

Учреждение образования  
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»  
Факультет иностранных языков



# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы XIX Международной  
научно-практической конференции

Брест / Беларусь, 27 февраля 2015 года

Брест  
«Альтернатива»  
2015

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 8 1 . 2 А н г л + 8 1 . 2 Н е м  
А34

*Рецензенты:*

**С. А. Хоменко**, кандидат филологических наук, доцент

**В. И. Рахуба**, кандидат филологических наук, доцент

*Редакционная коллегия:*

**Е. Г. Сальникова**, кандидат филологических наук, доцент

**Н. А. Тарасевич**, кандидат филологических наук, доцент

**И. Л. Ильичева**, кандидат филологических наук, доцент

**И. Ф. Нестерук**, кандидат филологических наук, доцент

**Л. Я. Дмитрачкова**, кандидат педагогических наук, доцент

**В. М. Иванова**, доцент

**Г. В. Нестерчук**, доцент

**Т. А. Кальчук**, старший преподаватель

**А. П. Сацук**, старший преподаватель

**А34** **Актуальные** вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы XIX респуб. науч.-практ. конф., Брест, 27 февраля 2015 г. /Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол.: Е. Г. Сальникова [и др.]. – Брест: Альтернатива, 2015. – 200 с.

ISBN 978-985-521-496-1.

В сборник вошли материалы XIX Международной научно-практической конференции, которая проходила 27 февраля 2015 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Сборник включает материалы, в которых рассматриваются актуальные вопросы изучения языка в системном и функциональном аспектах, дискурсивного анализа и современного литературоведения, а также проблемные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям ВУЗов, аспирантам, студентам.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

ISBN 978-985-521-496-1

© БрГУ имени А.С. Пушкина, 2015

© Оформление. ЧПТУП «Издательство Альтернатива», 2015

# **КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Т.В. ВАСИЛЮК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В БЕЛОРУССКОМ ВУЗЕ**

Туркменская студенческая диаспора является одной из самых многочисленных в Республике Беларусь. Одна из причин, по которым многие туркмены выбирают именно нашу страну для получения высшего образования, – это возможность обучения на русском языке. Кроме того, приоритет Беларуси в том, что наша страна и ее народ доброжелательно принимает у себя туркменских студентов.

С первых дней пребывания в незнакомой стране вообще и в вузе в частности туркменские студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, к которой им предстоит адаптироваться. Процесс адаптации к студенческой жизни довольно трудный. Он включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются приспособление к новой социокультурной среде, к новым климатическим условиям, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к культуре новой страны и т.д.

Стрессовое воздействие новой культуры на человека получило название культурного шока. С целью выявления факторов, способствующих преодолению культурного шока и адаптации к белорусской культуре в условиях обучения в вузе, было проведено анкетирование туркменских студентов, обучающихся в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина.

В результате проведенного анкетирования выяснилось, что важным этапом преодоления культурного шока является предварительное знакомство со страной, в которой абитуриент собирается учиться. Процесс освоения студента на месте будущего обучения проходит тем легче, чем обширнее и содержательнее информация, полученная им на предварительном этапе адаптации.

Еще одним существенным фактором, благодаря которому процесс адаптации протекает более быстро и эффективно, является знание русского языка. Выходцы из Туркменистана, как правило, владеют русским языком в достаточной степени и приезжают на учебу в Республику Беларусь именно с целью, как было отмечено выше, получить образование в русскоговорящей среде.

Адаптации студента-иностранца к новой социокультурной среде способствует поддержка преподавателей. На вопрос, к кому они обращаются

за помощью, если их проблему не могут помочь решить ни родители по интернету или телефону, ни их туркменские друзья, живущие в Беларуси, большинство респондентов ответили «к преподавателю». Однако на более поздних этапах адаптации преобладает ответ «к белорусским друзьям».

Белорусские студенты стараются помочь туркменам, особенно в учебе, о чем свидетельствует тот факт, что на вопрос «Вы предпочли бы учиться в группе, где есть и туркменские, и белорусские студенты или в группе, состоящей только из туркменских студентов?» подавляющее большинство респондентов ответили «вместе с белорусскими студентами», так как, по их мнению, это способствует быстрейшему усвоению русского языка. Отметим, однако, что жить в одной комнате в общежитии почти все туркменские студенты хотели бы с соотечественниками, объясняя это тем, что у них «много общего» и они «лучше понимают друг друга».

В ускорении процесса адаптации огромную роль играют также внеаудиторные мероприятия, такие как экскурсии, конкурсы, концерты, особенно проводимые совместно с белорусскими студентами. Общие мероприятия укрепляют дружбу и способствуют преодолению некоторых стереотипов и культурных барьеров, а также помогают туркменским студентам обнаружить и проявить свои творческие способности.

Таким образом, преодоление культурного шока и адаптация к белорусской культуре оказывается довольно сложным процессом, через который приходится проходить туркменским студентам. Однако он протекает гораздо быстрее и эффективнее благодаря целому ряду факторов, способствующих не только адаптации к новой среде, но и культурному обогащению и личностному развитию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Oberg, K. Culture Shock: Adjustment to new Cultural Environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – №7. – P. 177–182.
2. Иванова, М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб : НПО ЦКТИ, 1993. – 62 с.

**Е.М. ДУБРОВЧЕНКО**

Минск, Международный университет «МИТСО» (Беларусь)

#### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ**

<b>ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ</b>
--

В межкультурном взаимодействии, представляющим собой общение представителей разных культур, особая роль отводится метакоммуникативным речевым действиям. Метакоммуникативные речевые действия

относятся к разряду «практически не обсуждавшихся в специальной литературе» [1, с. 9]. Речевое действие представляет собой элементарную единицу общения, процесс создания текста, который передается от адресанта к адресату. Посредством речевых действий происходит обмен информацией между партнерами по общению. Метакоммуникативное речевое действие, по нашему мнению, является основной единицей метакоммуникации, это вербальный комментарий к коммуникативному акту. Метакоммуникативные речевые действия комментируют коммуникативный процесс между участниками коммуникации.

В процессе межкультурного взаимодействия участники общения сталкиваются с такими культурологическими помехами, как различия менталитетов и различие национальных характеров, неодинаковое восприятие языковой картины мира, коммуникативная асимметрия, влияние культурных стереотипов, различия в ценностях, несовпадение культурно-языковых норм, различия в пресуппозициях и фоновых знаниях, разное восприятие юмора, различия в выборе коммуникативных стратегий, форм и средств невербальной коммуникации [2, с. 275].

Метакоммуникативные речевые действия позволяют выявлять преодолевать коммуникативные помехи и избегать коммуникативных сбоев. К основным функциям метакоммуникативных действий в межкультурном взаимодействии мы относим следующие:

1) *регулятивная функция*, заключающаяся в направлении коммуникативного процесса в нужное русло и стремлении обеспечить нормальный ход общения (*Let's speak about the functions first*).

2) *организующая функция* – согласование и своевременное выполнение коммуникативных действий при осуществлении совместной деятельности (*Mr. Brown, have the floor, please*).

3) *структурирующая функция* – обеспечение построения высказывания, логическое и последовательное оформление мыслей, способствующее облегчению восприятия и концентрации внимания на наиболее важных моментах (*In the first part I'll tell you about the theoretical notions and in the second part I'll give examples*).

4) *характеризующая функция* – описание особенностей коммуникативного поведения человека во время общения и самоанализ (*I think I'm talking too fast*).

5) *оценочная функция* – выражение положительного или отрицательного мнения по поводу своего коммуникативного поведения или поведения собеседника (*You have put it very well*).

6) *объясняющая функция* – раскрытие смысла передаваемого сообщения, попытка растолковать кому-либо или осмыслить для самого себя информацию, сделать ее ясной и понятной (*The expression "holler down a rain barrel" implies boyish, narcissistic delight at hearing one's own words booming back at one and it is equally forceful in Russian as in English*).

7) *уточняющая функция* – запрос или предоставление дополнительной информации, способствующей правильной интерпретации получаемого сообщения (*Did you say 'advantage'?*)

8) *экспрессивная функция* – выражение чувств и эмоций коммуникантов (*I'm a bit nervous*).

9) *функция проверки понимания* – выяснение степени понимания сообщаемой информации, установление обратной связи (*Do I make myself clear? Aren't you losing sight of some facts?*)

10) *побудительная функция* – стимуляция активности коммуниканта (*Please, bring me up to date on that case. I want to hear all the news*).

Следует отметить, эти функции выделены с достаточной степенью условности. Не всегда удается провести точную границу между ними, поскольку эти функции перетекают друг в друга. Так, например, очень близки оценочная и характеризующая функции. Основным критерием отличия оценочной функции от характеризующей является наличие оценочного знака. Характеризующая функция указывает на объективность передаваемой информации, а оценочная функция описывает коммуникацию субъективно и обладает знаком «плюс» или «минус».

Метакоммуникативные речевые действия позволяют характеризовать выбор языковых средств, логическое построение высказывания, экспликацию речевых стратегий и тактик коммуникантов, манеру говорения, оценивание сообщаемой информации говорящим, а также характеристики сообщения. Метакоммуникация регулирует коммуникативный процесс и способствует осуществлению межкультурного общения с наибольшей степенью эффективности.

Преодоление ряда проблем в ходе межкультурной коммуникации осуществляется при помощи метакоммуникативных речевых действий. Собеседники переспрашивают друг друга (*"What did you say?"*, *"Could you repeat?"* и т. п.), уточняют, правильно ли поняли собеседника (*"Do you mean that...?"*, *"As far as I understand you...."* и т. п.); при возникновении непонимания просят объяснить, перефразировать свои мысли, проиллюстрировать их примерами (*"Could you explain what you mean?"*, *"Could you paraphrase?"*, *"Could you give any examples?"*). Лингвокультурные комментарии также осуществляются посредством метакоммуникации (*"This notion in our culture means..."*, *"This kind of gesture denotes..."* и т. п.). Метакоммуникативные речевые действия служат для выявления специфических национально-культурных особенностей общения, ритуалов, этикетных норм и выступают в качестве эффективного средства снятия межкультурных помех.

Таким образом, метакоммуникативные речевые действия служат для выявления расхождений в мировоззрениях, ценностных ориентирах и коммуникативном поведении, а также дают возможность избежать коммуникативных сбоев и позволяют осуществлять коммуникацию между представителями разных культур с наибольшей степенью эффективности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Городникова, М. Д. Немецко-русский словарь речевого общения / М. Д. Городникова, Д. О. Добровольский. – М. : «Русский язык», 1998. – 332 с.
2. Леонтович, О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.

**Н.Н. ЖИХОВИЧ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В связи с постоянно расширяющимся международным обменом в разных сферах профессиональной деятельности особую актуальность приобретают вопросы межкультурной коммуникации, в рамках которой осуществляется деловое письменное общение. Для эффективности этого общения особую важность приобретает способность коммуникантов – представителей разных социумов – устанавливать и развивать письменные деловые контакты. В связи с этим в лингводидактической науке отмечается повышенный интерес к исследованию процесса обучения деловой письменной речи в целях эффективности формирования профессиональной компетентности специалистов-лингвистов.

Приоритет письменной формы деловой коммуникации обусловлен рядом факторов, среди которых выделяются культурно-исторические традиции, увеличение объема информации, ускоренное развитие компьютерной связи. Это повышает социальный престиж овладения иноязычным деловым письмом, расширяет сферу его использования на межкультурном уровне взаимодействия представителей разных лингвосоциокультурных сообществ.

Функции деловой письменной коммуникации, с одной стороны, во многом едины с функциями делового устного общения. К общим для устного и письменного делового межкультурного общения относятся функции понимания, воздействия на адресата, управления, самопрезентации и контактоустанавливающая функция (Г.М. Андреева, С.В. Бориснев, А.А. Журавлев). С другой стороны, письменная форма деловой межкультурной коммуникации отличается особой, свойственной только ей функциональной направленностью. К функциям деловой письменной коммуникации относятся функция фиксации и хранения информации, т.е. деловое письмо способно как непосредственно передавать информацию на расстоянии, так и хранить ее. Функция поддержки устного общения свидетельствует о способности делового письма планировать, отбирать, оформлять необходимую информацию при подготовке к устному общению.

Основная единица деловой письменной коммуникации – текст делового письма. Современный подход к анализу текста предусматривает его исследование с позиций выявления специфики текста как продукта речевой деятельности и текста как дискурса (Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова). Деловое письмо квалифицируется, с одной стороны, как деловой текст (как продукт письменной деятельности в деловой сфере коммуникации), с другой стороны, как форма делового письменного дискурса (как процесс реализации письменной деловой коммуникации).

Деловое письмо обладает рядом особых параметров. К характеристикам делового письма относятся: связность, цельность, логичность, адресованность, точность, информативность, лаконичность (М.М. Исупова, А.А. Казанцева, Е.В. Ковшикова). Владение деловой письменной речью предполагает знание лексико-грамматических и стилистических особенностей делового письма, умение последовательно излагать информацию, аргументировать свои утверждения, сохранять однородность стиля и четкость структуры. Текст делового письма предписывает тому, кому он адресован, определенные правила поведения. Из этого следует повышенное требование точности формулировок, не допускающей толкования.

Стилистической особенностью деловых текстов является то, что в центре внимания в них находится суть дела, а не личная оценка происходящего. Они пишутся в довольно сухом стиле, как правило, в лаконичной форме и нейтральным языком, хотя встречаются слова с оценочными суффиксами, глаголы, передающие состояние автора. Малоинформативные *ich glaube, meine, denke* и др. не вполне избыточны, поскольку, подчеркивая субъективность суждений, они придают сообщаемому ненавязчивый характер, осторожность, повышенную ответственность перед собеседником за возможную несто процентную объективность своих слов.

Для делового письма характерно использование средств подчеркивания вежливости. Это могут быть грамматические средства, например, форма условного предложения с конъюнктивом с целью смягчить категоричность. Усиление степени вежливости достигается дополнением к грамматическим средствам соответствующей лексики: *bitte, nett, freundlich*. В деловой корреспонденции предпочтение отдается активному залогу, он оживляет стиль письма и поэтому предпочтительней. Однако это не означает, что пассивный залог абсолютно неприемлем. Пассивный залог предпочтительней, когда, например, нежелательно напрямую сказать своему адресату, что он не прав. Ср.: „*Sie haben uns falsch informiert*“ – „*Wir wurden falsch informiert*“.

При создании текста делового письма на немецком языке следует обращать также внимание на соединительные средства связи и деление на абзацы, соответствующие разным смысловым частям.

Таким образом, текст делового письма имеет специфические особенности и его качество зависит от степени учета этих особенностей.



**В.А. ЗАЙЦЕВА**

Минск, БГУ (Беларусь)

## **ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ АМЕРИКАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

Сегодня проблемы межкультурной коммуникации являются наиболее актуальными, чем когда-либо. Одна из них, затрудняющая межкультурную коммуникацию и общение, связана с относительно новым языковым явлением, известным как *политическая корректность*, активизировавшимся в 1960-е годы в Соединенных Штатах Америки в контексте гражданских прав и реформ и принявшим огромные масштабы в конце XX и начале XXI века.

Феномен политической корректности постоянно находится в центре внимания лингвистов.

С.Г. Тер-Минасова рассматривает политическую корректность как «способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [3, с. 120].

Е.И. Шейгал считает, что «задачей политической корректности является устранение стереотипов, укоренившихся в человеческом сознании (прежде всего, стереотипы в отношении людей другой национальности или расы, пола, физического или умственного состояния, закрепленных в языке в виде слов, которые могут быть интерпретированы как оскорбляющие достоинство представителей этих категорий людей» [4].

Как языковое явление политкорректность основывается на таком лексическом стилистическом средстве как эвфемизм, предполагающем замену существующего слова для смягчения его значения. Так, в соответствии политкорректностью слово *black* было заменено словом *Afro-American*, а слово *ugly* было вытеснено словосочетанием *visually challenging*, *invalid* или *cripple – disabled person* и т.д.

Л.Г. Ионин считает, что политкорректность и здравый смысл – понятия, не только не совпадающие друг с другом, но коренным образом расходящиеся прежде всего по своим функциям. Политкорректность – политическое орудие, которое служит для контроля мнений в условиях свободы слова. Путем принудительной замены непolitкорректных слов на политкорректные осуществляется насильственный перевод мнений и высказываний из одной системы мысли в другую, более того, из одной картины мира – в другую [2].

Политкорректная лексика, обозначающая то или иное социальное явление, продолжает претерпевать изменения, некоторые политкорректные слова, которые использовались ранее на протяжении десятков лет, сегодня

принято считать устаревшими и признаются оскорбительными, на смену им приходят новые. Такое видоизменение политкорректной лексики вызывает недоумение, например, слова для обозначения лиц с физическими недостатками и инвалидов: *handicapped* → *disabled* → *physically challenged* → *differently abled*. Такая градация может совсем исказить смысл слова и намеренно фальсифицировать стоящее за ним понятие или явление. Очень часто такое изменение имеет идеологическую установку – переписать историю:

*The Nazis didn't kill Jews, they normalized them.*

*Americans didn't destroy Vietnamese villages, they disassembled them*

Отсюда можно сделать вывод, что политкорректная лексика призвана изменить мышление людей, что вполне соответствует гипотезе лингвистической относительности, разработанной в 30-40-х гг. XX века американскими лингвистами Э. Сепиром и Б. Уорфом, громогласно заявившими, что именно язык определяет мышление. Однако многие лингвисты, противники гипотезы отмечают, что не язык влияет на мышление, а просто условия жизни определили, с одной стороны, язык, а с другой – мышление. Поэтому нельзя только посредством реформы языка изменить сознание и мышление людей.

Однако в языковой политике, проводимой в США, делается ряд попыток в этом направлении – пересматриваются школьные учебные материалы с целью оградить детей от негативных явлений, существующих в американском обществе, исключив из употребления ряд слов, таких как *смерть, болезнь, преступление, магия, безработица, нищета, развод, рабство, алкоголизм, наркомания* и др.

Политкорректность становится неотъемлемой частью как американских СМИ, так и повседневного обиходного языка. Количество политически некорректных слов, которые должны быть удалены из языка, значительно выросло в течение последних лет. Политическая корректность «оказала настолько сильное влияние на язык, что стала фактически подобием цензуры и обернулась угрозой не только для интеллектуальной деятельности страны, но и для ее международных связей. Ничего не подозревающий иностранец, не соблюдая новых лингвистических норм, продиктованных ПК, рискует теперь нанести оскорбление гражданам США и прослыть реакционным человеком, полным самых невероятных предрассудков» [1, с. 41].

Итак, широкое распространение политически корректной лексики оказывает значительное влияние на современный английский язык и заставляет переводчиков постоянно изучать новые тенденции и изменения, происходящие в американском варианте английского языка, пополнять свой словарный запас и пристально следить за своей речью, так как пренебрежение политкорректной лексикой может стать барьером для успешной межкультурной коммуникации. Знание политкорректной лексики является одним из компонентов межкультурной компетентности и условием успешного межкультурного взаимодействия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виссон, Линн. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. с англ. / Линн Виссон. – М. : Р. Валент, 2005. – 192 с.
2. Ионин, Л.Г. Политкорректность и «общество меньшинств» / Л.Г. Ионин // Социология: Научно-теоретический журнал. – Минск : БГУ, 2010. – №3. – С. 89–102.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово/SLOVO, 2000. – 624 с.
4. Шейгал, Е.И. Культурные концепты политического дискурса / Е.И. Шейгал // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2002. – С. 24–26.

