются в контексте. К первой группе относятся полисемичные глаголы, одно из зафиксированных в языке значений которых метафорично. Благодаря своей метафоричности, пусть даже частично или значительно стертой, они вызывают в сознании читателя образ, т. е. несут, помимо основной, дополнительную информацию. Описывая бесконечную процессию балканских беженцев *(“in our time”, chapter III)* Э. Хемингуэй говорит: *Greek cavalry herded along the procession*. Глагол *to herd*, более применимый к стаду животных емко изображает вид и способ движения процессии.

Вторую группу составляют глаголы с речевой коннотацией. Эта группа довольно многочисленна, так как писатель организует контекст так, что большинство из употребляемых им глаголов оказываются нагруженными двойной ношей. Сюда, например, относится употребление глагола как удачно найденной выразительной детали: *The sun shone on his face. The day was hot (“in our time”, chapter VII).* Избегая квалитативных характеристик, автор не говорит *the sun shining bright, such a shiny face*. Он заменяет ряд эпитетов одним глаголом *to shine* – ‘сверкать’, ‘отражать’, создавая целый образ с помощью одной детали.

Таким образом, используя вышеназванные средства создания импликации, Э. Хемингуэй достигает высокого уровня эмоциональности своих рассказов.

В произведениях Э. Хемингуэя большую роль играет диалог, особенностью которого является то, что слова – безразличные, нейтральные произносятся не для того, чтобы обнаружить, а, скорее,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

чтобы скрыть мысли и переживания, передавая при этом сопутствующее драматическое напряжение. Здесь проявляется мастерство психологического подтекста Э. Хемингуэя. Именно посредством диалога писатель отражает состояние потерянности героев, передавая внутреннее напряжение интонациями, многозначительными паузами и разорванным синтаксисом, механическим повторением одной и той же фразы. Кроме того, Э. Хемингуэй в своих романах часто прибегает к внутреннему монологу, где и передает истинное душевное состояние своих героев.

Проанализировав произведения Э. Хемингуэя, можно сделать вывод, что он – большой мастер отбора и продуманного сочетания фактов. Стремясь к лаконизму, он использует яркие, впечатляющие детали, которые делают повествование более выразительным. Составной частью стиля Э. Хемингуэя являются повторы, которые несут большую смысловую и эмоциональную нагрузку. Чтобы подчеркнуть трагизм войны, Э. Хемингуэй прибегает к приему противопоставления. В его произведениях большие жизненные катастрофы, трагические переживания контрастируют с обыденными действиями [3, с. 35–40].

Что касается особенностей синтаксиса произведений Э. Хемингуэя, то он предельно простой – широко представлены простые нераспространенные предложения, а также предложения, составленные из одного утверждения или отрицания, тем самым писателю удается не концентрировать внимание читателя на сложных конструкциях, а сделать акцент на содержание произведений.

Таким образом, Э. Хемингуэй действительно выработал свой стиль, свою поэтику, в которой сумел осмыслить и показать многие реалии духовного климата своей эпохи, многое важное в соотношении личности и мира, по-своему утвердить непреходящие ценности человечности в тяжких испытаниях, выпавших его современнику [5, с. 103–104]. Энергичность, выразительность и простота творческой манеры, минимализм используемых художественных средств – черты, присущие творческой манере Э. Хемингуэя. Недосказанностью в своих произведениях Э. Хемингуэй стремится подтолкнуть читателя к серьезным размышлениям и собственным заключениям, а в своей совокупности используемые стилистические приемы направлены на более полное раскрытие замысла писателя.

Список использованной литературы

1. Краткая литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke8/ke8-2582.htm. – Дата доступа: 05.05.2016.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Сильман, Т. И. Подтекст как лингвистическое явление / Т. И. Сильман // Вопросы литературы. – 1969. – № 1. – С. 96–99.

3. Штандель, А. Б. Некоторые особенности стиля Хемингуэя-романиста / А. Б. Штандель // Вестник Московского университета. – 1974. – № 1. – С. 29–40.

4. Лодж, Д. О кошке под дождем Э. Хемингуэя / Д. О. Лодж // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 2001. – № 5. – С. 110–120.

5. Денисова, Т. Н. Экзистенциализм и современный американский роман / Т. Н. Денисова. – Киев : Навукова думка, 1985. – 348 с.