### **О.А. ОБУХОВСКАЯ**

Брест, БрГТУ (Беларусь)

### **ВЛИЯНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема содержания обучения иностранным языкам остается одной из самых актуальных проблем методической науки. Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили изменение содержания языкового образования. Язык выступает как инструмент познания картины мира, приобщения к ценностям, созданными другими народами. Одновременно язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур.

За последнее время существенно изменился социально-культурный контекст изучения иностранных языков. Значительно выросла образовательная функция иностранных языков на рынке труда, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Иностранный язык перестает быть самоцелью, становясь инструментом учебной и профессиональной деятельности. При осуществлении профессиональной деятельности на иностранном языке базовые коммуникативные компетенции – лингвистическая и дискурсивная – позволяют специалисту полно, логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей. Недостаточный уровень компетенции в социолингвистической, межкультурной и стратегической сферах оказывает неблагоприятное воздействие на процесс профессионально-делового общения, может вызывать реакцию неприятия и отчуждения и поэтому не способствует осуществлению в полном объеме выполняемой специалистом деятельности.

Коммуникативный компонент обусловлен необходимостью осуществлять диалог в условиях делового общения и коллективного взаимодействия, преодолевать конфликтные ситуации, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации. Нормы и ритуалы являются социаль-

но-культурными ориентирами. На лексическом уровне в устной диалогической речи студентам, на мой взгляд, необходимо вводить следующие элементы:

- 1) этикетные фразы (формы обращения, приветствия, прощания, а также особенности оформления приказов, просьб и пр.);
- 2) междометия, которые позволяют в предельно сжатой форме выражать эмоции;
- 3) сравнения, идиоматические выражения;
- 4) слова – заменители тех, которые трудно вспомнить в процессе общения;
- 5) слова-паразиты (вспомогательная лексика), которые позволяют выигрывать время для обдумывания последующего высказывания.

Для стимулирования познавательной и коммуникативной активности обучающихся им целесообразно предъявлять новый, повышенной трудности иноязычный материал в виде печатных текстов, аудио- и видеоматериалов для восприятия, понимания и обсуждения. Обучающие аутентичные материалы содержат неизвестную информацию на иностранном языке, расширяющую представления о профессии, культурном и языковом многообразии мира. После изучения текстового материала в разном предъявлении (чтение, прослушивание, просмотр) следует анализ, а затем формулирование проблемы и обсуждение, для чего предлагаются самые разнообразные коммуникативные задания в ситуациях делового и межкультурного общения. Выполняя разнообразные задания, студенты приобретают новые лингвистические знания, которые позволяют более свободно пользоваться иностранным языком, а также осознавать особенности своего мышления на основе сопоставительного анализа иностранного и русского языков, формируют знания о культуре, религии, традициях и обычаях, о достижениях своего и немецкого народов в развитии общечеловеческой культуры.

При обучении аудированию помимо традиционных перед студентами ставятся новые задачи: воспринимать на слух и понимать аутентичные тексты (описания, сообщения, диалоги с опорой на языковую догадку и контекст), а также интересующую информацию (объявления на вокзале, в аэропорту, прогноз погоды). Систематическое выполнение этих заданий формирует необходимый уровень межкультурной коммуникативной компетенции специалиста для его адаптации к условиям межкультурного общения, развивает творческую мыслительную активность и изобретательность, способность творческого участия в межкультурном общении. Также необходимо предлагать студентам постепенно усложняющиеся упражнения, которые формируют навык аргументирования, что может оказаться чрезвычайно полезным будущим специалистам в беседах на профессиональные темы.

Учебная программа по иностранному языку для неязыковых вузов направлена на то, что речевая деятельность осуществляется в широком социальном контексте. На первый план выходит функциональная сторона

немецкого языка. Это лексика коммерческой переписки, общественно-политической, социально-культурной, научно-технической, контактно-договорной, компьютерной тематики; речевой этикет делового общения. Студентов обучают навыкам написания делового письма, составления контракта и договора.

Как показывает опыт, овладение иностранным языком обеспечивает непосредственное подключение к информационным источникам мировой культуры, науки и практики, что значительно расширяет профессиональное поле специалиста и влияет на качество его профессиональной деятельности.

Большое значение имеет концепция обучения немецкому языку как языку профессионального общения. Я полагаю, что проблема неязыковых вузов состоит в том, что объем времени, отведенный на предмет «иностраный язык», весьма незначителен, а цели и задачи, стоящие перед студентами в современных условиях, все более усложняются. Так, программы обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов, зачастую формулируют эти цели как овладение всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики, а также овладение навыками делового общения. Данные цели требуют особого подхода к самому процессу обучения. Развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности, можно с полным правом отнести к наиболее актуальным задачам, поскольку уровень подготовки студентов в этом плане, как показывает практика, чаще всего бывает очень низким.

Опыт практической работы показывает, что в подавляющем большинстве студенты неязыкового вуза, наряду с чтением литературы по специальности, которая выступает как основная цель обучения, проявляют интерес к образу жизни, культуре других стран и желание непосредственно общаться с зарубежными сверстниками. Однако содержание обучения в неязыковом вузе больше ориентирует на профессиональную подготовку и не вполне отвечает познавательным потребностям студентов. Нельзя изучать иностранный язык без знания мира данного языка. Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности употребления в речи. Таким образом, основные цели обучения иностранным языкам в вузах на современном этапе можно сформулировать как обучение языку как средству общения между специалистами, максимальное развитие коммуникативных способностей обучаемых, ознакомление с социально-культурной картиной мира изучаемого языка.

**А.О. УРБАНОВИЧ**

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы (Беларусь)

## **ФУНКЦИИ И РОЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Восприятие людьми друг друга осуществляется сквозь призму сложившихся стереотипов. Встречаясь с представителями других народов и культур, люди обычно имеют естественную склонность воспринимать их поведение с позиции своей культуры. Непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и других элементов поведения может привести к искаженному истолкованию смысла их действий. В результате межкультурных и межэтнических контактов обнаруживаются наиболее типичные черты, характерные для того или иного народа или культуры, и в зависимости от этих характерных признаков и качеств данные представители подразделяются на различные группы. Так постепенно складываются этнические стереотипы, представляющие собой обобщенные представления о типичных чертах, характерных для какого-либо народа или его культуры.

Понятие «этнический стереотип» определяется по-разному в различных источниках и различными учеными.

У. Липпман, американский журналист, социолог и психолог, одним из первых занимавшийся проблемой социальных стереотипов, определил этнический стереотип как «упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо этнической группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей» [1, с. 75].

Психолог О. Кленберг определил понятие «этнический стереотип» следующим образом: «...это картина в умах людей относительно их собственной или других национальных групп. Подобные образы или представления обычно широко распространены в обществе; как правило, они чрезвычайно примитивны и невосприимчивы к объективной реальности» [2, с. 127].

Сравнив и обобщив приведенные определения, можно сделать вывод, что понятие «этнический стереотип» состоит из следующих составляющих: устойчивость; эмоциональная окраска; обобщенность и упрощенность образа; направленность на этническую группу, на всех её представителей; характеристика моральных, умственных и физических качеств представителей этнической группы.

За понятием «стереотип» в обыденном сознании прочно закрепилась негативная оценка. Однако следует подчеркнуть, что стереотип и процесс стереотипизации не должны рассматриваться как однозначно негативные явления. Стереотипизация обусловлена принципом экономии, свойственным человеческому мышлению, его способностью двигаться от единич-

ных конкретных случаев к их обобщению. Стереотипизация выполняет полезную функцию, так как упрощенность и схематизм необходимы для психической регуляции человеческой деятельности. Только этнические предрассудки и предубеждения, по определению, несут в себе отрицательный заряд, ведут к усилению межэтнической напряженности и являются серьезным препятствием к взаимопониманию между народами.

Этнические стереотипы служат для упрощения межэтнической дифференциации и «экономии» восприятия в этноконтактных ситуациях. Их роль также заключается в объяснении-оправдании (с позиции интересов собственной группы) отношений между этническими группами, конкретной этноконтактной ситуации или собственного поведения по отношению к членам иноэтнических групп. Вместе с тем этнический стереотип отражает стремление людей к сохранению и укреплению позитивной этнокультурной идентичности, играя важную социальную роль как фактор консолидации и фиксации этнической группы.

Интересный аспект воздействия стереотипов на межличностное и групповое общение затрагивает Н. Лебедева: она выделяет четыре основные характеристики стереотипов, влияющие на коммуникативное поведение:

- стереотипизирование – результат когнитивного «отклонения», вызванного иллюзией связи между групповым членством и психологическими характеристиками (например, англичане – консервативны, немцы – педантичны);
- стереотипы влияют на способ прохождения информации, ее отбора (например, об ингруппе обычно запоминается наиболее благоприятная информация, а об аутгруппе – наиболее неблагоприятная);
- стереотипы вызывают ожидания определенного поведения от других, индивиды невольно пытаются подтвердить эти ожидания;
- стереотипы рождают предсказания, склонные подтверждаться (поскольку люди невольно «отбирают» модели поведения других людей, согласные со стереотипами) [3, с. 271].

Этнические стереотипы или, по крайней мере, их отдельные компоненты исследовались и исследуются самыми разными способами, начиная с применения метода наблюдения и заканчивая использованием проективных тестов. Классификацию техник изучения этнических стереотипов предложил В.С. Агеев:

- метод свободного описания в нескольких его разновидностях;
- метод прямого опроса (список личностных черт, диагностический тест отношений и др.);
- проективные методы;
- психосемантические методы [4, с. 93].

Однако не существует универсального метода, позволяющего выявить все компоненты этнических стереотипов, все их характеристики.

Каждое методическое средство имеет свои достоинства и недостатки. В настоящее время большое внимание уделяется психосемантическим методам, которые позволяют получить количественное измерение составляющих образа того или иного этноса, а значит, подойти к собственно психологическому его изучению.

С развитием международных отношений и дипломатии, изучению этнических стереотипов поведения уделяется большое внимание, ведь этнические стереотипы не только отражают этническую принадлежность к определенной группе, их знание позволяет более успешно проводить международные переговоры, вести бизнес и регулировать межнациональные отношения. И, в то же время, негативные стереотипы могут привести к непониманию сторон, а иногда и к международным конфликтам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Липпман, У. Общественное мнение / У. Липпман // Пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
2. Klenberg, O. Tensions Affecting International Understanding / O. Klenberg. – N.Y. : 1950. – 950 с.
3. Лебедева, Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп / Н.М. Лебедева // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. – М. : Старый сад, 1997. – С. 271–289.
4. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.

#### **И.А. УШАНОВА**

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого (Россия)

#### **DIVERSITY КАК НОВЫЙ КОНЦЕПТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОММУНИКАЦИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В проблемном поле межкультурной коммуникации наряду с уже привычными концептами «мультикультурализм», «гибридность», «межкультурность» всё большее место занимает концепт многообразия (англ. *diversity*, нем. *Vielfalt/Diversität*). Термин *diversity*, получивший распространение в США в конце XX века, первоначально употреблялся в контексте экономики, управления персоналом и даже законотворчества. Постепенно многообразие стало предметом научных исследований в соответствующих сферах.

В европейском научном пространстве *diversity* приобретает более широкий социокультурный смысл. В Германии уже более 5 лет многообразие является неотъемлемой частью академического дискурса. Немецкие университеты подписали Хартию многообразия («Charta der Vielfalt») в 2009 году, что способствовало интенсификации исследований в этом направлении. Интересно, что в немецкоязычном научном пространстве в



употребление вошло именно англоязычный вариант *Diversity*, хотя синонимично употребляются и немецкие понятия *Vielfalt* и *Diversität*.

Так что же такое *Diversity*? В вопросе дефиниции многообразия американские и европейские исследователи едины: концепт подразумевает основополагающее многообразие, при этом подчеркиваются не только различия между людьми, но и связующие их элементы.

Традиционно в европейском научном пространстве выделяют шесть основных измерений многообразия, которые выступают в качестве маркеров идентичности и/или различности: возраст, способности или их ограничение, этническая/культурная принадлежность, биологический и/или социальный пол, сексуальную ориентацию и религиозные убеждения. В зависимости от контекста (института, организации, предприятия), могут рассматриваться и другие измерения. Например, социальное происхождение, мировоззрение, миграционное прошлое. Отдельно, как подкатегорию, выделяют культурное многообразие (англ. *Cultural Diversity*, нем. *Kulturelle Diversität*), которое, впрочем, включает в себя все вышеназванные измерения и по основным проблемным вопросам наиболее близко межкультурной коммуникации. Поэтому в некоторых работах термин «культурное многообразие» употребляют синонимично понятию *Diversity*.

Осознанное отношение к многообразию на институциональном уровне предполагает анти-дискриминацию, интернационализацию, равенство шансов и межкультурность. Организации и предприятия, таким образом, должны стремиться не к уравниванию всех сотрудников, приводя и к определенной «норме», а к принятию многообразия как ценностной установки и источнику эффективности, креативности и инноваций.

Претворение в жизнь названных элементов предполагается осуществлять путем принятия соответствующих мер и проведения разнообразных мероприятий на индивидуальном и институциональном уровнях. Комплексно решать эти задачи возможно в рамках менеджмента многообразия (*Diversity Management*). Михаэль Штубер, работы которого активизировали изучение многообразия в Германии, понимает под менеджментом многообразия стратегический подход, совокупность мер и мероприятий, направленных на то, чтобы организации признавали, ценили различия и использовали их как позитивный вклад для достижения успеха [1, с. 20]. Более широкое представление о менеджменте многообразия дано в работах Гертруды Крелль, рассматривающей *Diversity* как сумму различного и общего. По её мнению, *Diversity Management* только в узком смысле может считаться кадровой политикой, а в широком смысле – это и *Diversity Marketing*, *Diversity Education*, *Diversity Politics*, и, что самое важное, *Diversity Studies* [2, с. 62].

Развития менеджмента многообразия предполагает не только междисциплинарность, но и межсекциональность, что само по себе уже является вызовом. При разработке эффективных стратегий менеджмента многообра-

зия в идеале должны рассматриваться все вышеназванные измерения, но на практике, как правило, удается сосредоточить внимание лишь на некоторых из них. Наиболее часто основная работа сконцентрирована на гендерном и межкультурном измерении, что обусловлено не только их значимостью, но и тем, что еще до внедрения менеджмента многообразия основные проблемные вопросы и пути решения были разработаны в рамках межкультурной коммуникации и гендерных исследований. Однако в современных условиях сужение проблемного поля Diversity только до гендерного и культурного не позволит создать эффективные механизмы менеджмента многообразия.

Возвращаясь к Diversity как новому концепту межкультурной коммуникации, можно выделить несколько перспективных проблемных полей: многообразие и менеджмент многообразия на межличностном/организационном уровне в межкультурном контексте и на уровне медиатизированной межкультурной коммуникации.

На межличностном/организационном уровне одним из важных аспектов остается изучение (культурной) идентичности. Понимание многообразия как различного и общего подразумевает, что индивидуумы могут не только различаться на основании принадлежности к группе, но и проявлять схожесть в принадлежности к группе. Проблема идентичности в современном постиндустриальном обществе сводится не к формированию и поддержке своей собственной статичной идентичности, а к конструированию и существованию гибридных, множественных идентичностей, гибких и динамично развивающихся в контексте социальных и культурных изменений. Вышеназванные измерения в менеджменте многообразия учитываются не только с целью ликвидации неравноправия или ущемления интересов, возникающих из-за принадлежности индивида к одной или нескольким категориям, но и с целью использования ресурсов, созданных этими принадлежностями.

На уровне медиатизированной межкультурной коммуникации (прежде всего, в новых медиа) можно выделить как теоретические, так и прикладные аспекты, среди которых наиболее актуально преодоление стереотипов и оппозиций «Мы» и «Другие». Сюда же относятся и развитие компетенции многообразия в рамках межкультурной компетенции, формирование толерантности, формы представления многообразия в медиатизированном межкультурном пространстве и др.

Итак, сегодня уже можно говорить о многообразии как новом концепте межкультурной коммуникации. А теоретические и практические разработки в области межкультурной коммуникации – это основа для успешного менеджмента многообразия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stuber, M. Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern / M. Stuber – Neuwied : Luchterhand, 2004. – 241 s.
2. Krell, G. Vielfältige Perspektiven auf Diversity: erkunden, enthüllen, erzeugen / Diversity ent-decken : Reichweite und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen / Wolde A. (Hrsg.). – Weinheim [u.a.] : Beltz Juventa, 2013, S.61–78

**Н.А. ХОТЬКО**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **О РОЛИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ПАРАДИГМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Иностранный язык призван выступать средством коммуникации и межличностного взаимодействия в рамках диалога культур и межкультурных взаимоотношений. Очевидно, что первостепенное значение имеет не столько язык как знаковая система, сколько совокупность множества вербальных и невербальных факторов, которые во многом определяют процесс коммуникации. Все это обуславливает острую социальную и практическую необходимость формирования и развития коммуникативной компетенции как сущностной интегральной характеристики личности.

Современная система иноязычного образования связывает процесс овладения иноязычным общением с формированием компетенции межкультурного общения (В.Г. Костомаров, В.П. Фурманова), социокультурной компетенции (Ю.В. Прохоров, Т.Н. Чернявская, О.М. Отменитова). Особенно актуальным в условиях поликультурной парадигмы представляется формирование у обучаемых установок толерантного сознания и поведения (Г.В. Елизарова, Е.Г. Иванова).

Культурологическая осведомленность необходима для корректной интерпретации социолингвистических и социокультурных реалий и явлений в конкретной ситуации в иноязычной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказывать сдерживающими факторами при межкультурной коммуникации. Знание норм, ценностей, правил общения необходимо для выбора адекватной и корректной тактики речевого поведения.

В настоящее время социолингвистические ситуации межкультурного характера приобретают все большую актуальность. Помимо теоретических, методологических аспектов межкультурной коммуникации, Р.Д. Льюис, С.Г. Тер-Минасова, К. Селлих, Т.Г. Стефаненко, Р. Гестеланд и другие ученые-исследователи отмечают многочисленные проблемы, трудности, которые осложняют процесс взаимодействия. В условиях межкультурной коммуникации именно коммуникативные ошибки выступают стимулятором межкультурной напряженности, недопонимания. Носители языка склонны проявлять толерантность и понимание в отношении лингвистических ошибок, но могут быть весьма непреклонны и непримиримы к ошибкам социокультурного характера. К факторам, осложняющим межкультурную коммуникацию, как правило, относят языковые различия, отличия в материальной культуре, а также специфические нормы, стандарты, атрибуты поведения, которые проявляются в сфере общения.

Исследователи (С.Д. Гуриева и др.) выделяют ряд характеристик, определяющих основное содержание различных ситуаций вербальной

межкультурной коммуникации.

- Отношение к темпу речи, паузам, молчанию, принятым в разных культурах.

- Частота использования в речи определенных речевых формул, оборотов, словосочетаний, вопросов.

- Стандартные или «допустимые» темы ведения разговоров или поддержания беседы.

- Запретные или закрытые темы. Важным моментом в эффективной межкультурной коммуникации является соблюдение в общении приемлемых тем разговора. Возникает достаточно сложная ситуация, связанная с необходимым соблюдением этнических норм и правил.

- Использование запретной лексики, инвективов и эвфемизмов.

- Использование общепринятых метафор. То, что является ценностью в одной культуре, может восприниматься совершенно неоднозначно в другой.

- Различия, связанные с социальной идентификацией и дифференциацией.

С целью преодоления различий и трудностей, обеспечения эффективного вербального взаимодействия между представителями разных культур, ученые (Л.Г. Почебут, С.П. Безносков), исследующие теоретические и прикладные проблемы межкультурной коммуникации в контексте психологических и философских концепций, предлагают придерживаться следующих принципов в межкультурной коммуникации:

1. Межкультурное общение и взаимодействие состоят в понимании культурных различий. Эффективное взаимодействие состоит в том, что человек должен не просто соглашаться с тем, что различия существуют. Он должен понимать сущность этих различий, принимать специфику иной культуры, учитывать эту специфику в своем поведении.

2. В процессе межкультурной коммуникации важна ориентация на будущее, а не на прошлое. Безусловно, приступая к межкультурному общению, необходимо знать прошлое, историю своего и чужого народа, их культуру, искусство, литературу, историю взаимоотношений между ними. Однако доминирующей является ориентация на будущее, на потомков, а не на предков.

3. Цель межкультурной коммуникации – приоритет соблюдения своих интересов в своей культуре; приоритет соблюдения интересов представителя иной культуры в его культуре. В межкультурной коммуникации необходим особый подход к соблюдению интересов представителей двух культур. В межкультурном взаимодействии необходима защита не только собственных интересов, но и интересов своего народа в целом. Поэтому в зависимости от того, на чьей территории происходит коммуникация и интересы какого народа обсуждаются, необходима приоритетная защита интересов этого народа и его представителей.

4. Межкультурная коммуникация терпит неудачи при следующих условиях: а) если мы покушаемся на систему ценностей, принятых в культуре другого человека; б) затрагиваем национальные чувства; в) унижаем национальное достоинство.

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Любая попытка разрушить эту систему приводит к потере контакта, возникновению барьеров в общении, закрытости. Унижение национальных чувств и национального достоинства проявляется в виде предубеждений, предрассудков и дискриминации, что составляет большую угрозу дальнейшему продолжению и развитию межкультурной коммуникации.

Межкультурная социализация студентов в процессе овладения ими иноязычным общением способствует осмыслению и осознанию ими своего «Я», как субъекта национальной культуры, вступающим в активное взаимодействие с представителями «чужих» культур. Толерантность по отношению к межкультурным различиям, позитивное отношение к ним, конструктивный анализ разнообразных социокультурных явлений получают свое развитие в рамках иноязычного образования, способствуя проявлению уважения, открытости, понимания межличностных различий и принятия собеседника.

Являясь существенным элементом культуры народа-носителя языка и средством передачи ее другим, иностранный язык способствует формированию у учащегося целостной картины мира, многостороннему развитию личности и ее психологической и социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира. Иностранный язык расширяет психолингвистический кругозор учащихся, способствует формированию культуры общения и содействует общему речевому развитию учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наролина, В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В.И. Наролина // Психологическая наука и образование (электронный журнал), 2010. – №2. – Режим доступа : [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). – Дата доступа : 27.03.05.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

# СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**М.Ф. АРСЕНТЬЕВА**

Минск, БГУ (Беларусь)

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОТРИЦАНИЙ В ТЕКСТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В современном немецком языке существует большое количество различных языковых средств для выражения отрицания. Можно выделить следующие способы передачи отрицания:

1. употребление слов-отрицаний;
2. употребление отрицательных префиксов и суффиксов;
3. употребление специальных союзных слов;
4. употребление глаголов, прилагательных и существительных с отрицательным значением;
5. употребление нереальных условных предложений и предложений, выражающих неосуществимое желание.

Отрицание может распространяться как на все содержание высказывания, т.е. на все предложение, так и на часть предложения, на слово или даже на часть слова. В первом случае говорят об общем отрицании или о полном отрицании, в других случаях – о частичном отрицании.

Из предложенных в данной статье предложений видно, что наиболее часто встречающимся способами передачи отрицания является частичное отрицание с использованием частицы *nicht* и местоимения *kein*. Так, при помощи отрицательной частицы *nicht* может отрицаться любой член предложения.

Например, в выражении *nicht strafbefreiend* отрицается непосредственно причастие, что может быть соответственно переведено как *не освобождающий от штрафа*. Аналогичная ситуация наблюдается и в случаях, когда *nicht* предшествует наречию или прилагательному. В качестве примеров можно привести *nicht viele / немного*, *nicht die einzigen / не единственные*. Частица *nicht* также может стоять перед существительным-дополнением, например *nicht eine Grenze überschritten*. В таком случае словосочетание нельзя перевести дословно, отрицание *nicht* будет скорее относиться к глаголу и соответственно будет переведено как *не переходит границу*.

Что касается употребления отрицательной частицы *nicht* со сказуемым, то стоит выделить два случая. Если отрицается простое сказуемое, то отрицательная частица ставится в самом конце предложения. Если отрицается сложное сказуемое, то указанная частица занимает место непосредственно перед спрягаемой частью употребленного сказуемого.

В предложении *Das verwundert nicht* сказуемое является простым, *nicht* стоит на последнем месте. А вот в случае *Krim-Referendum kann Märkte nicht schocken* сказуемое является составным, следовательно, частица употребляется перед инфинитивом. При устном переводе необходимо уделять особое внимание правильному переводу отрицания сказуемого, т.к. от этого полностью зависит смысл переводимого высказывания.

Вторым по частоте использования способом выражения отрицания в немецком языке является отрицательное местоимение *kein*. *Kein* используется в немецкой речи для отрицания имен существительных, которые употребляются в рамках утвердительных предложений с нулевыми (вообще без артикля) или с неопределенными артиклями. Несмотря на то, что *kein* употребляется перед существительными, при переводе отрицание может переноситься на глагол. Например, *Sixt-Werbung gewinnt keine Kunden*, дословный перевод исключен, поэтому целесообразнее перевести как *реклама компании Sixt не привлекает клиентов*. Аналогичный пример *Privatkapital hat hier kaum oder gar keinen Zugang*, что было переведено как *частный капитал имеет небольшой или вообще никакого притока денежных средств* (перенос отрицания с существительного на глагол). Однако в случае *Es gebe keine perfekte, ideale und billige Energiequelle* / *Hem ni одного совершенного, идеального и дешевого источника электроэнергии* при переводе отрицание переносится также и на само существительное, перед которым употребляется местоимение *kein*. Идентичным примером является перевод предложения *Keisers Besuch sei kein Störmanöver, sondern...* которое было переведено как *Как сообщается в газете, визит Каизера является не политическим маневром, а ....*

В качестве самостоятельных членов предложения с отрицательным оттенком (подлежащего, дополнения или определения) могут быть использованы слова типа *niemand*, *nichts*. Так, в предложении *Fakt dürfte niemanden überrascht haben* / *Вероятно, факт никого не удивил*, в варианте перевода содержится двойное отрицание.

Довольно большим количеством примеров в данной работе представлен способ выражения отрицания в немецком языке, который заключается в образовании отрицательных слов посредством аффиксов. Так, чаще всего можно встретить префиксы *-un* (*unwirksam* 'недействительный', *unvollständig* 'недостаточный', *unverändert* 'неизменный', *unbeeindruckt* 'незаинтересованный', *unabhängig* 'независимый', *unzurechnungsfähig* 'невменяемый'). В вышеприведенных примерах перевод на русский язык является дословным, т.е. если *wirksam* 'действительный', то в случае *unwirksam* добавляется отрицательная приставка *не-*. Однако не во всех случаях соблюдается такое правило перевода. Например, в предложении *Und ist mit einem Werbeplakat nicht eine Grenze überschritten, auf dem der zu Unrecht ein gesperrter Gustl Mollath unfreiwillig für den Autovermieter wirbt?* Наречие *unfreiwillig* мо-

жет быть переведено как *недобровольно*, однако на русском языке лучше сказать: *которого заставили сняться в рекламе*. В данном случае при переводе использован способ морфологической трансформации. Отрицание с помощью префикса *un-* возможно, однако, не для всех прилагательных. Прежде всего, это невозможно в случае с прилагательными, если к ним имеются прямые антонимы, как например: *lang – kurz* (не *unlang*).

Отрицательные префиксы, заимствованные из других языков, также придают определенным существительным, прилагательным и глаголам отрицательный смысл. Это префиксы: *a-*, (*an-*), *de-* (*des-*), *in-* (*ir-*), например, в предложении *Moskau destabilisiert die Lage in der Ukraine*, сказуемое переведено как *дестабилизируем*.

Что касается отрицательных суффиксов, то к ним можно отнести суффиксы *-frei*, *-los* и *-leer*, которые указывают на отсутствие чего-либо, тем самым придавая слову отрицательный оттенок. Такие прилагательные могут переводиться как с дословно (*kostenlos* ‘бесплатный’), так и с использованием переводческих трансформаций. Так, в предложении *Die Schwachen sind chancenlos*, целесообразно составное именно сказуемое перевести как *не имеют шансов* (морфологическая трансформация).

При переводе предложения *Dagegen kennt das seit Jahrzehnten problemlos angewandte Stücklohnmodell in der Zeitungszustellung keinen derartigen Leistungsdruck* был использован метод лексической замены, так значение слова *problemlos* ‘непроблемный’ было заменено на русский эквивалент *удобный* / *Хотя на протяжении десятков лет удобная сдельная система оплаты труда не вызывала никакого беспокойства*.

Таким образом, основываясь на проведенном анализе предложений, можно сделать вывод, что возможность правильно передавать отрицание в немецком языке предполагает определенные знания способов передачи отрицания. Важно обращать внимание на конструкцию предложения и понимать, к отдельной части или ко всему предложению относится отрицание. В результате невнимательности может быть искажен смысл высказывания.

## **Д.В. АРХИПОВ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **РАЗЛИЧИЯ В ДИСТРИБУЦИИ ПРЕДЛОГОВ В СТРУКТУРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

Категории служебных слов давно являются объектом серьезных исследований в рамках современной лингвистической парадигмы, поскольку развитие лингвистики предполагает не только появление новых аспектов, но и возврат к давно описанным категориям языка, которые в свете современных представлений о языке и при использовании современных методик способны дать новые знания об уже известном явлении.



Предлогами, как известно, называются служебные слова, выражающие отношение существительного, местоимения, числительного, герундия к другим словам в предложении. Роль предлогов в определении структуры и смысла английского предложения крайне высока. В синтетическом русском языке управление смысловыми связями между словами осуществляется не только служебными частями речи, но и при помощи изменения окончаний слов. Часто предлог носит дополнительную функцию в установлении этих связей. Предлог, как и прочие служебные части речи, является незаменимым «помощником» в определении структуры. Он также занимает свои определенные места в предложении и, соответственно, помогает определить прочие слова, с которыми он связан.

В английском языке предлоги играют более важную роль, чем в русском, а также имеют свою специфику. Несмотря на тот факт, что английские предлоги имеют немало общего с русскими, между ними существуют немаловажные различия, обусловленные глубокими различиями в строе двух языков. Независимо от того, закреплен ли данный предлог за глаголом или нет, он может, в зависимости от структуры предложения, занимать дистантное положение по отношению к зависимому члену, который он присоединяет к глаголу.

По своим значениям и по грамматической функции русские предлоги сходны с окончаниями падежей, которые тоже характеризуют роли предмета в действии и указывают на связи существительного с другими словами. Близость предлогов к падежам отражается в их тесном взаимодействии и, в частности, в том, что русский предлог требует определённого падежа в следующем за ним слове. Однако английское существительное с предлогом не принимает окончаний падежа, так что английские предлоги не взаимодействуют с окончаниями, точнее будет, сказать, что они заменяют их. Поэтому они употребляются гораздо чаще, чем русские, и своими значениями обычно существенно отличаются от них. Отсюда немалые трудности усвоения многих английских предлогов, найти соответствия которым среди русских предлогов далеко не просто.

Английские предлоги, в частности, обладают одним свойством, которое совершенно не присуще предлогам русским. Так, в вопросительных предложениях *Who(m) do you want to give it to? What are they thinking of?* обращает на себя внимание необычное место предлогов. Вопреки самому названию этого разряда служебных слов, они стоят здесь не перед существительным или местоимением, а в конце предложения, что для русских предлогов совершенно невозможно. К тому же они, на первый взгляд, не связаны ни с какими существительными. Однако, в таких случаях можно, перенести предлог и в начало предложения, на место перед вопросительным словом: *To whom do you want to give it? Of what are they thinking?* Правда, такое расположение предлога в современной разговорной речи воспринимается как устаревшее, но оно сходно с местом предлога в рус-

ском вопросе: *Кому ты хочешь дать это? О чём они думают?* В таких вопросительных предложениях проявляется общая закономерность, в силу которой предлог, перемещённый в конец предложения, сохраняет смысловую связь с существительным или местоимением, находящимся в начале или середине предложения.

Эта закономерность проявляется и в предложениях других типов, например: *The doctor was sent for. The house was never lived in.* Поскольку в каждом из этих примеров только одно существительное (*the doctor* – врач, *the house* – дом), предлоги в них связаны с существительными так: *for the doctor, in the house*. Существительные здесь стоят перед глаголом, куда по правилам порядка слов существительное с предлогом не допускается, однако перенос предлога в конец предложения позволяет обойти этот запрет. Тем не менее, смысловой связи с предлогом существительное при этом не теряет и поэтому не может быть обозначением деятеля. Форма глагола также указывает на то, что стоящее в начале предложения существительное не обозначает деятеля, который, таким образом, в предложении вообще не упомянут. В первом примере *the doctor* – объект действия, которое обозначено глаголом *send* – послать, и предложение переводится как *За доктором послали*, а во втором примере *the house* – место действия, обозначенного глаголом *live* – жить, и перевод здесь: *В (этом) доме никогда не жили*.

Данная особенность английских предлогов обусловлена грамматическим строем английского языка. Предлог соединяет два компонента предложения, из которых один – существительное, а другой – чаще всего глагол или прилагательное, и его связи с этими двумя компонентами могут быть разными по силе. Русский предлог связан с последующим существительным как носителем определённого падежа гораздо прочнее, чем с глаголом или прилагательным, и поэтому граница между двумя компонентами проходит перед предлогом: *послать / за доктором, жить / в доме*. Английские предлоги с падежом не взаимодействуют и, поэтому связаны с существительным слабее, чем русские. В результате сила их связей с двумя соединёнными компонентами уравнивается, и в соответствующих английских сочетаниях, где предлог соединяет два компонента, границу между ними можно провести двояко – не только аналогично русскому членению (*send / for the doctor, live / in the house*), но и *send for / help, live in / the house*. Таким образом, английский предлог, всегда сохраняя смысловую отнесённость к существительному, способен в соответствии с нуждами порядка слов отрываться от него и примыкать к предшествующему слову – глаголу или прилагательному.

Таким образом, позиция предлога в английском предложении может варьироваться. Существуют и случаи, когда предлог вовсе отсутствует в структуре предложения, в частности, в публицистическом стиле высказывания, где, например, характерно отсутствие предлога перед днями недели, что, по сути, является ошибкой.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гардинер, А. Теория языка и речи / А. Гардинер, Э. Бенвенист. – М. : Академия, 1994. – 468 с.
2. Ермакова, Л.М. Научные исследования в лингвистике / Л.М. Ермакова. – М., 2001. – 118 с.
3. Эпштейн, Г.А. Предлоги. Союзы. Словообразование: The preposition. The conjunction. Word-formation / Г.А. Эпштейн. – СПб. : КАРО, 2001. – 238 с.

### **А.Н. ГАРБАЛЕВ**

Брест, БрГУ имени А.А. Пушкина (Беларусь)

### **АПРОКСИМАТОРЫ И ИНТЕНСИФИКАТОРЫ С ПОЗИЦИЙ ПРАГМАЛИНГВИСТИКИ**

Традиционная грамматика относит слова и выражения типа *absolutely*, *approximately*, *roughly speaking*, *definitely* к наречиям и модификаторам. Меняя свое положение в предложении, они могут выступать либо как наречия, модифицирующие прилагательные, либо как наречия, модифицирующие смысл всего предложения (sentence adverbs):

*He was definitely rude* – Он был явно груб (не чуточку грубым, а явно грубым);

*Definitely he was rude* – Несомненно, он был груб (было несомненно, что он груб).

Но у всех вышеперечисленных наречий есть еще одна особенность – они делают смысл высказывания не четко очерченным, неопределенным, приблизительным, что получило свое отражение в их названии – *approximators* (апроксиматоры) – слова / выражения приблизительности. Сама неопределенность (расплывчатость, неточность) в языке имеет сложную природу и обозначается общим термином «vagueness». В отношении апроксиматоров И. Саурленд и Р. Статева выделяют два типа языковой неопределенности – скалярную и эпистемическую на основе анализа дистрибуции апроксиматоров в различных контекстах [1]. Чтобы продемонстрировать разницу между скалярной и эпистемической неопределенностью, они приводят такой пример:

*What John cooked were exactly / approximately fifty tapas.*

*\*What John cooked was exactly / approximately Beef Stroganoff.*

Рассмотрим более детально второе предложение, которое авторы цитируют как неотмеченное, т.е. неприемлемое в языке – *То, что Джон приготовил, было точно / приблизительно бефстроганов*. В случае с употреблением «точно», на наш взгляд, неопределенность представлена одновременной реализацией двух смыслов / интерпретаций / возможных прочтений:

а) То, что Джон приготовил, было не запеканкой, не рагу, а точно этим блюдом – бефстроганов, т.е. речь идет об уточнении – именно это блюдо, а не иное;

б) «точно» выступает как *sentence adverb* (хотя и не на своем привычной месте – в начальной позиции) и второе возможное прочтение звучит как – я точно помню / знаю / уверен, что это было бефстроганов, т.е. я не сомневаюсь в этом.

Интерпретация а) сфокусирована на самом блюде – это именно то, а не иное блюдо; интерпретация б) сфокусирована на говорящем, на его уверенности, что это было именно то блюдо. В случае с *approximately* возможна лишь одна интерпретация – речь идет о рецептуре и технологии приготовления этого блюда. Приблизительно может означать, что как технология так и рецептура были нарушены и, как результат, блюдо, приготовленное Джоном, лишь напоминало бефстроганов, но не было классическим бефстроганов.