УДК 811.133.1'36'42:821.133.1-343.4

Т. Л. Седач

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

Настоящая статья посвящена изучению основных грамматических особенностей языка французской литературной сказки. Речь идет об определении грамматических особенностей текстов авторской сказки, о значении временных форм французского глагола в авторской сказке. Литературная сказка в основном подчиняется законам сказки народной, но ставит перед собой собственные литературно-эстетические задачи, подчиняет элементы волшебного и фантастического сложным современным проблемам.

Сказка во французской литературе – жанр очень давний. Французские сказочники Ш. Нодье, М. Эме, А. Франс, А. де Сент-Экзюпери, Б. Клавель, Шарль Перро стремились средствами волшебной сказки выразить суть человеческой природы и предложить читателю некоторые моральные поучения, используя при этом лексические и грамматические приемы. Для своих замыслов они черпали языковой материал из различных речевых стилей языка и употребляли грамматические значения, выраженные определённой грамматической формой, что является результатом длительной обобщающей работы человеческого мышления [2, с. 5]. Как известно, грамматика играет решающую роль в языке, образуя вместе с основным словарным фондом основу языка, сущность его специфики.

Например, Ш. Нодье, искусно переплетая реальное с чудесным, стремился сделать фантастическую, сказочную историю правдивой

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

настолько, чтобы она глубоко затрагивала сердце, но и не противоречила бы законам разума. Он мастерски использовал функции грамматики [3, с. 34], а грамматика, как известно, организует слова в предложения, в результате чего создается возможность придать мысли материальную языковую форму. Организующая функция грамматической формы интересна с той точки зрения, насколько эта функция воздействует на смысловое значение данного грамматического факта [4, с. 356].

Функциональной спецификой языка французской литературной сказки можно считать преимущественное употребление некоторых временных форм глагола. Так, например, для диалога характерно широкое употребление настоящего времени présent de l'indicative, которое встречается чаще всего для обозначения действия, совпадающего с моментом речи. Кроме того, настоящее время французского языка может обозначать и действие, которое должно быть осуществлено в будущем:

Moi aussi, aujourd'hui, je rentre chez moi (A. Saint-Exupéry).

Когда в речи собеседников появляются элементы повествования, устного рассказа, то настоящее время нередко обозначает и действие, относящееся к прошлому, например:

...Et toute la journée il répète comme toi: "Je suis un home sérieux. Je suis un homme sérieux!" et ça le fait gonfler d'orgueil (A. Saint-Exupéry).

В языке авторской сказки к временным формам, выражающим действия, которые должны произойти в будущем, следует отнести такие как futur simple и futur immédiat. С нормативно-грамматической точки зрения эти временные формы во французском языке синонимичны. Хотя futur simple обычно представляет действие, целиком погруженное в будущее, вне связи с настоящим, тогда как futur immédiat выражает действие будущего как связанное с настоящим, изображая его как некое продолжение настоящего. Например, сравним следующие предложения из текстов сказок:

Nous ne rentrerons qu'à la nuit…

Nous verrons, grommelèrent les parents, nous verrons.

Je vais voir, dit Cendrillon, s'il n'y a point quelque rat dans la ratière, nous en ferons un Cocher. – Tu as raison, dit sa Marraine, va voir (Ch. Perrault).

Действия, прошедшие по отношению к моменту речи, во французском языке обычно выражаются такими временными формами как passé simple, passé composé, passé immediat и imparfait. Употребление passé simple придаёт повествованию в сказке некоторую эпичность. Грамматическому значению passé simple внутренне присуще выражение завершенности действия, поэтому в этой временной форме

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

подчёркивается полное отсутствие какой бы то ни было связи прошедшего действия с моментом речи: *Il arriva que le fils du roi donna un bal (Ch. Perrault).*

Что касается сложного прошедшего времени passé composé, служащего также для обозначения действия, законченного к моменту речи, то оно представляет действие в его целостности, но принадлежит к хронологическому плану настоящего, и представляет события прошлого в связи с моментом речи:

Tu imagines, le prince n'a dansé qu'avec elle (Ch. Perrault).