В группу скалярных аппроксиматоров входят такие как *absolutely*, *completely*, *totally*, которые ведут себя в целом также как *exactly*. Они все «работают», когда служат для обозначения какого-то показателя на скалярной шкале от 0 до 100. Однако и здесь есть различия. Согласно Кеннеди и МакНелли *exactly* используется, чтобы указать на какую-то точку / величину посередине шкалы, в то время как *absolutely*, *completely* и *totally* используются только для обозначения крайних значений шкалы – 0 или 100 [2].

*What John cooked was absolutely / completely / totally appropriate.*

*\*What John cooked was absolutely / completely / totally fifty tapas.*

Скалярная неопределенность. Первый тип такой неопределенности представлен аппроксиматорами, которые обозначают точку на шкале. Таковы числительные, это их типичная функция. Обозначая точку на шкале, каждый из них одновременно может обозначать и интервал. Выбирая длину 3 метра, например, и говоря, что эта удочка длиной около 3 метров, мы полагаем, что это утверждение верно, если длина удочки колеблется в интервале от 2.5 метра и до 3.5 метра. Это верно лишь в том случае, если за единицу на шкале делений мы выбираем 1 метр. Как только мы выбираем более мелкое деление на шкале, например, 0,5 метра, то интервалы, выраженные на этой шкале аппроксиматорами, отстраиваются на другие деления. Так, 2.5 метра это интервал, измеряемый уже не в метрах, а в единицах по 10 см., и, следовательно, это интервал от 1.90 до 2.50 м. Самое замечательное наблюдение состоит в том, что выбор более крупного или более мелкого деления по шкале регулируется чисто прагматическими факторами (факторами прагматики речи) и сводится такой выбор всегда к использованию самого минимального интервала по шкале в каждом конкретном контексте. Так, говоря с собеседником о пути от одной аптеки до другой в городе, мы выберем шкалу сотни метров; о проемах дверей и окон мы будем говорить в сантиметрах, но для установщиков

окон и дверей речь будет идти о миллиметрах; для тех же, кто занимается юстировкой сверхточной аппаратуры, речь будет идти о десятых и сотых долях миллиметра.

Роль аппроксиматоров как раз и сводится к тому, чтобы переключать шкалу восприятия собеседника в каждом конкретном случае / контексте то ли в сторону более точной, мелкой настройки, – например, *exactly*, то ли наоборот в сторону более грубой настройки, например – *approximately*, то сужая, то расширяя диапазон интервала вокруг заданной точки на шкале – будь то километр, метр или миллиметр. Так, использование аппроксиматора *exactly* в выражении *exactly 3 meters* будет давать более точную отстройку по шкале – не с точностью до 0.5 метра и даже плюс – минус 10 сантиметров, а, скажем, с точностью до 5 или 1 сантиметра, выражение *approximately*, мы, наоборот, расширяем диапазон по шкале с плюс–минус 10 сантиметров (2.90–3.10) до полуметра – с 2.50 м. до 3.40 м. К аппроксиматорам сужающим диапазон интервала можно отнести такие как *absolutely, completely, exactly, perfectly, precisely*; к расширяющим диапазон шкалы (настройки) – *about, partially, roughly, sufficiently, approximately*.

В то же время внутри группы аппроксиматоров, сужающих диапазон интервала, существуют и внутренние различия. Одни из них ориентированы на конечные точки / показатели интервалов, другие, наоборот, ориентированы больше на середины интервалов. И это второй тип скалярных аппроксиматоров. В терминологии Кеннеди и МакНелли это различие представлено как различие открытых и закрытых интервалов / шкал (scales) [2]. Все прилагательные, выступающие в роли аппроксиматоров, делятся на две группы соответственно: те прилагательные, которые ассоциируются с закрытыми интервалами, обозначают конечные границы интервалов (endpoints), а те прилагательные, которые ассоциируются с открытыми интервалами, не могут обозначать границы интервалов, а только их середины (nonendpoints).

Следовательно, аппроксиматоры обозначающие границы интервалов сочетаются только с прилагательными, обозначающими закрытые интервалы. В то же время, аппроксиматоры не обозначающие границы интервалов, могут сочетаться только с прилагательными (выражениями) передающими границы интервалов.

*The glass is absolutely / \*exactly full.*

*The glass is exactly / \*absolutely half full.*

Эпистемическая неопределенность. Мы имеем дело с эпистемической неопределенностью (vagueness) в тех случаях, когда предикаты не имеют четко очерченного значения или не известны нам. Типичными аппроксиматорами, передающими эпистемическую неопределенность, являются *maybe* и *definitely*. При их различии (первый является экзистенциальным, а второй универсальным эпистемическим квантификатором) оба имеют квантификационную природу. Компонент неопределенности, отли-

чающий *definitely* во многом схож с модификатором *very*: *He is definitely tall / He is very tall.*

Неопределенные предикаты ассоциируются не с интервалами, а с границами на шкале; не будучи основанными на сравнении, они, тем не менее, могут передавать разные количественные параметры. К таким эпистемическим аппроксиматорам относят *positively, for sure, certainly*, а также *less certain, maybe, like*, а также все прилагательные с суффиксом *-ish (greenish, stylish, etc.)*. Как и в случае со скалярными аппроксиматорами эпистемические аппроксиматоры зависят от интенции говорящего, от его интерпретации контекста и иллокуции речевого акта [3].

Кроме скалярной и эпистемической неопределенности существует, однако, тот ее аспект, который непосредственно связан с перлокуцией. Неопределенность (*vagueness*) можно рассматривать как перлокуционный эффект, когда информация полученная от собеседника либо содержит, либо не содержит ожидаемой точности. Так, если два англичанина встретятся в Сингапуре и один из них спросит второго, где тот живет, тот ответ – Лондон будет достаточно точным. Но если они встретятся в Лондоне и будет задан этот же вопрос – то ответ – Лондон будет уже не точным, а неопределенным, т.е. не будет предполагать ожидаемой точности (конкретная часть Лондона, район или улица). Но и в этом случае речь еще не идет о номере дома или квартиры.

От ненамеренной неопределенности, вызванной эпистемическими факторами или не соответствующей контексту градуировкой пропозиции, следует отличать преднамеренную неопределенность, которая проистекает из целого ряда причин и передается такими аппроксиматорами как *in a way, stuff like that, and so on and so forth, somewhat, something like that, so to say, more or less*. Наиболее типичной из них является намерение говорящего уклониться от точного ответа, другой причиной часто является провал в памяти (потеря точного нужного слова), а также желание говорящего опереться на знание, разделяемое двумя собеседниками для «спрямления» диалога без озвучивания известных для двух сторон вещей: *you know; well, you know what I mean.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sauerland, U. Scalar vs epistemic vagueness: evidence from approximators. / U. Sauerland, P. Stateva, // M. Gibson, T. Friedman Proceedings of SALT 17. –Ithaca, NY. – 2007. – P. 228–245.
2. Kennedy, C. Scale structure and the semantic typology of gradable predicates / C. Kennedy, L. McNally, // Language, 81. – 2005.
3. Fraser, B. Conversational mitigation / B. Fraser // Journal of Pragmatics, 4. –1980. – P. 341–350.

**Н.К. ЗУБОВСКАЯ, Н.М. СМИРНОВА, И.И. КОВГАН**  
Минск, БГУ (Беларусь)

## **СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМНЫХ СВОЙСТВ ЛЕКСИКИ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ**

Языки мира вне какой-либо зависимости от степени их генетического сходства выполняют одну и ту же функцию – функцию общения, что предполагает существование у них известных общих признаков и общих закономерностей. Исключительно важным является сопоставительное изучение лексических явлений, ибо лексика представляет собой обширную и очень сложную часть языка.

Необходимым и существенным моментом семантического анализа лексики любого языка является изучение закономерностей употребления лексических единиц этого языка и их дистрибуции, так как именно в особенностях употребления языковых единиц, их связей с другими единицами отражается характер и специфика внутреннего содержания языковых единиц.

Для выявления общих системных свойств лексики разных языков и специфики каждой из них и используется сопоставительная методика, состоящая в параллельном прослеживании характерных особенностей сравниваемых языков на одних и тех же участках лексической системы и на одном и том же срезе их исторического развития.

Для более глубокого понимания особенностей слов какого-либо языка необходимо их сравнение со словами другого языка, как в плане языка, так и в плане речи.

Анализ лексических значений слов разных языков на парадигматическом уровне (в плане языка) может производиться на базе лексикографических источников. При таком анализе выявляются смысловые структуры лексических единиц, а также отождествляются совпадающие значения соотносительных по семантике слов. При сравнении соотносительных слов разных языков в плане речи (на синтагматическом уровне) проводится сопоставление семантических структур лексем с учетом лексической сочетаемости. Это объясняется тем, что вследствие более или менее непосредственной направленности на референта, парадигматически закрепленные значения эквивалентных слов, как правило, довольно точно совпадают. Различия же семантических систем исследуемых языков обусловлены, главным образом, синтагматическими употреблениями слова в речи.

В качестве примера можно рассмотреть и сопоставить атрибутивные словосочетания, образованные прилагательными размера русского и немецкого языков с именами существительными.

Говоря о структуре словосочетаний, необходимо заметить, что русский язык характеризуется так называемым свободным порядком слов. Однако

степень такой «свободы» разных членов предложения различна. Поскольку определение более тесно связано с тем словом, к которому оно относится, чем дополнение или обстоятельство, в русском языке существует фиксированный порядок слов в атрибутивных словосочетаниях. Возможность варьирования словопорядка в таких словосочетаниях ограничена, поэтому определение, как правило, занимает препозитивное положение по отношению к определяемому слову. Постпозиция определения – необычное положение, которое может быть использовано для выражения других отношений.

По отношению к ядру словосочетания (существительному) немецким прилагательным, как и русским, свойственна препозиция при этом прилагательное находится в полном согласовании с существительным, характеризую его в различных отношениях.

Характерным признаком русского языка является согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. Для немецкого языка согласование менее характерно, поэтому в немецком языке прослеживается номинация атрибутивной детерминации за счет свернутой до сложного слова синтагмы. Минимальная бинарная определительная синтагма в русском языке соответствует немецкому сложному слову, т.к. словосложение исключительно продуктивно в немецком языке для номинации определенных отношений, а в русском языке с развитой системой флексий тенденция к атрибутивному словосложению не наблюдается так ясно. Таким образом, детерминирующим признаком для номинации атрибутивной семантики в русском языке является согласование в бинарной синтагме, маркируемое флексией, а в немецком языке – свертывание бинарной синтагмы до сложного слова:

*большой город – die große Stadt – die Großstadt,  
высотный дом – das hohe Haus – das Hochhaus.*

В рассматриваемых языках постпозиция прилагательного является сильным средством смыслового выделения атрибута. Большой вес, краткость и компактность постпозитивного определения обеспечивают ему место в ряду стилистических средств. В обоих языках постпозиционное определение распространено в деловом стиле, в поэзии, в разговорной речи.

Однако большая регламентированность позиции прилагательного в немецком языке, вытекающая из его структурного типа, позволяет сделать вывод о большей экспрессивности немецких прилагательных-определений в постпозиции по сравнению с постпозитивными прилагательными в русском языке.

Различие между немецким и русским прилагательными лежит в области чисто морфологических признаков. Оно заключается в том, что в немецком языке имя прилагательное наряду с неизменяемыми формами имеет изменяемую форму, в результате чего оно употребляется не только как согласуемое, но и как несогласуемое слово, в зависимости от своей синтаксической функции. В русском языке имя прилагательное всегда со-



гласуется с существительным, к которому оно относится, независимо от синтаксической функции.

**Л.Н. ЛОБАЧ**

Минск, Международный университет «МИТСО» (Беларусь)

## **ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В современном английском языке есть звукоподражательные слова, которые редко рассматриваются на занятиях английского языка. Однако они вызывают особый интерес у обучающихся, что приводит к значительному прогрессу в изучении фонетического и лексического аспектов языка.

Как известно, основу всех звуко сочетаний языка составляет артикуляция отдельных звуков. Границы, в которые тем самым заключаются звуко сочетания, дополнительно определяются свойственными большинству языков изменениями звуковой формы, имеющими свои законы. Эти изменения затрагивают как ряды гласных, так и ряды согласных. Существенная польза от изменений звуковой формы заключается в том, что благодаря им увеличивается абсолютное богатство языка и многообразие звуков, но при этом в измененном элементе отчетливо прослеживается его исконный облик.

Большинство звукоподражательных слов английского языка можно разделить на 3 группы:

1. *Подражание голосу животных и их движениям:* bray, saw, cheer, chirr, clack, croak, crow, cuckoo, meow, moo, quacking, squawk, twitter, yelp, zip.

2. *Подражание звучащим предметам и явлениям природы:* bang, bleep, boom, bubble, chink, choke, chop, clatter, clang, clank, click, crack, crash, creak, crunch, crush, fizz, flap, flash, frizz, gust, hum, jar, jingle, piff, pip, plop, plosh, plump, pop, sizzle, slump, splutter, strum, swish, tang, tick, ting, tramp, trash, ruffle, ring, rustle, wail, whang, whump, whirr, whizz, zing, zonk, zoom.

3. *Подражание звукам человеческой речи:* babble, bawling, belch, blubbling, bubble, chuckle, clap, click, cough, crunch, drone, echo, flopping, gasp, giggle, gulp, gurgle, hop, huff, mumble, murmur, mutter, retch, ripple, shriek, shriek, sniff, thump, wheeze, whistle, whoop, yawn, yerr.

В перечисленных словах звуковая форма почти сливается с признаковой оболочкой, так что звучание слова подсказывает признаковую оценку того, что этим словом обозначено.

Можно привести известный мультипликационный фильм «Шрек II» (английская версия), где огромное разнообразие звукоподражательных слов (существительные, глаголы и междометия):

1. *подражание голосу животных и их движениям:* 1) bark – гавкнуть; 2) saw – каркать; 3) hiss – шипеть; 4) purr – урчать, мурлыкать; 5) roar – ре-

веть, рычать, орать; 6) tweet – щебетать; 7) yell – визжать, лаять, таякать.

2. *подражание звукам, издаваемым людьми, производимым предметами, и явлениям природы*: 1) chime – отбивать (о часах); 2) choke – давиться (от кашля), задыхаться (от волнения, гнева); 3) chuckle – посмеиваться, хихикать; 4) cough – кашлять; 5) gust – порыв ветра, хлынувший дождь; 6) scream – пронзительно кричать; 7) whistle – свистеть; 8) whoosh – пронестись со свистом; 9) yawn – зевать.

3. *подражание звукам человеческой речи (междометия, произносимые человеком)*: 1) kitty-kitty – кис-кис; 2) pop – хлопать, щелкать с треском; 3) Whoop, whoop! – приветствование радостными возгласами; 4) wow! – поразиться, ошеломиться.

Эти примеры показывают, что звукоподражательные слова разговорного языка, состоящие из звуков, приблизительно имитирующих естественные шумы и звуки, присутствуют в английском и других языках.

Изучение звуковой формы слова, а именно звукоподражающих слов, не только мотивирует обучающихся изучать иностранный язык, но и способствует успешному освоению фонетических явлений в английском языке и приводит к способности дифференцировать звуковую форму родного и иностранного языков. Введение в речь звукоподражательных слов может оказать посильную помощь при отработке фонетических элементов и лексико-грамматических конструкций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин, С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании / С.В. Воронин. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

2. Вундт, В. К вопросу о происхождении языка. Звукоподражания и звуковые метафоры / В. Вундт, С.В. Воронин // Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании (Очерки и извлечения). – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

#### **М.А. ЛОХНИЦКАЯ**

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы (Беларусь)

#### **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ И ИСКОННОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДОНАЦИОНАЛЬНОЙ ЭПОХИ (НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ ХРАНИЛИЩ)**

Временной границей, маркирующей рубеж между двумя эпохами в истории английского литературного языка – донациональной и национальной, принято считать конец XV века, время начала формирования и существования английского литературного языка на национальной основе. Экстралингвистическим фактором, отмечающим границы между эпохами, некоторые лингвисты называют введение книгопечатания в Англии в

1476 г. В данной статье мы рассмотрим соотношение заимствованных и исконных наименований хранилищ на двух этапах, традиционно выделяемых в донациональной эпохе английского литературного языка, – древнеанглийском (VII–XIV вв.) и среднеанглийском (XII–XV вв.). Материалом исследования стал корпус номинаций хранилищ, извлеченных с использованием расширенной поисковой системы электронной версии словаря «TheOxfordEnglishDictionary» [1].

Статистические данные, отражающие результаты данного исследования, представлены в нижеследующей таблице.

**Таблица. Удельный вес номинаций хранилищ в зависимости от источника их происхождения в древнеанглийском и среднеанглийском языке**

Происхождение наименования	Др.-англ. язык	Ср.-англ. язык
заимствованные номинации	48,4 %	60 %
исконные номинации	38,6 %	33,7 %
номинации неясного происхождения	13 %	6,3 %
Всего	100 %	100 %

Во многих трудах по истории английского языка отмечается бедность **древнеанглийского языка** заимствованными словами. Д. Кастовский отмечает, что с точки зрения этимологии древнеанглийская лексика характеризуется чрезвычайной гомогенностью, особенно по сравнению с современным английским, так, процент заимствованных слов в древнеанглийском составлял лишь 3% против 70% в современном английском [2, с. 294]. Однако в нашем корпусе древнеанглийских номинаций хранилищ удельный вес заимствованных слов превышает удельный вес исконных.

В эпоху древнеанглийского языка наименования хранилищ заимствуются из латинского, французского и кельтских языков. Основным источником заимствования служил латинский, который был первым по времени языком, пришедшим в соприкосновение с английским. К латинизмам в древнеанглийском относятся, например, *byt(t)* ‘кожаная бутылка, бутыль’ (1000 г.) от ср.-лат. *buttis, butta*; *purs* (1100 г.) ‘мешок или вместительница для денег’ от лат. *bursa*; *sacc* ‘большой мешок из грубого льна, используемый для хранения или переноски зерна, муки и т.п.’ (1000 г.) от лат. *saccus*.

Как уже было отмечено выше, преобладание заимствованных номинаций над исконными в рассматриваемой тематической группе не соответствует общей тенденции развития языка на этапе существования древнеанглийского языка. Латинские слова религиозного содержания не выражали важных понятий для народных масс того периода, что является одной из причин незначительного количества общего числа заимствований в древнеанглийском. Однако мы предполагаем, что большое количество латинских заимствований в исследуемой группе слов связано с семантическими особенностями данной лексики, которая представляет собой на-

звания предметов, имеющих практическое назначение и необходимых в быту. В этот период заимствовались в основном слова, носящие конкретный, обыденный характер, что объясняет большое количество латинизмов в исследуемой тематической группе слов.

Этимологический анализ среднеанглийских номинаций хранилищ подтверждает огромную роль заимствования как источника пополнения исследуемой тематической группы в период существования **среднеанглийского языка**. Основными источниками заимствования служили следующие языки, ранжированные по степени их роли при пополнении тематической группы «Хранилища»: французский, латинский, древнескандинавский, голландский и немецкий.

Наибольшее количество заимствованных наименований хранилищ проникло в среднеанглийский язык из французского, что обусловлено историческими условиями развития Англии. Обилие французских заимствований в среднеанглийском языке характеризует не только исследуемую тематическую группу, но и весь словарный состав данного периода. Большое количество французских заимствований влившихся в среднеанглийский язык стало следствием нормандского завоевания Англии в 1066 г., «величайшего события не только в политической жизни страны, но и в истории английского языка» [3, с. 18]. В XI в. в период завоевания Англии население Нормандии было в основном французским. На территории Англии поселилось большое количество франкоязычного населения, а нормандский диалект стал официальным языком королевского двора, управления страной и правосудия. К словам французского происхождения относятся, например, следующие заимствования времени существования среднеанглийского языка: *butlery* 'кладовая для продуктов' (1297 г.), *garderobe* 'помещение для хранения предметов одежды' (1333–4 гг.), *pocket* 'мешок, сумка' (1280 г.), *barrel* 'бочка, бочонок' (1305 г.), *treasury* 'помещение, постройка, используемые как хранилище денег и ценных вещей' (1290 г.).

Несмотря на обилие заимствований из французского, среди наименований хранилищ, заимствованных в среднеанглийский период, преобладают номинации латинского происхождения, что обусловлено широким распространением латыни в Западной Европе. Слова латинского происхождения, вошедшие в среднеанглийский язык через французское посредничество, обозначают как родовые понятия (*vessel* 'сосуд', 1300 г.; *receipt* 'хранилище; вместилище', 1388 г.), так и видовые (*garner* 'зернохранилище', 1175 г.; *cell*, *cellar* 'кладовая для продуктов').

Одной из причин заимствования номинаций хранилищ было наличие лексических лакун, наименования заимствовались вместе с называемым объектом. Однако этот фактор не был определяющим на всех этапах истории английского языка: в середине среднеанглийского периода континентальный французский стал языком престижа, что повлияло на появление новых заимствований, а также на судьбу конкурирующих вариантов. В ре-

зультате сложившейся стилистической конкуренции ряд исконно английских наименований уступил место французским заимствованиям и был утрачен языком, либо имела место семантическая дифференциация слов.

Итак, состав английских номинаций хранилищ донационального периода является этимологически смешанным. Его смешанный характер исторически обусловлен длительными и многообразными контактами английского языка с рядом других языков, в первую очередь с латинским и французским.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Oxford English Dictionary [Electronic resource] / T.J. Benbow (project director), A.M. Hughes (senior editor). – 2nd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 1 electron. opt. disc (CD-ROM, v. 4.0, 677 Mb).

2. Kastovsky, D. Semantics and vocabulary / D. Kastovsky // The Cambridge History of the English Language: in 6 vol. – Vol. I.: The Beginnings to 1066 / ed. by Richard M. Hogg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – P. 290–408.

3. Nesfield, J. Historical English and derivation / J. Nesfield. – London : MacMillan, 1931. – 292 p.

#### **С.А. ПИЛИПЕНКО**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ НОРМА В РАМКАХ ВЫДЕЛЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ**

Всякая лексическая единица, являясь важнейшей номинативной единицей языка, имеет графическую оформленность. Ей присущи определенное содержание и внешняя, материальная сторона, представляющая собой форму слова. Форма и содержание лексической единицы неразрывно связаны: слово не может быть воспринято, если мы его не произнесем или не напишем, и не может быть понято, если произносимые сочетания звуков лишены значения. Форма и содержание слова закреплены в языке, поэтому никто не вправе изменить фонетическую оболочку слова или придать ему несвойственное значение.

Некоторые исследователи придерживаются мнения, что письменная форма языка остается производной по отношению к природному, звуковому языку, и считают, что используя различные орфографические варианты слова, пишущий может варьировать «внутреннюю форму слова».

На протяжении многих лет изучения иностранных языков главный интерес филологической науки в основном был обращен на звуковой язык. Письмо, хотя и привлекало внимание филологов, но не выделялось в особый объект научных исследований и не рассматривалось в его отношении к звуковому языку. Лишь к концу XX века лингвисты пришли к осознанию

письменного языка как отдельного объекта исследования, требующего самостоятельной научной категоризации и систематизации, и к убежденности значимости таких исследований для общей теории языков. Постепенно сформировалась наука о письме, как часть общей лингвистики.

В настоящий момент орфография является прикладным разделом языкознания, и опираясь на определённые принципы (фонематический, фонетический, традиционный и дифференцировочный), определяет способы передачи слов на письме с помощью буквенных и небуквенных (дефисов, пробелов, черточек) графических символов, а так же устанавливает орфографические правила. Орфография состоит из нескольких разделов: написание значимых частей слова; слитное, раздельное и дефисное написание; употребление прописных и строчных букв; правила переноса; правила графических сокращений слов.

В орфографической системе языка можно говорить о существовании доминирующего, ведущего принципа. Именно на нём строятся основные орфографические правила, другие же принципы используются частично. Традиционный принцип регулирует слитное, раздельное и дефисное написание с учетом морфологической самостоятельности единиц. Употребление прописных и строчных букв регулируется лексико-синтаксическим правилом. При переносе слов с одной строки на другую учитывается, прежде всего, слоговое членение слова, а затем и его морфемная структура.

Исследование истории немецкой орфографии показало, что с начала XX столетия и до современности прослеживается желание упрощения правописания. Реформы в сфере орфографии нередко связаны с политическими изменениями в государстве и носят при этом символический характер. Политическая ситуация, смена правительства и его заинтересованность в реформе орфографии, отношение прессы и общественности оказывают значительное влияние на изменение орфографических норм.

В отличие от установления орфоэпических норм немецкие орфографические нормы за период развития немецкого литературного языка всегда устанавливались четко и с наименьшими разногласиями. Наиболее существенным этапом в развитии и закреплении письменной нормы немецкого литературного языка является деятельность М.Лютера. В XVII в. был заложен фундамент для выработки единой немецкой национальной языковой нормы в области правописания, что является неременной предпосылкой для общенемецкого национального литературного языка.

Орфографическая норма языка обеспечивает единообразное понимание текста и преемственность культуры. В связи с этим изменение орфографической нормы должно диктоваться вескими причинами, опираться на разработанную и адекватную концепцию развития языка. Язык, как известно, одно из наиболее сложных явлений в жизни человека. Поэтому всякое вмешательство в эту тончайшую сферу требует предельной осторожности и должно быть проработано с особой тщательностью. Прежде всего, важно учитывать, что орфография это многомерная, сложная конструкция.

**Э.В. РУБАНИЮК**

Минск, БГТУ (Беларусь)

**О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «РЕДУКЦИЯ» И «ЭЛЛИПСИС»  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ  
В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)**

Интерес к эллипсису ученые начинают проявлять с античных времен. Данное явление привлекает внимание лингвистов до сих пор, так как здесь нашли свое отражение многие фундаментальные проблемы языкознания: язык и мышление, соотношение логики и грамматики, формы и значения [1, с. 3].

Эллиптичность (как проявление языковой экономии) является одним из основных принципов разговорного текстопорождения [2, с. 5]. В процессе элиминирования опускается все, что может быть в высказывании опущено. Причем подобный процесс экономии действует в разговорной речи на всех уровнях системы языка [2, с. 5].

Традиционно признается, что к регулярно образуемым типам эллиптируемого предложения относят те, в которых отсутствуют главные члены предложения [2, с. 5]. Достаточно детально в научной литературе рассматривают такие подвиды эллипсисов как элиминация подлежащего, предиката, части предиката, подлежащего вместе с личным глаголом, личного глагола и всех актантов; элиминация предикатов и всех актантов; элиминация обязательного прямого дополнения; одновременно подлежащего и сказуемого [3, с. 9].

Кроме того, существуют разнообразные по формам и не поддающиеся собственно грамматической классификации типы предложений «неполнота» которых обусловлена обстановкой речи, когда то или иное «недостающее» слово (или ряд слов), требуемое смыслом такого предложения, подсказывается ситуацией [4, с. 89–90].

В данном исследовании рассматривается специфика употребления личных местоимений с формами повелительного наклонения русского и немецкого языков.

Согласно грамматике русского языка, изданной под руководством академика В.В. Виноградова, личными формами повелительного наклонения признаются формы 2-го лица единственного и множественного числа [5, с. 468]. В этой грамматике достаточно подробно описываются правила их образования. Формы 2-го лица единственного числа

– оканчиваются на *-и* после согласных: *береги, возьми, неси*;

– представляют собой чистую основу настоящего времени: *рисуй, читай* (с конечным «йотом» после гласного); *сдвинь, сядь, ударь* (с конечным мягким согласным); *ешь, плачь, режь* (с конечным шипящим).

Формы 2-го лица множественного числа имеют окончание *-те*: *берегите, возьмите, несите, рисуйте, читайте, сдвиньте, сядьте, ударьте, ешьте, плачьте, режьте* [5, с. 468].

В данном источнике достаточно категорически утверждается, что с формами повелительного наклонения личные местоимения, как правило, не употребляются [5, с. 469].

Однако, в более ранней грамматике русского языка, изданной в 1755 г. (цитата по более поздней версии) еще приводятся формы в сочетании с личным местоимением, как, видимо, менее употребительные, т.к. они перечисляются во второй позиции: *двигайтесь, вы двигайтесь* во множественном числе и в единственном числе: *двигай, ты двигай; он, она, оно двигай или пускай двигает* [6, с. 92].

Повелительное наклонение в немецком языке распространяется, согласно грамматике издательства Дуден, так же на образование форм 2-го лица единственного или множественного числа. Так морфологически глаголы получают суффикс *-е-*: *trinke, gehe*, хотя и с оговоркой, что *-е-* может из ритмических соображений опускаться. Если у ряда сильных глаголов изменяется корневая гласная *e* на *i*, то суффикс *-е-* отсутствует: *Lies! Wirf!* Существует целый перечень глаголов, где корневая гласная может меняться и оставаться неизменной, тогда действуют разные правила: *Erschrick nicht – erschrecke ihn nicht; Schwill – Schwelle den Umfang nicht so auf* [7, с. 168]. По поводу образования форм множественного числа, правило лаконично сформулировано так: формы совпадают с формами 2-го лица множественного числа индикатива и приводятся примеры: *Schweig! Ruff! Binde!* [7, с. 169].

В данной связи следует сделать такую оговорку: правило достаточно детально формулируется в тех случаях, где имеет место появление/отсутствие беглого *e*, но нет ни единого упоминания, об употреблении личных местоимений в сочетании с формами повелительного наклонения [7, с. 168–169].

Картина проясняется при знакомстве еще с одним справочником по немецкой грамматике: *Nur bei den Imperativformen, die von der 2. Person Singular und Plural gebildet werden, verzichtet man auf die Personalpronomen, die Endungen kennzeichnen das Subjekt ausreichend* [8, с. 318]. (Только в сочетании с формами повелительного наклонения, которые образованы от 2-го лица единственного и множественного числа воздерживаются от употребления личных местоимений, так как окончания однозначно определяют субъект действия.)

Более того отмечается, что если субъект в таких конструкциях и является, то это свидетельство того, что он имеет указательный характер «*demonstrativen Charakter*» [8, с. 318] и, следовательно, говорящим подчеркивается: *Geh du jetzt nach Hause! (nicht die anderen, die noch hier sind)*.

Обычно считается, что эллиптические конструкции предполагают неоднозначное восприятие информации в зависимости от условий коммуни-



кации [1, с. 3], а в данном случае наоборот: синтаксически «формальная полнота» предложения (наличие субъекта и предиката при обязательной двусоставности в немецком языке) приводит к информационной избыточности, стилистической окрашенности и придает сказанному дополнительную коннотацию указательности.

Подтвержденный примерами факт, что не отсутствие личного местоимения является стилистически маркированным предложением, а именно присутствие, позволяет нам постулировать, что в данном случае при «опущении субъекта» речь идет не об элиминировании. Мы присоединяемся к точке зрения Е.В. Грудевой, утверждающей, что «в императивных высказываниях отсутствие первого актанта обусловлено действием механизма редукции, а не механизма эллипсиса» [9, с. 33], так как при редукции говорящий лишен выбора, он руководствуется языковыми «запретами» [9, с. 35].

Следует отметить, что в грамматиках немецкого языка причисляется к формам императива и так называемая вежливая форма, которая живет на форме 3-го лица множественного лица: *Bitte verbessern Sie die Baustelle!* [10, с. 25; 11, с. 112], при этом наблюдается инверсия глагольной формы и личного местоимения.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) в немецком и русском языках употребление форм повелительного наклонения (2-е лицо единственного и множественного числа) без личных местоимений является стилистически нейтральным;

2) опущение личных местоимений в сочетании с формами повелительного наклонения в обоих языках – проявление языковой редукции, сложившейся исторически, а не реализация эллипсиса;

3) употребление личных местоимений с формами повелительного наклонения может придавать сказанному дополнительные коннотации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова, М.М. Прагматические характеристики эллипсисов (на материале современного английского языка) : автореф. дисс. ... канд. филолог. наук / М.М. Давыдова ; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2012. – 22 с.
2. Расулов, З.И. Синтаксический эллипсис как проявление экономии языка) : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / З.И. Расулов ; Самарканд. гос. ин-т ин. яз. – Самарканд, 2011. – 27 с.
3. Калиновская, А.Ю. Способы достижения эквивалентности перевода эллиптических предложений в русском и немецком языках (на материале современных пьес) : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / А.Ю. Калиновская ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2011. – 23 с.
4. Виноградов, В.В. Грамматика русского языка / В.В. Виноградов, Е.С. Истрина // Том II: Синтаксис. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 444 с.
5. Виноградов, В.В. Грамматика русского языка / В.В. Виноградов, Е.С. Истрина, С.Г. Бархударов // Том I: Фонетика и морфология. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1952. – 720 с.
6. Ломоносов, М.В. Грамматика русского языка / М.В. Ломоносов. – С. Петербург : Второе отделение императорской академии наук, 1855. – 152 с.

7. Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1995. – 864 S.
8. Schulz, D. Grammatik der deutschen Sprache / D. Schulz, H. Griesbach. – München : Max Hueber Verlag, 1966. – 445 S.
9. Грудева, Е.В. Избыточность текста, редукция и эллипсис (на материале русского языка) : автореф. дис. ... д-ра филолог. наук / Е.В. Грудева; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2008. – 40 с.
10. Hamm, D. Deutsche Grammatik im Überblick / D. Hamm, U. Hasekamp, S. Junk, K. Lucht. – Königswinter : Tandem Verlag GmbH, 2004. – 319 S.
11. Götze, L. Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch / L. Götze, E.W.B. Hess-Lüttich. – München : Lexikographisches Institut, 1989. – 624 S.

**Т. Г. СОРОКИНА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В лингвистической науке модальные слова и словосочетания считаются одним из самых противоречивых лексико-грамматических разрядов слов и привлекают внимание ученых со второй половины XX столетия. Модальные слова до сих пор не получили полного объяснения в связи с их многоплановостью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями. И в целом, о категории модальности, о языковой природе модальности и составе частных значений высказывалось множество противоречивых точек зрения. Большинство авторов в состав этого языкового явления включались значения, самые разнородные по своей сущности, функциональному назначению и принадлежности к уровням языковой структуры, так что при этом категория модальности лишалась какой-либо определенности.

Между тем эта проблема имеет существенное значение не только для лингвистики, но и для логики, так как категория модальности принадлежит к той области языковых явлений, где их связь с логическим строем и мышлением оказывается наиболее непосредственной. Известно, что модальность в равной мере является предметом исследования и языкознания и логики. И если в первом случае модальность включается в число наиболее существенных характеристик предложения как языковой единицы, то во втором – она рассматривается в качестве существенного признака суждения как формы мышления. Поэтому анализ языковой категории «модальность» может производиться лишь в тесной связи с анализом логической категории модальности.

Модальные слова являются одним из средств выражения модальности, которая принадлежит к той области языковых явлений, где их связь

с логическим строем мышления оказывается очень тесной. Несмотря на глубокую разработанность данной категории, она остается областью научной дискуссии, где многое требует дополнения и уточнения. Так, например, возникает вопрос об уровнях отношений в языке, то есть о модальности от предикативной единицы до реализации ее в предложениях и их сложных объединениях. А поскольку модальность является неотъемлемой частью любого текста, то большее внимание привлекает к себе текстовая модальность. Профессор Л.С. Бархударов отмечает, что не всякое слово, выступающее в роли вводного члена предложения, относится к классу модальных слов. Модальные слова – особая часть речи, а в роли вводных членов могут выступать и другие части речи и сочетания слов: наречия, предложные обороты, инфинитивные конструкции и т.д. К модальным словам как части речи относятся только слова, которые всегда, во всех случаях употребляются в роли вводного члена предложения. Эти слова характеризуются своей неизменяемостью и ограниченной сочетаемостью с другими словами [1].

В современном английском языке к средствам, передающим модальную семантику, относят:

1. модальные глаголы *may, must, should* и т.п.;
2. сослагательное наклонение;
3. интонацию;
4. модальные слова типа *certainly, obviously, probably*; модальные частицы типа *hardly, scarcely*; модальные словосочетания типа *of course, in fact*;
5. конструкции с прилагательными типа *It is certain, obvious...*;
6. конструкции с переходными глаголами *think, believe, suppose, guess*;
7. вводно-модальные предложения *it was clear, I believe, I suppose*.

Модальные слова не служили предметом специального изучения зарубежной англистики. Зарубежные ученые рассматривали модальные слова в составе наречий, хотя они и обратили внимание на их просодические и синтаксические особенности [2]. «Модальные слова» или «вводные слова» английские грамматиканы традиционно описывают как разновидность наречий – «sentence adverbs», для которых, в отличие от других наречий, характерно отсутствие связи с конкретным словом в предложении и постоянной синтаксической позиции: они соотнесены как бы со всем значением предложения и могут занимать в нем ряд порядковых позиций. Отсутствие у зарубежных лингвистов единого подхода к определению сущности модальных слов обусловило употребление ими самых различных терминов для их обозначения.

Впервые модальные слова были выделены в русской лингвистике; ранее они обычно причислялись к наречиям. Правда, Г. Суит и Е. Крейзинга выделяют наречия, относящиеся ко всему предложению и передающие

отношение говорящего к излагаемому факту. Таким образом, данный тип был отмечен и в зарубежной лингвистике, но не был выделен в особый разряд [2].

Значением, общим для всех модальных слов, является выражение оценки высказывания со стороны субъекта (говорящего или пишущего). Модальные слова могут выражать уверенность или предположительность, а также субъективную оценку. Так, модальные слова *certainly, of course, surely, really, indeed* используются для выражения уверенности; *perhaps, maybe, probably, possibly* – неуверенность, предположительность; *fortunately, unfortunately, luckily, unluckily* передают взгляд говорящего на желательность или нежелательность того или иного действия.

Модальные слова могут быть простыми (*sure, perhaps*), производными (*surely, naturally, really*) и составными (*maybe, to be sure* и т.п.).