Употребление прошедшего времени imparfait, как правило, имеет литературно-книжную окраску в качестве живописно-повествовательного времени:

Le troisième soir, la robe de Cendrillon était encore plus belle (Ch. Perrault). Посредством imparfait, могут обозначаться несколько последовательных действий, описательные возможности имперфекта позволяют авторам сказок представить события как развертывающиеся на глазах читателя: *Quand ne ils dansaient pas, le prince parlait et plus il parlait, plus Cendrillon souriait (Ch. Perrault).*

Сказка представляет собой текст, простой, упорядоченный, то есть она обладает высокой степенью связанности текста. Элементы повествования можно считать так называемыми связками в тексте. Связки бывают двух видов: информационные и преобразовательные. К информационным относятся связки, в которых один персонаж сообщает что-либо другому или же рассказчик – слушателям:

Il y avait une veuve assez bonne femme qui avait deux filles...

Elle en demanda permission au roi... (Lhéritie de Villandon M.-J.)

В первом предложении мы видим, что рассказчик информирует слушателя/читателя, во втором – один персонаж сказки информирует другого. К преобразовательным связкам относятся такие, в которых происходит преобразование состояния действия, времени или пространства [1, с. 356]. В трагические годы войны Антуан де Сент-Экзюпери создает добрую и грустную сказку «Маленький принц» и, например, в нижеприведённом примере речь идет о преобразовании пространства:

La sixième planète était une planète dix fois plus vaste (A. Saint-Exupéry.

В качестве единицы нарративного анализа используются элементарные сюжеты, в каждом из которых участвуют, как правило, два или более действующих лица, при этом общение между ними происходит в разговорном стиле. Условия применения разговорного стиля, само содержание высказывания, преимущественно бытового характера, не требует, обычно, использования сложных грамматических конструкций,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

выражающих многогранные логические взаимосвязи между частями высказывания. Наверное, именно поэтому, в разговорном стиле преобладают простые предложения. Простые предложения в разговорном стиле общения, в диалоге часто обладают относительной смысловой и синтаксической самостоятельностью:

J'ai aussi une fleur.

Nous ne notons pas les fleurs, dit le géographe.

Pourquoi ça ! C'est le plus joli !

Parce que les fleurs sont éphémères (A. Saint-Exupéry).

Простые предложения, утрачивая в известной степени свою синтаксическую самостоятельность, могут образовывать более сложные синтаксические комплексы, называемые бессоюзными сложными предложениями. Связь между отдельными предложениями обусловливается в таком предложении взаимосвязанностью их значений и выражается не при помощи специальных грамматических средств, а последовательностью их расположения и ритмико-интонационными средствами. Между частями бессоюзного сложного предложения существуют разнообразные смысловые связи: отдельные части его взаимно дополняют, поясняют и уточняют друг друга, например:

Tu possèdes les étoiles?

Oui.

Mais j'ai déjà vu un roi qui…

Les rois ne possèdent pas, ils règnent sur; c'est très différent (A. Saint-Exupéry).

Во французской литературной сказке, разумеется, встречаются и сложноподчинённые предложения, и сложносочинённые. Наиболее часто союзное сочинение происходит посредством союза ***et***, выражающим разнообразные связи между частями высказывания, и с помощью союза ***mais,*** который выражает, в основном, противительную связь: *Le vieux mage revint rapporter à la princesse cette bonne nouvelle; mais il craignait encore quelque malheur, et faisait toujours ses réflexions* (*Voltaire*).

Что касается сложноподчиненных предложений, то для сказки характерно преимущественное употребление придаточных предложений первой степени подчинения при помощи союза ***que,*** союзных относительных местоимений ***qui*** и ***que,*** сложного союза ***parce que:***

On dit même ***qu****'il fut chasse autrefois d'un beau lieu pour son excès d'orgueil* (*Voltaire*).

J'oserais presque dire ***que*** *toute la terre m'appartient* (*Voltaire*).

Et moi je possède les étoiles, ***puisqu****e jamais personne avant moi n'a songé à les posséder* (*A. Saint-Exupéry).*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Как было сказано выше, разговорный стиль в сказке встречается чаще всего, так как в этом жанре много диалогов, которые складываются из ряда реплик или вопросов и ответов. Специфичность условий, в которых протекает диалог, влияет на структуру предложений, то есть вызывает, например, появление таких предложений, которые не имеют в своем составе одного из обязательных членов предложения. В ситуации диалога общий смысл высказывания обычно ясен собеседникам из сказанного ранее, либо благодаря тому, что данный предмет или явление названы в предыдущей реплике или фразе, либо благодаря конкретности самой ситуации, в которой происходит разговор, либо благодаря интонации:

...Je disais donc cinq cent un million… – Millions de quoi?