Модальные слова стоят в особом отношении к предложению. Они не являются членами предложения, так как, давая оценку всей ситуации, изложенной в предложении, они оказываются как бы вне предложения. Так, в предложении *Perhaps, Keith thought, it wasn't a bad thing to be remembering it tonight (Hailey)* модальное слово *perhaps* не является членом предложения, поскольку выражает предположительность; однако, если изъять это модальное слово, весь смысл высказывания изменится: это будет констатацией факта.

Модальные слова могут функционировать как слова-предложения, сходные со словами-предложениями утверждения и отрицания *Yes* и *No*. Однако, как указывает Б.А. Ильиш, слова-предложения *Yes* и *No* никогда не изменяют своего статуса, тогда как модальные слова могут быть словами-предложениями (в диалоге) или быть вводными словами в предложении [3]. Поскольку модальные слова и по происхождению и по форме тесно связаны с наречиями образа действия, остановимся особо на вопросе о разграничении этих частей речи с тем, чтобы показать, в каких пределах это различие остается достаточно четким.

Совокупность признаков модальных слов, а именно: лексическое значение, синтаксические функции и морфологическая структура дают веские основания для выделения модальных слов в самостоятельную часть речи. Модальные слова определяются как морфологически неизменяемые, выражающие логически-рассудочную оценку говорящим высказывания или его части с точки зрения достоверности содержащихся в ней фактов, явлений действительности.

Иногда одно и то же слово может функционировать и как наречие, и как модальное слово. Различие между ними можно проиллюстрировать очень ярким примером: *During investigation he behaved naturally* и *Naturally he wasn't sure in the outcome of the investigation*. В первом случае слово *naturally* выражает признак действия, выраженного глаголом *behaved*, и соотносительно с существительным *nature*. Во втором случае слово *naturally*

не выражает признака действия, выраженного сочетанием *wasn't sure*, и совершенно не соотносительно с существительным *nature*. Его функция в этом предложении совершенно иная. Оно выражает субъективное отношение говорящего к предмету его высказывания. Говорящий излагает его не как объективно констатируемый факт, а как результат сделанного им вывода.

Модальные слова организуют текст, придавая ему некое новое значение. Они передают субъективно-оценочное мнение говорящего по отношению к реальным событиям. В зависимости от их расположения в высказывании их значение и связность с ним проявляется в большей или меньшей степени.

Таким образом, модальные слова выполняют функции ограничителей между двумя и более высказываниями в микротексте и между микротекстами. Это своеобразные элементы, не являющиеся внутренними характеристиками текста, но в то же время образующие его качества. Они раскрывают в полной мере образ за текстом в его активной познавательной деятельности. Используя модальные слова, говорящий характеризует происходящие события и дает им субъективную оценку. При их введении в текст происходит «оживление» автора.

Использование когнитивно-семантического подхода дает возможность проследить способы реализации модальных слов в тексте как результат взаимодействия языка, мышления и знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л.С. Грамматика английского языка / Л.С. Бархударов, Д.А. Штелинг. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1973. – 422 с.
2. Curme, G.O. English Grammar / G.O. Curme. – N.Y. : Barnes and Noble Books, 1953. – 308 p.
3. Ильиш, Б.А. Строй современного английского языка : Учебник по курсу теоретической грамматики для студентов педагогических институтов / Б.А. Ильиш. – Ленинград : Просвещение, 1971. – 347 с.

# КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И АСПЕКТЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Т.В. ВНУК**

Минск, МГЛУ (Беларусь)

## СРЕДНЕВЕКОВЬЕ В ЗЕРКАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Фразеологический фонд любого языка является не только кладезем мудрости и средоточием культурных коннотаций, но и хранителем информации об истории народа-носителя языка. Исследование фразеологического фонда помогает приоткрыть завесу над некоторыми неизвестными или забытыми историческими фактами, при этом обогащая знания в области фразеологии, истории, способствуя сближению поколений.

Исследованные нами фразеологизмы (47 единиц) были отобраны из трех указанных ниже словарей методом сплошной выборки. Данные единицы имеют структуру словосочетания с одним или несколькими знаменательными словами в своем составе, не являются крылатыми выражениями или афоризмами и по этимологии и/или семантике относятся к периоду Средневековья.

Российская и западная медиевистика считает началом Средневековья крушение Западной Римской империи (конец V века), а окончанием – середину XV – начало XVI веков [1]. Однако данная хронология носит условный характер, поскольку наиболее верным является рассмотрение Средневековья одновременно и как всемирного процесса, и как явления, имевшего в каждой стране свои особенности и свою продолжительность. Так, считается, что германское Средневековье начинается в середине VI века и переходит в конце XV века в Эпоху Возрождения [2, с. 86].

Большинство исследованных фразеологизмов (33 единицы/70,2%) отражают средневековые законы, установленные либо еще древнегерманским правом, либо старым немецким правом. Древнегерманское право («варварские законы», «народное право», Thing, Stammesrecht), существовавшее только в устной форме, к началу XI века в результате естественного развития пришло к полному забвению почти по всей Германии.

На его основе возникло (старое) немецкое право как совокупность законов отдельных земель (Landrechte), законов, установленных для определенных слоев населения и определенных профессий (Lehns-, Hof-, Stadtrechte) и ряда других законов, нашедших отражение, например, в знаменитом сборнике Goldene Bulle (1356). Постепенно немецкое право превратилось в целую систему, имевшую ряд национальных особенностей и ставшую основой германского национального права – продукта свобод-

ного национального творчества, вызванного жизненными потребностями немецкого народа (например, «германским» взглядом на собственность, прежде всего на землю). Расцвет немецкого права приходится на период Средневековья. В XIII веке Средневековая юридическая система была закреплена в юридических сборниках (*Sachsenspiegel*, *Schwabenspiegel*, *Mühlhäuser Reichsrechtsbuch*) и просуществовала до XVI века [3].

Фактический материал показывает, как в старом немецком праве регулировались, например, имущественные отношения (*nach Jahr und Tag* 'довольно долго, спустя много лет' досл. 'через год и один день' (это был минимальный испытательный срок перед слушанием дела в суде), *das Tischtuch zwischen sich und j-m zerschneiden/entzweischneiden* 'окончательно порвать с кем-л.' досл. 'разрезать скатерть между собой' (этот акт символизировал конец семейной жизни) [4, с. 726]) и устанавливалась виновность или невиновность подсудимого, например: *das Abendmahl darauf nehmen* 'покаяться в чем-л.' досл. 'принять ужин за что-л.' (в средние века обвиняемый, вину которого трудно было доказать, часто подвергался так называемому «суду божьему»: он должен был проглотить кусок черствого хлеба или сыра; и в зависимости от того, делал ли он это с легкостью или кусок застревал у него в горле, принималось решение о его виновности или невиновности [5, с. 18]).

Законы Средневековья разрешали разнообразные жестокие наказания, пытки, клятвы (например: пытки огнем или раскаленным железом, колесование, удушение, повешение, забрасывание камнями, позорный столб, «испанский сапожок» и др.), нашедшие отражение во фразеологическом фонде немецкого языка: *mit Hängen und Würgen* 'с большим трудом, с горем пополам' досл. 'с повешением и удушением', *auf glühenden Kohlen sitzen* 'сидеть как на (раскаленных) углях', *ein heißes Eisen anfassen* 'взяться за рискованное дело' досл. 'дотронуться до раскаленного железа', *sich wie gerädert fühlen* 'чувствовать себя разбитым, измотанным, обессиленным' досл. 'чувствовать себя колесованным', *j-n auf den Nägeln brennen* 'иметь очень срочное, экстренное дело' досл. 'обжигать кому-л. ногти', *j-n an den Pranger stellen* 'поставить кого-л. к позорному столбу, заклеить позором кого-л.', *Gamaschen vor j-m/etw. haben* 'бояться кого/чего-л.' досл. 'иметь гамаша (испанский сапожок) перед кем/чем-л.', *sich für etw./j-n die Hand abhacken* 'ручаться головой за кого-л./в чем-л.' досл. 'отрубить себе кисть руки', *für j-n die Hand ins Feuer legen* 'ручаться головой за кого-л.' досл. 'положить руку в огонь за кого-л.' и др.

Среди фразеологизмов средневекового периода 8 единиц (17%) связаны с рыцарскими ритуалами, например: *sich die Sporen verdienen* 'заслужить признание, иметь заслуги' досл. 'заработать себе шпоры' (в средние века золотые шпоры выдавались молодым людям при посвящении их в рыцари), *j-m den Fehdehandschuh hinwerfen* 'бросить кому-л. вызов' досл. 'бросить перчатку', *mit offenem Visier kämpfen* 'честно сражаться' досл. 'биться с открытым/поднятым забралом', *j-n im Stich lassen* 'оставлять в беде' (рыцарь не должен был бросать раненого).

Несколькими единицами (6 фразеологизмов/12,8%) представлены следующие события исследуемого периода: сопротивление зарождавшегося протестантизма господству католической церкви (*über etw. katholisch werden* 'сойти с ума от чего-л.', *katholisch daherreden* 'нести околесицу/ахинею'), чума (*die Zeit des großen Sterbens* 'время великого мора', *die Kränke kriegen wegen etw.* 'родимчик (падучая) хватает из-за чего-л. '), военные столкновения (*dem (Land)frieden nicht trauen* 'не доверять мнимому спокойствию': начиная с XI века определенный день недели, по указанию кайзера, считался днем мира (*Landfrieden*) во многих землях империи, но после Тридцатилетней войны даже кайзеровское войско не могло обеспечить такой мир [6, с. 410]), гуситское движение (*wie aus der Pistole geschossen* 'мгновенно, молниеносно'; слово *Pistole* произошло от чешского *píšťal* 'пушка, которую волокли всадники', впервые использованную гуситами [Там же, с. 479]).

Более пяти веков отделяют нас от темного Средневековья, таящего еще много загадок; проведенное исследование помогает проникнуть в некоторые из них.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Германское право [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/all/027/27561.shtml>. – Дата доступа : 27.01.15.
2. Müller, H. Schlaglichter der deutschen Geschichte / H. Müller. – Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1986. – 456 S.
3. Deutschland-im-mittelalter [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deutschland-im-mittelalter.de>. – Дата доступа : 27.01.15.
4. Duden : in 12 Bänden ; das Standardwerk zur deutschen Sprache / Hrsg. vom Wissensehftlichen Rat der Dudenredaktion : G. Drosdowski. – [Ausg. in 12 Bd.]. – Mannheim : Dudenverl. NE. – Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. – 1992. – 864 S.
5. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин ; под ред. Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. – 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Рус. яз., 1975. – 656 с.
6. Krüger-Lorenzen, K. Deutsche Redensarten und was dahinter steckt / K. Krüger-Lorenzen. – München : Wilhelm Heyne Verl., 2002. – 860 S.

#### **С.В. МІЛАЧ**

Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна (Беларусь)

#### **ВОПЫТ ЯК СЕМАНТЫЧНЫ КАМΠΑНАЕНТ ФАУНІСТЫЧНЫХ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ БЕЛАРУСКАЙ І НЯМЕЦКАЙ МОЎ (ДА ХАРАКТАРЫСТЫКІ АСОБЫ)**

Фразеалогія беларускай і нямецкай моў налічвае вялікую колькасць фразеалагічных адзінак (ФА) са значэннем інтэлектуальных здольнасцей чалавека. Названая група шырока прадстаўлена ў фауністычнай фразеа-



логіі абедзвюх моў і адрозніваецца развітай сістэмай значэнняў. Такія ФА характарызуюць чалавека адносна яго разумовых здольнасцей, назапашаных ведаў і інтэлектуальнага стану. Аб'ектам дадзенага даследавання з'яўляюцца фаўністычныя фразеалагізмы, што абазначаюць аб'ём, колькасць ведаў, дасведчанасць, вопытнасць чалавека ў якім-небудзь пытанні.

У гэтай групе пераважаюць фразеалагізмы мадэлі «атрыбутыўны кампанент + назоўнік-заонім». Зразумела, што больш дасведчаным з'яўляецца стары звер, які добра арыентуецца ў сітуацыі, раз зноў і зноў уцякае ад сабак і куляў паляўнічага. Таму ў ролі атрыбутыўнага кампанента выступаюць прыметнікі *стары (немалады)* і дзеепрыметнікі *біты, стрэляны* (у беларускай мове): *біты воўк* разм., *стары кот* 'вопытны, бывалы чалавек'; *стрэляна яптушка* разм., *стрэляны верабей* разм., *стары верабей* разм., *стрэляны воўк* разм., *стары воўк* разм. 'вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек'; *ein alter Hase* разм. 'вопытны спецыяліст, які добра разбіраецца ў сваёй справе; стрэляны верабей' (літар.: стары заяц); *ein alter Fuchs* 'вопытны чалавек, які ведае ўсе тонкасці і прыёмы сваёй прафесіі, стары, дасведчаны работнік' (літар.: стары ліс); *alter Hirsch* 'бывалы, вопытны ў якой-н. дзейнасці' (літар.: стары алень); *kein heuriger Hase sein* разм. 'быць вопытным чалавекам, разбірацца ў чым-н.; не быць навічком' (літар.: не быць зайцам сёлетняга роду). Этымалагічна да гэтай групы прымае ФА *mit allen Hunden gehetzt sein* разм. фам. 'быць вопытным, хітрым, бывалым, пранырлівым, быць прайдзісветам, ведаць усе шчыліны; быць стрэлянай птушкай' (літар.: быць зацкаваным усімі сабакамі). Вялікі аб'ём ведаў, спрактыкаванасць характарызуюць таксама ФА беларускай мовы *марскі воўк* разм. адабр. 'бывалы, вопытны марак'; *сабаку з'еў (-ла, -лі)* на чым, у чым. разм. часцей адабр. 'набыў вялікі вопыт, навык у якой-н. справе' і кампазіт нямецкай мовы *Seebärm* разм. жарт. '(стары) вопытны марак' (літар.: марскі мядзведзь).

Для абазначэння добрага спецыяліста, майстра, які разбіраецца ў сваёй справе, выкарыстоўваюцца ФА *і да зайца стралец і да дзевак маладзец* адабр. 'здатны да ўсяго, майстар ва ўсякай справе'; *яйцо з-пад курыцы дастаць (украсць)* 'быць спецыялістам вышэйшага класа'; *er wird seine Henne nicht bei Regenwetter verkaufen* 'ён разбіраецца ў гандлі' (літар.: ён не будзе прадаваць сваю курыцу-нясушку ў дажджлівае надвор'е); *wissen, wie der Haseläuft* разм. 'разбірацца ў справе; ведаць, як узяцца за справу' (літар.: ведаць, як беге заяц).

Нявопытнасць, неспрактыкаванасць у чым-н. перадаецца ў фразеалогіі праз вобразы маладых жывёл: *жаўтаротае птушаня* разм. неадабр. 'вельмі малады, нявопытны, наіўны чалавек'; *ein heuriger Hase* разм. фам. 'маленькае дзіця; нявопытны чалавек' (літар.: заяц сёлетняга роду); *ein junger Hund* груб. 'шчаня (малады, малавопытны чалавек)' (літар.: шчаня); *ein junger Dachs* разм. 'пра нявопытнага маладога чалавека (у прафесійных адносінах); ваен. жарг. малады нявопытны салдат, «салага» (літар.: малады барсук).

Малы аб'ём ведаў, некампетэнтнасць і няўменне разабрацца ў якой-небудзь справе адлюстроўваюць таксама фразеалагізмы з агульным значэннем 'зусім не разбірацца ў чым-н., нічога не разумець': *разумець, разбірацца як (што) свіння ў апельсінах* праст. 'зусім нічога не (разумець)'; *як свіння ў памідорах* асудж. 'зусім не (разбірацца ў чым-н.)'; *як (што) свіння ў пярынах* іран. 'ніколькі (не разумець)'; *разбірацца як свіння ў пастах* асудж. 'зусім нічога не (разбірацца ў чым-н.)'; *як свіння на бязменез усім* 'не (разбірацца ў чым-н., разумець што-н.)'; *знацца як свіння на саладзінах (на перцы, на пастах)*; *разумее як баран на бібліі (градусніку)*; *разумець, разбірацца як (што) баран у бібліі* праст. іран. 'зусім нічога не (разбірацца, разумець)'; *як баран у аптэцы* іран. 'пра чалавека, які нічога не разумее'; *soviel von etw. verstehen wie die Kuh vom Radfahren (wie die Kuh vom Sonntag, wie die Kuh vom Schachspielen)* разм. разм. жарт. 'зусім не разбірацца ў чым-н.; разбірацца ў чым-н. як свіння ў апельсінах' (літар.: *разумець, разбірацца ў чым-н. як карова ў яздзе на веласіпедзе (як карова ў нядзелі, як карова ў гульні ў шахматы)*); *von etw. soviel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen* разм. разм. жарт. 'зусім не разбірацца ў чым-н.; разбірацца ў чым-н. як свіння ў апельсінах' (літар.: *разбірацца ў чым-н. як певень у нясенні яек*); *wie ein Schwein ins Uhrwerk schauen (blicken, gucken, glotzen)*; *dasitzen (dastehen) wie ein Schwein vorm (vor dem Uhrwerk)* разм. 'нічога не разумець у тэхніцы і разгублена, бездапаможна, не маючы ніякага ўяўлення глядзець' (літар.: *глядець (заглядваць, уставіцца) як свіння ў гадзіннікавы механізм; сядзець (стаяць) як свіння перад гадзіннікавым механізмам*). Як відаць з прыкладаў, у аснове ФА дадзенай групы ляжыць вобраз жывёлы, не здольнай разабрацца ў неўласцівых ёй занятках і незвычайных для яе прадметах.

Праведзены аналіз паказаў, што вопытнасць/нявопытнасць чалавека перадаецца ў фауністычнай фразеалогіі беларускай і нямецкай моў, галоўным чынам, праз вобразы старых/маладых жывёл. Аднак, заавобразы, выкарыстаныя ў складзе ФА дзвюх моў, не супадаюць. У беларускай мове гэта *воўк, кот, птушка / птушаня, верабей*, а ў нямецкай – *ліс, заяц, алень, мядзведзь, барсук*. Значенне фразеалагізма дэтэрмінуецца больш атрыбутыўным кампанентам, чым заонімам.

Народная дасціпнасць стварыла яскравыя па сваёй вобразнасці фразеалагізмы, якія адлюстроўваюць адсутнасць разумовых здольнасцей, неабходных для пэўнай справы. Несумяшчальнымі бачацца баран і біблія (*разумее як баран на бібліі*) ці карова і шахматы (*soviel von etw. verstehen die Kuh vom Schachspielen*). У складзе фразеалагізмаў гэтай групы выкарыстоўваюцца назвы жывёл, якія ўспрымаюцца прымітыўнымі, някемлівымі – *баран і свіння ў беларускай мове, карова і свіння ў нямецкай* – што і ўплывае, на нашу думку, на фарміраванне значэння ФА.