Millions de ces petites choses que l'on voit quelquefois dans le ciel.

Des mouches? – Mais non, des petites choses qui brillent. – Des abeilles?

Mais non... – Ah! des étoiles. – C'ést bien ça. Des étoiles (*A. Saint-Exupéry).*

От неполных предложений следует отличать предложения незаконченные, также распространенные в языке сказки. Так, в бытовом разговоре, говорящий не обдумывает предварительно и не обрабатывает свою речь. Он часто прерывает свою речь, не закончив её, либо перескочив с одной мысли на другую, либо затрудняясь в формулировке мысли, либо сознательно не желая договаривать начатое, наконец, какая-нибудь внешняя причина может помешать говорящему досказать начатое:

… Je puis t'aider un jour si tu regrettes trop ta planète. Je puis….

Je suis sérieux, moi, je ne m'amuse pas à des balivernes! Deux et cinq… (A. Saint-Exupéry).

В зависимости от цели высказывания в разговорном стиле используются различные повествовательные, вопросительные и побудительные предложения. Разговорная речь может иногда принимать форму монолога, когда один из собеседников рассказывает что-либо другому. В подобных случаях встречаются, в основном, повествовательные предложения. Диалог же в большинстве случаев представляет собой чередование вопросительных, восклицательных и повествовательных предложений:

– Que fais-tu? dit-il au buveur…

– Je bois, répondit le buveur, d'un air lugubre.

– Pourquoi bois-tu? lui demanda le petit prince.

– Pour oublier, répondit le buveur.

– Pour oublier quoi?

– Pour oublier que j'ai honte, avoua le buveur (*A. Saint-Exupéry).*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Для разговорного стиля весьма характерно использование побудительных предложений. Они выражают различные оттенки волеизъявления: от категорического приказания до просьбы и увещевания. Эмоциональное отношение к теме разговора обусловливает частоту появления восклицательных предложений при произнесении их с повышенной эмоциональностью:

C'est exacte! Mais pourquoi veux-tu que tes moutons mangent les petits baobabs?

Mais vous êtes géographe? (A. Saint-Exupéry)

Итак, язык в литературной сказке является средством и формой создания образов, средством выражения замысла сказочника. А индивидуально-художественный стиль писателя представляет собой систему языковых средств, возникающую в результате отбора и творческого использования грамматических явлений языка не только для выражения определенного содержания, но и для эстетического воздействия на читателя.

Список использованной литературы

1. Васильев, Л. М. Современная лингвистическая семантика / Л. М. Васильев. – М.: Высшая школа 1990. – С. 42.

2. Нодье, Ш. Фантастические и сатирические повести: сборник / Ш. Нодье. – М.: Радуга,1985. – С.5.

3. Разумовская, М. В. О сказке / М. В. Разумовская // Французская литературная сказка. – М.: Радуга, 1983. – С. 34.

4. Тархова, В. А. Хрестоматия по лексикологии французского языка / В. А. Тархова. – Л.: Просвещение, 1972. – 294 с.

УДК 821.111–3–94:811.111'255.4

О. Е. Швайликова

ТИПЫ И АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ

Статья посвящена лингвопереводческому исследованию особенностей стилистически окрашенной лексики в английской мемуарно-автобиографической прозе и проблемам ее перевода на русский язык. Автор статьи проводит анализ некоторых переводческих трансформаций

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

на основе своего собственного перевода отдельных фрагментов дневников военного периода жизни известного «окопного поэта» Зигфрида Сассуна, опубликованных в книге британского литературоведа Николаса Мюррэя «Красное сладкое вино молодости: об отважной, но недолгой жизни военных поэтов» (“The Red Sweet Wine of Youth: The Brave and Brief Lives of the War Poets”, 2010). На основе результатов сопоставительного анализа исходного и переводного текстов выявляются трудности и возможные варианты перевода стилистически окрашенных единиц.

Вопрос передачи при переводе стилистических приемов языка является одним из самых интересных аспектов теории перевода. Любой художественный текст включает те или иные тропы, фигуры речи или другие средства выразительности высказывания, составляющие особую функцию изобразительных единиц – стилистическую. Мемуары З. Сассуна, которые послужили материалом для перевода и исследования настоящей статьи, насыщены метафорами, эпитетами, фразеологизмами, синонимами и т. д. Из этого следует, что автор использует богатейший арсенал английского литературного языка. Именно поэтому стилистические особенности прозы этого автора достойны подробного научного исследования. В настоящее время вопрос языковой личности, т. е. изучение индивидуального стиля автора как особой комбинации языковых средств, характерной для данного писателя, является одним из основных направлений современной лингвистики. В работе учитывается, что художественные произведения З. Сассуна прежде всего адресованы англоязычному читателю, обладающему достаточным запасом лингвистических, экстралингвистических, социально-культурных и исторических знаний, необходимых для адекватного прочтения и воссоздания всей изображаемой художником многоплановой картины, насыщенной подтекстом. По этой причине, исследуя такие стилистические образные средства выражения, как метафора, эпитет, фразеологизм, ирония, анализируется их реализация в переводе.

Наиболее характерной стилистической единицей является метафора. Метафора – вид тропа, основанный на перенесении свойств одного предмета на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении – по форме, цвету, ценности, функции и т. д. [1, с. 83]. Перевод метафоры требует преобразований особого рода, помогающих сохранить или модифицировать исходную эмоционально-эстетическую информацию. *My voice shall ring through the great wood… – Мой голос отдается эхом в огромном лесу…* Иногда метафора требует структурного

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

преобразования, которое заключается как в словесном, так и грамматическом изменении исходного текста, если этого требуют различия в принципах комбинаторики между исходным и переводящим языками. *The last fifteen months have unsealed my eyes. – В течение последних пятнадцати месяцев с моих глаз спала пелена.* Структурное преобразование исходных стилистических единиц в данном примере вызвано различием в традиции грамматического олицетворения в английском и русском языках. Если воспроизвести дословно исходную структуру, то предложение получит искусственные для русского языка комбинаторные сочетания: «распечатывать глаза».

При переводе эпитета переводчик также использует приемы добавления, замены частей речи. *I've still got my terrible way to tread before I'm free to sleep with Rupert Brooke and Sorley and all the nameless poets of war… – Мне еще предстоит пройти путь тяжелых испытаний, прежде чем я, свободный, усну рядом с Рупертом Бруком, Сорли и другими неизвестными военными поэтами…* Так выражение *terrible way* преобразуется в *путь тяжелых испытаний*. Постоянный эпитет *terrible* переведен сочетанием прилагательного с существительным *тяжелые испытания. But their hearts are gold, I doubt not. – Но я не сомневаюсь, что у всех у них благородные сердца. Благородные* – метафорический эпитет, который подчеркивает мужество и доблесть солдат, отправившихся на войну.

Одним из самых сложных моментов при переводе с английского на русский язык, на наш взгляд, является перевод иронических контекстов. При использовании иронии слово или выражение приобретает в контексте значение, противоположное буквальному смыслу или ставящее его под сомнение. Таким образом, под маской одобрения, даже восхищения, скрывается отрицательное отношение к объекту [1, с. 103]. *People wave to the Red Cross train – grateful stay-at-homes… – Везунчики, которым не приходится испытывать весь ужас войны, машут проезжающему поезду с ранеными…* В данном случае использован прием расширения исходного иронического оборота, т. к. смысл иронического словоупотребления неочевиден для иноязычной культурной среды. В таких случаях часть подразумеваемых компонентов иронии облекается в словесную форму в виде причастных и деепричастных оборотов, расширенных атрибутивных конструкций: *grateful stay-at-homes… – везунчики, которым не приходится испытывать весь ужас войны…* (при переводе используется атрибутивная конструкция).