**А.С. ПОПЛАВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ЭВФЕМИЗМ КАК ЯВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ**

Эвфемия – это разнородное по своей структуре и весьма значимое в лексической системе любого языка лингвистическое явление. Явление эвфемии в лингвистической литературе исследуется в нескольких аспектах: социолингвистическом, функциональном, грамматическом и семантическом.

Эвфемизм – это не только троп, исполняющего роль словесного смягчения, но и элемент структуры языка, играющий важную роль в его историческом развитии, так как эвфемизация представляет собой непрерывный процесс замены одних наименований на другие, основанный на постоянной оценке и переоценке человеком форм выражения, исходящей из стремления к успешной коммуникации.

Эвфемизм (от греческого *ephemia*) – это слово или выражение, служащее в определенных условиях для замены обозначений, представляющихся говорящему нежелательными, не вполне вежливыми или слишком резкими.

Эвфемизмы можно назвать языковым отображением культуры народа, характерной для определенного периода времени, так как употребление тех или иных языковых средств (слов и выражений) отражает социальную жизнь общества.

Например, эвфемистические наименования в английском языке, связанные с потерей работы, можно выделить в отдельную группу, так как в настоящее время потеря работы является одной из наиболее острых социальных проблем. Используемые для обозначения этого круга понятий слова и выражения отличаются между собой смысловыми оттенками и стилем. Как правило, если увольнение носит личный характер, то есть сотрудника просят покинуть компанию, так как именно он по каким-то причинам не устраивает руководство, то о таком человеке говорят, что он *fired, dismissed, given the push, given the sack, axed or discharged*. Если же компания была вынуждена пойти на такие меры по объективным, как правило, экономическим причинам, то этот процесс называют *downsizing, restructuring, streamlining, reshaping, involuntary force reductions, involuntary methodologies, focussed reductions, managing down the staff resources, cutbacks or back-to-basics policy* (то есть компания хочет оставить только основной персонал), а сотрудники при этом *laid off, let go или made redundant*.

Так как язык теснейшим образом связан с менталитетом, культурой, традициями его носителей, многие процессы и явления, происходящие в обществе, находят отражение и в системе языка. Явление эвфемии является неотъемлемой частью языкового поведения, тесно связано с понятиями нормы и оценки.

Почти каждый человеческий недостаток сглаживают определенные эвфемизмы: слово *cripple* калека заменяют эвфемизмы *differently abled*, *physically different* или *handicapable*, *fat* толстый заменяется на *thick-boned*, *full-figured*, *traditionally built*, *heavy-setor differently sized*; вместо *bald* лысый используется эвфемизм *hair-disadvantaged*, вместо *deaf* глухой – *aurally inconvenienced*, вместо *blind* слепой – *unseeing*. Умственно отсталых людей называют *learning disable*, *mentally challenged people*, вместо *mental illness center* (центр психических заболеваний) используют название *mental health center* (центр психического здоровья), в который больные люди идут намного охотнее с надеждой на обязательное выздоровление.

Как лингвокультурное явление эвфемизмы являются показателем культурных и социальных изменений в жизни общества и в общественном сознании, фиксируют традиционные способы и регистрируют самые незначительные изменения явления действительности, свидетельствуют об изменении общественных ориентиров в разных сферах человеческой жизни. Лингвокультурный аспект изучения национально-культурной специфики эвфемии в определенном языке отражает культурную сферу жизни данного общества.

Употребление эвфемизмов во многих случаях продиктовано нормативно-ценностными представлениями общества, уровнем развития этикета, социокультурными речевыми нормами. Стремление коммуникантов к бесконфликтной коммуникации, сотрудничеству и этикетизации в рамках общения, соблюдение коммуникативно-корректного использования языковых средств обуславливает процесс модификации стигматичной лексической единицы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьев, В.В. Лингвокультурология : Монография. – М : РУДН, 2008. – 336 с.
2. Ковшова, М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. – М. : Гнозис, 2007.
3. Bryson, B. The Mother tongue: English and how it got that way. – New York : Morrow, cop. 1990. – 270 p.

**П.Н. РЕЗЬКО**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРАНИЦ ТЕРМИНА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА»**

Одной из основных трудностей в определении границ термина «компьютерная лингвистика», является то, что данная наука – сравнительно молодая. История компьютерной лингвистики началась в Соединённых Штатах Америки в 1950-х гг. С изобретением транзистора и появлением

нового поколения компьютеров, а также первых языков программирования, начались эксперименты с машинным переводом, особенно научных журналов, изданных в СССР. Данное направление лингвистики получило название «computational linguistics», т.е. вычислительная лингвистика и стало частью науки искусственного интеллекта.

В 1960-х годах подобные исследования проводились и в Советском Союзе. С 15 по 21 мая 1958 г. в МГПИИЯ состоялась первая Всесоюзная конференция по машинному переводу. Оргкомитет возглавляли В.Ю. Розенцвейг и ответственный секретарь Оргкомитета Г.В. Чернов. Полностью программа конференции опубликована в сборнике «Машинный перевод и прикладная лингвистика», вып. 1, 1959 г. (он же «Бюллетень Объединения по машинному переводу № 8»). Как вспоминает В.Ю. Розенцвейг, опубликованный сборник тезисов конференции попал в США и произвел там большое впечатление. В апреле 1959 года в Ленинграде состоялось I Всесоюзное совещание по математической лингвистике, созванное Ленинградским университетом и комитетом прикладной лингвистики. Главным организатором Совещания был Н.Д. Андреев. В нем приняли участие ряд видных математиков, в том числе будущий Нобелевский лауреат Л.В. Канторович. В.Ю. Розенцвейг выступил в день открытия Совещания с программным докладом «Общая лингвистическая теория перевода и математическая лингвистика».

В СССР данное научное направление стало называться «Математическая лингвистика». Однако в последнее десятилетие в связи с развитием компьютерных технологий и их активным приложениям в лингвистических задачах, этот термин трансформировался в «Компьютерная лингвистика».

Крупнейшей научной организацией в данной области является Ассоциация компьютерной лингвистики COLING, которая имеет региональные структуры в нескольких странах мира [4]. Эта организация проводит международные конференции по компьютерной лингвистике. В США ежеквартально выходит журнал «ComputationalLinguistics».

При анализе содержания документов базовых сайтов Ассоциации Компьютерной лингвистики COLING, можно заметить, что компьютерная лингвистика включает в себя следующие прикладные направления:

- Computational Morphology and Syntax (Компьютерная морфология и синтаксис).
- NLP (Автоматическая обработка языка и речи).
- Digital Libraries (Электронные библиотеки).
- Information Extraction (Извлечение информации).
- Information Retrieval (Информационный поиск).
- Knowledge Representation and Semantics (Представление знаний и семантика).
- Machine Translation (Машинный перевод).

- Speech Processing (Распознавание и синтез речи).
- Statistical Language Processing (Статистическая обработка языка).
- Summarization (Реферирование и аннотирование).

На пространстве СНГ основную работу в этом направлении проводит ассоциация компьютерной лингвистики КОЛИНГ, на сайте которой можно ознакомиться со всеми научными докладами, представленными на конференции по проблемам компьютерной лингвистики [2].

На официальном сайте этой организации предлагается общее определение – «computational linguistics is the scientific study of language from a computational perspective. Computational linguists are interested in providing computational models of various kinds of linguistic phenomena». Таким образом, компьютерная лингвистика – это научное направление в области математического и компьютерного моделирования интеллектуальных процессов у человека и животных при создании систем искусственного интеллекта, которое ставит своей целью использование математических моделей для описания естественных языков. Компьютерная лингвистика частично пересекается с обработкой естественных языков. Однако в последней акцент делается не на абстрактные модели, а на прикладные методы описания и обработки языка для компьютерных систем. Полем деятельности компьютерных лингвистов является разработка алгоритмов и прикладных программ для обработки языковой информации. В тоже время, известный российский лингвист Ю.Н. Марчук в первую очередь определяет компьютерную лингвистику как «лингвистические основы информатики», что собственно предполагает решение задач, связанных с разработкой и использованием искусственных языков, обеспечивающих общение человека с компьютером [3, с. 27]. Но одновременно в своей работе «Основы компьютерной лингвистики» Ю.Н. Марчук последовательно рассматривает компьютерное моделирование естественного языка, а именно, морфологии, синтаксиса, представление семантики и прагматики в компьютерных средах. Кроме того, в работе упоминаются такие прикладные задачи как организация машинных словарей, банков терминологических данных, и даже рассматриваются основы терминологии.

По мнению профессора МГУ А.Н. Баранова, под термином «Компьютерная лингвистика» понимается широкая область использования компьютерных инструментов – программ, компьютерных технологий организации и обработки данных – для моделирования функционирования языка в тех или иных условиях, ситуациях, проблемных сферах и т.д., а также сфера применения компьютерных моделей языка в не только лингвистике, но и в смежных с ней дисциплинах» [1, с. 17–25]. В своей работе А.Н. Баранов выделяет некоторые направления компьютерной лингвистики как базовые – это моделирование общения, моделирование структуры сюжета, гипертекстовые технологии представления текста, компьютерную лексикографию, машинный перевод, системы обработки естественного языка.

Проблема определения границ термина «Компьютерная лингвистика» также стоит перед разработчиками программ учебных дисциплин в области прикладной и компьютерной лингвистики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Диалог – Международная конференция по компьютерной лингвистике / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aclweb.org/>. – Дата доступа : 12.01.2015.
3. Марчук, Ю.Н. Основы компьютерной лингвистики : Учебное пособие / Ю.Н. Марчук. – М., 1999. – 225 с.
4. Association for Computational Linguistics / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aclweb.org/>. – Дата доступа : 12.01.2015.

#### **Д.А. СТАРОВОЙТОВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ДЕНЕЖНЫЕ ЕДИНИЦЫ» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Язык тесно связан с жизнью конкретного народа, его культурой. Окружающий человека мир, традиции и обычаи, факты и события истории, национально-специфичные жесты и многое другое находит отражение во фразеологических единицах конкретного народа. Страноведческие «фоновые» знания позволяют в большинстве случаев понять значение фразеологизма, а иногда и проследить изменение его семантики.

В данной работе охарактеризуем одну из групп немецких фразеологических единиц (ФЕ) с национально-культурным содержанием – фразеологизмы с компонентом «денежные единицы». Материал нашего исследования отбирался по словарю Дудена [1] и составил 20 ФЕ.

В далёкие времена на территории современной Германии, как и на других территориях, функцию денег выполняли разнообразные товары. Позже из драгоценных металлов стали чеканиться монеты. Однако в период Средневековья единой денежной системы в Германии не было. Д.Г. Мальцева отмечает, что к концу XIII века страна состояла из целого ряда экономически и политически обособленных районов. XII–XIII века характеризовались бурным ростом городов и, следовательно, развитием товарно-денежных отношений. В эпоху феодализма чеканить монеты имели право только светские и духовные князья, а также отдельные города. В Германии в то время насчитывалось около 600 монетных дворов. Например, один из монетных дворов Berlin Gölln чеканил берлинский пфенниг (до XV в.). Как правило, деньги ходили только там, где они чекани-

лись. Часто они изымались из обращения, так как объявлялись «неполноценными». От этого страдали простые люди, а также торговля [2, с. 85–86].

Рассмотрим фразеологизмы, содержащие в своём составе денежные единицы, которые находились в обращении у немцев. 9 из 20 ФЕ содержат в своём составе название одной из денежных единиц – *пфеннига*. Пфенниг был самой мелкой разменной монетой немцев (1/100 марки ФРГ). Этот факт нашёл отражение в семантике ФЕ: *keinen Pfennig/keine zehn Pfennig wert sein* (досл. не стоить и пфеннига/не стоить и десяти пфеннигов) 'wertlos sein'/'гроша ломаного не стоить'; *nicht für fünf Pfennig* 'kein bisschen, nicht im Geringsten'/'ни на каплю, ничуть'; *für jmdn., etw. keinen Pfennig geben* (досл. не дать на кого-л., что-л. и пфеннига) 'jmdn., etw. aufgeben; glauben, dass jmd., etw. keine Aussicht auf Erfolg hat'/'признать потерянными кого-л., что-л.; верить, что кто-л., что-л. не имеет шанса на успех'.

Бережливость как характерная черта немцев отражена во фразеологизмах *jede Mark/jeden Pfennig [zweimal/dreimal] umdrehen* (досл. поворачивать каждую марку/каждый пфенниг [два/три раза]) и *auf den Pfennig sehen/mit dem Pfennig rechnen* (досл. смотреть на пфенниг/принимать в расчёт каждый пфенниг). Обе ФЕ имеют значение 'sehr sparsam sein'/'быть очень бережливым, экономным'. Следует отметить ещё один фразеологизм со схожим значением: *Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert* 'wer mit kleinen Beträgen achtlos umgeht, wird es nicht zu finanziellem Wohlstand bringen' (досл. кто не почитает пфенниг, тот не достоин и талера). В данном фразеологизме противопоставляются 2 денежные единицы – пфенниг и талер, старинная монета, которая имела большую по сравнению с пфеннигом ценность.

Грош был старинной немецкой серебряной монетой, равной десяти пфеннигам, а также разменной монетой в Австрии, равной 1/100 шиллинга. Название данной денежной единицы представляет собой заимствование из латинского языка (*denarius*) *grossus*, что обозначает 'Dickpfennig' (досл. толстый пфенниг) [3, с. 257]. Тот факт, что грош был мелкой монетой, находит отражение во ФЕ *Das ist [doch/schon/ja] allerhand [für'n Groschen]!* (досл. это всё (всевозможное) [за один грош]!), которая имеет значение 'das sollte man nicht für möglich halten; das ist unerhört'/'вот это здорово!'. Интересная ассоциация с торговым автоматом лежит в основе 2 ФЕ с компонентом *Groschen*: *der Groschen fällt [bei jmdm.]* (досл. грош падает у кого-л.) 'jmd. begreift etw. endlich'/'кто-л. наконец-то догадывается, соображает' и *der Groschen fällt [bei jmdm.] pfennigweise* 'jmd. begreift nur langsam'/'кто-л. догадывается, соображает медленно'. Опущенная в автомат монета приводит в действие механизм, и автомат выдаёт желаемый товар [1, с. 297]. Схожее значение имеют ФЕ *nicht [ganz] bei Groschen sein* 'nicht recht bei Verstand sein'/'быть не совсем в своём уме' и *jmdm. fehlt ein Groschen an der Mark* 'jmd. ist nicht recht bei Verstand'/'кто-л. не совсем в своём уме'. Выражение *nicht [ganz] bei Groschen sein* связывалось сначала с нехваткой денег (прямое его значение, досл. быть не при грошах), позже фразеоло-



гизм стал ассоциироваться с отсутствием ума [1, с. 297].

Геллер был разменной монетой в Германии (XIII–XIX вв.), в Австро-Венгрии (1892–1918) и Австрии (до 1924 г.), равной 1/100 кроны [4], то есть достаточно мелкой монетой. Небольшая ценность геллера отражена в семантике ФЕ *keinen [roten, lumpigen, blutigen] Heller* (досл. ни одного геллера) ‘nicht die kleinste Menge Geld, gar nichts’/‘ни гроша, совсем ничего’ и *keinen [roten] Heller für jmdn., etw. geben* (досл. не дать ни геллера для кого-л., чего-л.) ‘für jmdn., etw. keine Chance sehen, das Schlimmste befürchten’/‘для кого-л., чего-л. не видеть шанса’.

Значение ‘совсем ничего, отсутствие чего-л.’ имеет ФЕ с компонентом *Deut* (голландско-нижнерейнская мелкая монета) *keinen/nicht einen Deut* ‘gar nicht[s]’.

Следующим компонентом ФЕ с национально-культурным содержанием является *марка*. Фразеологизм с данной денежной единицей *jede Mark/jeden Pfennig [zweimal/dreimal] umdrehen* ‘sehr sparsam sein’ служит для обозначения важного качества человека – бережливости. Понять семантику следующего фразеологизма помогает свойство металла терять свои характеристики через некоторое время, о чём свидетельствует прилагательное ‘müde’/‘усталый (о металле)’ в качестве одного из компонентов ФЕ: *keine müde Mark* (досл. ни усталой марки, т.е. монеты из металла меньшей твёрдости, упругости) ‘kein Geld, nicht der kleinste/den kleinsten Betrag’/‘отсутствие денег, даже самой маленькой суммы’. ФЕ *eine/die schnelle Mark machen/verdienen* имеет значение ‘[auf bequeme Weise] schnell Geld verdienen’/‘быстро заработать деньги [удобным способом]’. Данный фразеологизм ассоциируется в целом с денежными средствами (марка была денежной единицей ФРГ до 2002 г.) и служит для обозначения такого качества немцев, как сообразительность.

Интересна ФЕ *[j-m] durch Mark und Bein/Pfennig gehen/dringen/fahren* ‘(bes. in Bezug auf Geräusche) [von jmdm.] in unangenehmer, fast unerträglicher Weise empfunden werden’. Сочетание слов *Mark und Bein* (досл. мозг и нога) встречается уже в переводе Библии М. Лютером. Разговорный, с шутовым оттенком, вариант сочетания основан на игре слов *Mark und Pfennig* (досл. марка и пфенниг), где многозначное слово *Mark* обозначает денежную единицу [1].

С введением евро (в 1999 г. в безналичных расчётах, с 1 января 2002 г. в качестве наличной валюты) появились следующие ФЕ *jeden Euro zweimal umdrehen* ‘sehr sparsam mit dem Geld umgehen’ и *der schnelle Euro* ‘rasch [und meist skrupellos] verdientes Geld’. Первая ФЕ свидетельствует, как и ряд выше названных, о бережливости немецкого народа. Вторая ФЕ схожа с выше рассмотренным фразеологизмом *eine/die schnelle Mark* и служит для обозначения денег, заработанных быстро.

В заключение отметим, что 10 из 20 ФЕ являются образно-мотивированными. В основе таких фразеологизмов лежат образы, которые явно ука-

зывают на значение единиц (*auf den Pfennig sehen/mit dem Pfennig rechnen, keinen Pfennig/keine zehn Pfennig wert sein, nicht für fünf Pfennig, keinen [roten, lumpigen, blutigen] Heller, keine müde Mark* и др.). Самую большую группу фразеологизмов с компонентом «денежные единицы» составляют ФЕ с компонентом *pfennig*, так как эта монета имела обращение у немцев достаточно долгое время (VIII в.–нач. XXI в.). Компонент *euro* пока зафиксирован только у 2 ФЕ в силу того, что данная денежная единица в качестве наличной валюты была введена сравнительно недавно (январь 2002 г.). Можно предположить, что в дальнейшем фразеологический состав немецкого языка пополнится новыми устойчивыми выражениями с компонентом *euro*.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Duden, Redewendungen : Wörterbuch der deutschen Idiomatik / hrsg. von der Dudenredaktion. – 2., neu bearb. und aktualisierte Aufl. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverl., 2002. – 955 S.
2. Мальцева, Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку : учеб. пособие / Д.Г. Мальцева. – М. : Высшая школа, 1991. – 173 с.
3. Duden, Etymologie : Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache / bearb. von Günther Drosdowski. – Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung überarb. Nachdr. der 2. Aufl. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverl., 1997. – 840 S.
4. Куликов, Г.И. Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь / Г.И. Куликов, В.И. Мартиневский, А.И. Ладисов ; под общ. ред. Г.И. Куликова. – Минск : Вышэйшая школа, 2001. – 294 с.