Фразеологизмы также могут представлять значительные трудности при переводе. Основной особенностью фразеологизмов, по мнению

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

многих современных исследователей, является несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику фразеологической единицы [2, с. 127]. В данной работе мы остановимся на фразеологических единицах, основанных на реалиях, являющихся, на наш взгляд, наиболее сложными для перевода. В. В. Кабакчи, разбирая понятие культуронимов, отождествляемое многими лингвистами с реалиями, подразделяет их на идионимы[1] и ксенонимы[2]. *No Man's Land fascinates me, with its jumble of wire-tangles and snaky seams in the land winding along the landscape… – Ничейная земля, с кольцами спутанной проволоки и змеевидными расщелинами в земле, петляющими на местности, приводит меня в восторг …* Словосочетание *No Man's Land*[3] преимущественно являлось внутрикультурным фразеологизмом или идионимом и ассоциировалось изначально с событиями Первой мировой войны. Впоследствии оно стало весьма популярным и перешло в разряд ксенонимов, проникнув в большое количество текстов, и в настоящее время «ничейной землей» называют во многих культурах пространство между траншеями противников во время проведения боевых действий. *Blighty! What a world of idle nothingness the name stands for; and what a world of familiar delightfulness! – Родина! Царствие ничтожного бездействия и одновременно привычного очарования!* Прочитав такой текст в оригинале, русскоязычный читатель вряд ли поймет весь смысл, вкладываемый автором в идионим *Blighty*[4], «говорящий» для любого англичанина. Ведь в русской языковой картине мира значение слова *родина* имеет широкую положительную коннотацию, о чем свидетельствует ряд пословиц и поговорок, закрепивших народную мудрость (Родной край – сердцу рай, Родина – мать, чужбина – мачеха, Родная земля и в горести мила) [3]. В выше приведенном контексте скорее сквозит иронический подтекст, чем восхваление родного края.

Таким образом, мы приходим к выводу, что перевод образных средств требует особых переводческих преобразований, способствующих правильной передаче эмоционально-эстетической информации и сохранению функции стилистического приема на языке перевода.

---

[1] Идионимы – это специфические элементы данной внутренней культуры на языке данной культуры.

[2] Ксенонимы – это языковые единицы, используемые в данном языке для обозначения специфических элементов внешних культур.

[3] «Ничья земля», «ничейная земля» – пространство между траншеями противников.

[4] Ласковое название Великобритании. Слово вошло в употребление в начале XX в. в среде британских военных в Индии. Оно произошло от слова хинди bilayati — иностранный, европейский. Во время Первой мировой войны a blighty one означало ранение, полученное в бою, которое позволяло солдату вернуться в Англию.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Рассмотренные в статье приемы перевода метафоры, эпитета, иронии, фразеологизмов, помогают увидеть душевные переживания поэта и показать его критическое отношение к событиям Первой мировой войны. Война навсегда перевернула его представление о жизни, с его глаз *спала пелена*, и теперь поэту, как и многим другим, отправившимся на фронт, «предстоит пройти путь тяжелых испытаний». Лексема «родина», которая в мемуарах З. Сассуна передается такими словами как “land”, “home”, “Blighty” в сочетаниях “No Man’s Land”, “grateful stay-at-homes”, “Blighty! What a world of idle nothingness…”, на наш взгляд, отображает не только ироническое, но и отрицательное отношение к Родине, отправляющей своих сыновей на верную смерть.

Список использованной литературы

1. Мещеряков, В. П. Основы литературоведения: учебное пособие дляфилологических факультетов пед. ун-тов / В. П. Мещеряков, А. С. Козлов, Н. П. Кубарева, М. Н. Сербул ; под. общ. ред. В. П. Мещерякова. – М.: Московский лицей, 2000. – 372 с.
2. Казакова, Т. А. Практические основы перевода. English ↔ Russian / Т. А. Казакова. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 320 с.
3. Кольцова, Л. М. Особенности передачи эмоционально-оценочных компонентов в русской интерпретации зарубежной сказки / Л. М. Кольцова, С. Е. Токмакова // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2013/02/2013-02-26.pdf. –Дата доступа: 09.01.2016.
4. Murray, N. The Red Sweet Wine of Youth: the Brave and Brief Lives of the War Poets / N. Murray. – London: Abacus, 2012. – P. 343.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гуд В. Г., Вильковская Е. В. О повышении роли информационно-интерактивных технологий в обучении студентов языкового факультета..... 3
Гуд В. Г., Короткевич С. В. К проблеме использования интернет-технологий при обучении иностранному языку..... 7
Дударь Е. В., Короткевич С. В. Использование планшетных компьютеров в обучении иностранным языкам в вузе..... 13
Кузьмич Т. В., Вильковская Е. В. Роль интерактивных технологий при обучении студентов иностранному языку..... 17
Леменкова А. С., Рубцова В. Ю. К вопросу о дистанционном обучении иностранным языкам..... 21
Полевая Т. Н. Применение методики "*Tic Tac Toe*" на этапе контроля на факультете иностранных языков..... 25
Томашук Н. В. Кейс технология как средство реализации проблемного обучения иностранному языку..... 29

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Лозовская Т. В. Личностно-деятельностный подход к воспитанию студентов при обучении английскому языку..... 33
Макушинская Т. Г., Нарбут Е. М. Творческая ориентация подготовки студента к будущей профессии учителя иностранного языка..... 37
Починок Т. В. О развитии социокультурной восприимчивости в межкультурном общении..... 40
Пузенко И. Н Лингводидактические особенности речи учителя в обучающем диалоге..... 45
Рогалев В. А. Взаимосвязь методик и психологии студента при обучении иностранным языкам..... 51
Садовская Е. Д., Поплавская Ж. М. Развитие творческих способностей студентов в учебно-воспитательном процессе..... 57

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Соклакова Т. В. Аксиологическая составляющая иноязычного профессионального образования..... 61
Чернякова Е. А. Страноведческий кружок на неязыковом факультете..... 65

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Акулич Л. Д. Метод дискуссии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции..... 69
Берещенко Н. В. Решение коммуникативных задач при обучении иностранному языку..... 74
Благинина С. В. Внеаудиторная работа в системе подготовки учителя иностранного языка..... 77
Богатикова Л. И. Дискурсивный подход в обучении профессиональному английскому..... 82
Веренич И. М. К проблеме обучения чтению и переводу на иностранном языке в техническом вузе..... 87
Игнатюк Г. Н. Пути формирования переводческих компетенций у студентов языкового вуза..... 91
Ловгач Г. В. Проведение обобщающих занятий по дисциплине «Дискурсивная практика»..... 97
Сидоркович Я. В. Проблемы интерференции при изучении немецкого языка..... 101
Солохина О. В. К вопросу об интенсификации процесса обучения иностранным языкам..... 105
Тараканова А. М. Способы совершенствования фонетических навыков у студентов в языковом вузе..... 108

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Брянцева Н. В. К вопросу о заимствованиях во французском языке..... 114
Веренич И. М. Особенности французских фразеологических заимствований в английском языке..... 119
Кирюшкина А. А. Англицизмы в современном французском языке..... 125

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Колоцей С. Н. Заимствования в межкультурной парадигме современных языков..... 129
Короткевич С. В., Дударь Е. В. К проблеме терминологии и дефиниции контаминации в английском языке..... 133
Литвинова Л. А., Насон Н. В. Особенности перевода фразеологических единиц..... 138
Нарчук А. П. Функционирование соединительных элементов в композитах немецкого языка..... 141
Петросян С. А. Сравнительный анализ классов омонимов в русском и английском языках..... 147
Познякова Т. М., Базулько Е. М. Модификация устойчивых словосочетаний как фактор повышения экспрессивности текста 151
Симончук О. А. Типичные ошибки в произнесении немецких нелабиальных гласных и приемы их устранения..... 156
Тихоненко Н. Е. Немецкие глагольные словосочетания с существительным в родительном падеже..... 161

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА

Сажина Е. В. Языковые признаки выражения согласия в англоязычном полемическом дискурсе печатных СМИ..... 166
Чалова О. Н. Метакоммуникативная составляющая научного диалога..... 169

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Берещенко Н. В. Эволюция готического романа в англоязычной литературе..... 175
Кузьмич Т. В. Роль топоса в самоопределении героинь в романе Тони Моррисон «Возлюбленная»..... 179
Насон Н. В. Стилистические особенности произведений Э. Хемингуэя..... 184
Седач Т. Л. Грамматические особенности французской литературной сказки..... 189
Швайликова О. Е. Типы и анализ применения лексико-стилистических трансформаций при переводе мемуарной прозы… 194

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Научное издание

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сборник научных статей

Выпуск 6

Основан в 2009 году

В авторской редакции

Подписано в печать 20.04.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 10,7.
Уч.-изд. л. 11,7. Тираж 30 экз. Заказ 254.

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

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