**Н.А. ТАРАСЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **АНТРОПОЦЕНТРИЗМ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Современные лингвистические исследования убедительно доказывают, что коммуникация – это способность оперировать конвенциональными знаками, семантика которых основывается на приобретённом в процессе познания окружающей действительности опыте. Известно, что процесс познания состоит из двух фаз: чувственного восприятия и абстрактного мышления. Основанный на чувственном восприятии опыт приобретается в непосредственном контакте с реальной действительностью, что характерно для ранних периодов становления и развития языка. Полученный таким образом опыт осмысливается, закрепляется как знание и, абстрагируясь от конкретного факта, события или явления, передаётся последующим поколениям в форме языковой номинации. Анализ словарного состава языка показывает, что приобретённый на основе чувственного восприятия опыт, закреплён в немотивированных лексических единицах. Именно они составляют базу для формирования языковой картины мира средствами

родного языка. Языковая картина мира, в свою очередь, служит фундаментом формирования языковой личности. Языковая личность считается сформированной, если усвоено приблизительное, но правильное отражение реальной действительности посредством лингвистических знаков, то есть адекватная концептуальная и категориальная система.

Вместе с тем, такая деятельность, как познание, номинация, категоризация, владение языком являются свойством только человека. Во многих зарубежных монографиях способность человека обозначать языковыми знаками окружающую действительность называется *naming instinct*, что лишний раз подчёркивает исключительную принадлежность такого рода деятельности к свойствам и качествам *homo sapiens*.

Закрепление когнитивной парадигмы в качестве ведущего метода лингвистических исследований позволяет говорить о приоритете антропоцентрических точек зрения на возникновение, становление и развитие как самого языка, так и способности человека изъясняться семиотическими средствами.

Язык формирует языковую личность – личность, которую можно реконструировать в своих основных чертах на основе языковых средств. По мнению В.А. Масловой, любую личность, которая владеет естественным человеческим языком, можно моделировать как языковую личность. В языковой личности можно выделить три структурных уровня: структурно-языковой (отражение степени владения обыденным языком), когнитивный (отражение языковой модели мира личности, её тезауруса и культуры) и мотивационный или прагматический.

Понятие языковой личности тесно связано с языковой картиной мира, которая представляет собой исторически сложившуюся в обыденном сознании определённого языкового коллектива и отражённую в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности. Предполагается, что каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира.

Название «когнитивная парадигма» свидетельствует об антропоцентрической направленности исследований, поскольку и язык, и языковая личность, и языковая картина мира – это характеристики присущие человеку. Принцип «человека в языке» или антропоцентризма, утверждался в отечественном языкознании достаточно давно. Ещё в конце XIX века И.А. Бодуэн де Куртенэ в работе «Фонология» (1899) выделял антропофонику как науку, которая занимается «только звуками по существу своему исключительно человеческими, т.е. звуками человеческой речи». Этот принцип рассматривался и в работах Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, В.М. Алпатова и нашёл отражение в трудах других представителей Московской семантической школы. Следование канонам антропоцентризма приобрело особое значение в гуманитарной семантике, которая в отличие от формальной, или логико-математической, изучает и

семиотические системы (язык, искусство, явления культуры, обычаи, обряды и т.д.), передающие информацию и действующие в человеческом обществе. Так как принцип антропоцентризма нельзя понимать однозначно, в лингвистической науке выделяют разные подходы его реализации в зависимости от основополагающей гипотезы.

Первый подход предполагает включение «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки к ее истории); второй отражён в современной лингвистической философии и связан с признанием языка как части человека; третий рассматривает человека (пользователя языка) как предмет языкознания; и, наконец, четвёртый основан на признании языка как той составляющей, которая делает человека человеком.

Последний подход к реализации антропологического принципа был разработан еще В. Гумбольдтом. Он считал, что изучение языка подчинено «цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя». «Антропологический принцип» Гумбольдта приобрел, начиная с конца 90 годов XX века, особую актуальность в сфере наук о языке и человеке: лингвосоциологии, лингвоносеологии, лингвоэтнологии, лингвопалеонтологии и, наконец, в лингвокультурологии и философии языка».

Несмотря на существующие разные трактовки принципов и подходов антропоцентризма, совершенно очевидно, что «отечественная и зарубежная лингвистика в последние десятилетия сменила направление, поставив в центр внимания человека, творящего язык и творимого языком». Иначе говоря, объявила новый – антропоцентрический – подход к изучению языка.

Исследователи называют этот поворот «антропоцентрическим сдвигом» в филологии конца XX века. Многие лингвисты единодушно соглашались в том, что характерной чертой науки о языке конца XX века является «ориентация на переход от позитивного знания к глубинному на путях целостного синтетического постижения языка как антропоцентрического феномена». Поэтому универсальным концептом объявлен человек, а задачей антропоцентрической лингвистики является описание этого «важнейшего суперпонятия».

Другим аспектом антропоцентризма в лингвистических исследованиях является изучение соотношения языка и культуры. Язык, культура и этнос неразрывно связаны между собой. На современном этапе лингвистических исследований стало очевидным, что исследование только формальной структуры языка и его коммуникативной функции ограничивает реальное место языка в процессе культуросозидания. Иной подход к языку, необходимый для выяснения его сущности, заключается в изучении языка не только как средства общения, но, прежде всего, как неотъемлемого компонента культуры этноса.

Таким образом, язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а, следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся

с окружающим миром, отражают и одновременно формируют его. При этом они формируют и языковую картину мира – ярко выраженную с помощью различных языковых средств системно упорядоченную социально значимую модель знаков, передающую информацию об окружающем мире. Изучение антропологических характеристик языка, культуры, мышления выявляет закономерности, характерные для строя определённого языка и национально-культурного сознания носителей, а также выявляет вклад языка в выработку и создание принципов восприятия и членения мира, влияния на способы получения знания в процессах категоризации и концептуализации. В разных языках окружающий мир может члениться по-разному. Эти различия могут касаться содержания понятий, объема знаний или сферы употребления данного слова.

Таким образом, исследование языка – это антропоцентрическое исследование социальной жизни человеческого общества, его способность создавать предметы искусства и быта, обретать и применять опыт, полученный в процессе непосредственного взаимодействия с природой, а также оперирования сознательно созданными идеальными моделями любого фрагмента объективной действительности.

**А.В. ТОЛСТОШЕЕВА**

Минск, БГУ (Беларусь)

### **ОСНОВНЫЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ЧАСТИЦЫ 'OUT' В АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛАХ**

Фразовыми глаголами называют глаголы, состоящие из основного глагола и частицы, которые вместе создают одно значение, например *come across something* 'натолкнуться на что-либо': *I came across an interesting book in the library.* 'Я натолкнулся на интересную книгу в библиотеке'. В английском языке существует более 5000 фразовых глаголов и связанных с ними существительных и прилагательных. Самыми распространенными частицами являются следующие: *about, (a)round, at, away, back, down, for, in, into, off, on, out, over, through, to, up*. Изучение частиц помогает понять модели формирования фразовых глаголов, тем самым облегчая всестороннее изучение данного явления. Целью данных тезисов является выявление и подробное рассмотрение основных значений частицы *out*. Вышеупомянутая частица выступает в следующих значениях:

1. нахождение вне объекта, контейнера, здания или места, являясь по сути антонимом частицы *in*:

*She opened the suitcase and took out a pair of shoes.* 'Она открыла чемодан и вынула пару туфель'.

*When I opened the book, a piece of paper dropped out.* 'Когда я открыл книгу, выпал листок бумаги'.

*Charlotte went to the window and looked out.* 'Шарлотта подошла к окну и выглянула на улицу'.

*Will you please take the dog out for a walk? I'd do it myself, but I haven't got the time.* 'Ты выведешь собаку на прогулку? Я бы сделал это сам, но у меня нет времени';

2. не внутри здания, то есть снаружи, на улице, не в помещении, антонимом является наречие *outside*:

*Many of the homeless have been sleeping out for years.* 'Много бездомных спят на улицах годами'.

*I forgot my keys and was locked out of my own house!* 'Я забыл ключи и не мог попасть к себе в дом!'

*The room I rent is so miserable that I stay out as long as I can!* 'Комната, которую я снимаю, настолько жалкая, что я не прихожу домой как можно дольше!';

3. по направлению или в месте, которое не является твоим домом, с целью отдохнуть или развлечься:

*You should get out and meet people.* 'Тебе следует выходить и встречаться с людьми'.

*We were too tired to cook at home so we decided to eat out.* 'Мы были слишком уставшими, чтобы готовить дома, поэтому решили поесть в ресторане'.

*To celebrate my examination success, my parents took me out for dinner.* 'Чтобы отпраздновать мой успех на экзамене, мои родители повели меня в ресторан'.

*At first he was too shy to ask her out.* 'Поначалу, он был слишком робок, чтобы пригласить ее на ужин'.

4. избавиться от чего-либо или заставить что-либо исчезнуть, часто употребляется с прямым дополнением:

*The government says it will root out crime and the causes of crime.* 'Правительство говорит, что оно искоренит преступность и причины преступности'.

*Let your shirt soak overnight and the stain will probably come out.* 'Замочи рубашку на ночь, и возможно, пятно исчезнет'.

*Jo, rub out what's written on the board, please.* 'Джо, сотри, пожалуйста, что написано на доске'.

*If I could win the lottery, I could wipe out all my debts in one go.* 'Если бы я смог выиграть в лотерею, я бы погасил долги за один раз'.

5. перестать гореть, излучать свет:

*Suddenly the lights went out leaving George and Mildred in complete darkness.* 'Вдруг погас свет, и Джорджа и Милдред остались в крошечной темноте'.

*We managed to put the fire out before the fire brigade arrived.* 'Нам удалось потушить огонь, прежде чем приехала пожарная бригада'.

6. исключение из списка или коллектива:

*For homework do exercise 8 but leave out number 10.* 'В домашнем задании сделайте упражнение 8, но пропустите упражнение 10'.

*Her son dropped out of college last year.* 'Ее сын бросил колледж в прошлом году'.

*Count me out!* 'Меня не включайте! (Исключите меня!)

*His master threw him out.* 'Хозяин выгнал его'.

7. передача объекта разным людям:

*Rose, give/hand out these worksheets, please.* 'Роза, раздай, пожалуйста, эти листки с упражнениями'.

*Don't eat all the sweets yourself, Josh.* Share them out among all the children. 'Не ешь все конфеты сам, Джош. Подели их между всеми детьми'.

8. разглашение (секретной) информации:

*If this story comes out about the Prime Minister, he'll have to resign.* 'Если эта история станет известной, Премьер-министру придется подать в отставку'.

*The government has put out a statement condemning the recent protests.* 'Правительство опубликовало заявление, осуждающее недавние акции протеста'.

*I said something that upset Mo. I didn't mean to, it just slipped out.* 'Я сказал что-то, что расстроило Мо. Я не хотел, это сорвалось у меня нечаянно'.

9. высказывание чего-либо вслух:

*As I walked past the room I heard someone yell out.* 'Когда я проходил мимо комнаты, я услышал, как кто-то закричал'.

*They had all been there when Moran read out the telegram.* 'Они все были там, когда Моран прочел телеграмму вслух'.

10. передача идеи завершения чего-либо полностью, доведения чего-либо до конца:

*It's really time to sort out the problem.* 'Уже настало время уладить проблему'.

*I cleared out all my wardrobes and threw away all my worn out shoes.* 'Я убрался во всех шкафах и выбросил все мои сношенные туфли'

*A number of plants are in danger of dying out.* 'Ряд растений находится под угрозой вымирания'.

11. в сфере торговли: появление продукта на рынке:

*Sony have brought out a new portable music system.* 'Компания Sony выпустила новую портативную музыкальную систему'.

*The band has a new album coming out next month.* 'В следующем месяце у группы выходит новый альбом'.

*Coming out soon.* 'Скоро на экранах'.

В заключение следует отметить, что все значения имеют одно общее сходство: они обозначают направление состояния или процесса вовне или же от одного субъекта или объекта к другому, и часто соответствуют приставкам вы-, у-, от-. Результаты тезисов могут быть применены для составления таблиц или мини-словарей с наиболее общими значениями частиц, которые могут быть использованы на занятиях английского языка в целях углубления знаний студентов по данному явлению.

# ПРОБЛЕМЫ ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА И ИНТЕРПЕТАЦИИ ТЕКСТА

**А.А. БАРЫШЕВА, Л.А. ИВАНОВА**

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого (Россия)

## **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ В ГЕРМАНИИ: ОТ ИДЕЙ ГЁТЕ ДО ТЕОРИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ**

История сравнительного литературоведения в Германии неразрывным образом связана с эволюцией понятия «мировая литература». Это ключевое понятие современной компаративистики и предмет постоянных дискуссий, поскольку однозначной трактовки данное понятие не имеет. Полемика вокруг данного понятия начинается, пожалуй, с высказываний Гёте о грядущей эпохе мировой литературы, обусловленной достижениями научно-технического прогресса, в том числе в сфере коммуникации, обеспечивающей благоприятные условия для личного общения писателей, представляющих различные национальные литературы, и способствующая, таким образом, взаимовлиянию и взаимообогащению национальных литератур. По убеждению Гёте, именно личный характер такого общения должен сделать народы терпимее друг к другу [1, с.787]. После завершения эпохи наполеоновских войн это высказывание звучало чрезвычайно актуально.

Понимание мировой литературы как сообщества авторов, представляющих национальные литературы, гуманистическая направленность такого толкования понятия «мировая литература» сыскали множество единомышленников среди современников Гёте. Истории литературы известны многочисленные примеры личных контактов между писателями – представителями различных национальных литератур. Назовём хотя бы Жан Жака Руссо и Альфонса Гольдшмидта, Райнера Мария Рильке и Поля Валери, Томаса Манна и Романа Роллана. Однако, сложно судить, насколько подобные контакты способствовали воплощению идеи толерантности в межнациональном общении. Идея же взаимообогащения национальных литератур в результате их тесного взаимодействия стала одним из постулатов современной компаративистики.

Десятилетия спустя после смерти Гёте понятие «мировая литература» приобретает иное значение и употребляется как характеристика качественная. Мировая литература – это выдающиеся, наиболее удачные с точки зрения эстетики, лучшие, самые значительные литературные произведения. Однако, подобная оценка того или иного произведения сопряжена со значительной долей субъективизма и представляется достаточно спорной.

В 60-е годы XX столетия «мировая литература» понимается как ли-



тературы мира, все национальные литературы, то есть акцент смещается на количественный акцент. Такое толкование понятия «мировая литература» обусловило дескриптивный характер целого ряда работ и стало своеобразной реакцией компаративистики на критику в свой адрес за литературный, культурный и политический евроцентризм в отношении, прежде всего, литератур народов Азии и Африки. Данная концепция представляется достаточно спорной, поскольку предмет исследования трактуется настолько широко, что интеллектуальных усилий и компетенции отдельного исследователя вряд ли будет достаточно, чтобы изучить и исследовать его.

В принципе иное толкование понятия «мировая литература» предлагает концепция, рассматривающая мировую литературу как продукт экономического, исторического и духовного развития изначально ориентированный на преодоление национальных и языковых различий. Данная концепция базируется, в какой-то степени, на убеждениях Гёте о созидательных возможностях научно-технического прогресса, способных благотворно повлиять на создание новой мировой литературы, связывает появление самой идеи мировой литературы с началом индустриализации в эпоху развивающегося капитализма. И основе концепции – интернационализация мировых процессов, а мировая литература – одна из составляющих данного явления. Эта литература в разных странах создаётся на основе похожего житейского опыта как продукт потребления на едином мировом рынке. Однако, следует отметить историческую ограниченность данной концепции определёнными рамками: с первой половины XIX века до конца XX века, то есть охватывает чуть более 150 лет истории литературного развития и не может быть использована для характеристики более ранних этапов истории литературы.

Историческую ограниченность данной концепции в какой-то степени позволяет преодолеть интертекстуальный подход к толкованию понятия «мировая литература». Современная теория интертекстуальности понимает мировую литературу как особую систему взаимоотношений между текстами – произведениями, созданными различными национальными литературами.

Полемика вокруг ключевого понятия сравнительного литературоведения продолжается. Каждая из представленных выше основных концепций в той или иной степени справедлива, когда в определённом научном дискурсе используется для решения тех или иных исследовательских задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Goethe, J.W. Gesamtausgabe der Werke und Schriften in 22 Bänden. 2.Ableitung : Schriften. 15.Band : Schriften zu Literatur und Theater. / Rehm, W.(Hrsg.). – Stuttgart : Gotta-Verlag, 1958.

**В.Г. ДЕРЕВЯНКО**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА**

Язык религии включает в себя лексико-грамматические особенности, стилистические средства выразительности, речевые акты, которые ориентированы на решение главной задачи этого вида дискурса – на поиск средств, которые бы наиболее полно отражали систему референций. Поскольку мистические переживания не могут быть адекватно зафиксированы в семиотических системах, то языковой параметр религиозного дискурса выражает лишь ту или иную степень «приблизительности» высказывания и его соответствие содержанию мистического опыта.

Эта проблема в религиозном дискурсе решается, по крайней мере, двумя способами. Первый способ – это использование таких средств выразительности как эвфемизмы, тропы, экспрессивно-возвышенная лексика, фасцинативные речевые стратегии, положительные и отрицательные экспрессивы, оценочные номинативы, то есть все то, что обеспечивает не точную рационализацию референтного высказывания, а его «интуитивное понимание». Второй способ заключается в широком использовании «консервативных» языковых стратегий, употреблении устаревшей лексики, специфичной религиозной терминологии и цитировании сакральных текстов. В этих двух способах проявляется догматический характер религиозного дискурса.

С точки зрения речевых актов религиозный дискурс насыщен высказываниями перформативного характера. В нем повсеместно используются сакральные имена, высказывания, тексты, что означает актуализацию мистического трансцендентного опыта «соприкосновения с Абсолютом». Прагматика использования таких речевых феноменов религиозного дискурса как мантры, молитвы, воззвания и другие, заключается в осуществлении попытки иррационального перехода из области обыденного, повседневного в область сакрального, мистического, сверхъестественного.

Характерное для этого вида дискурса использование таких средств, как антитезы, безличные конструкции, языковые средства с негативной и положительной коннотацией свидетельствуют, с одной стороны, о попытках более точно маркировать и описать область Абсолюта как центральной темы предметной области религиозного дискурса и, с другой стороны, о выполнении конкретных познавательных процедур репрезентации, категоризации и интерпретации.

Как правило, религиозный дискурс представлен в виде текстов. Несмотря на то, что его текстовое пространство отличается широким спектром в текстов различно жанра, их «смысловой центр» всегда однозначно

распознаваем. Сакральный текст содержит в себе основополагающие положения религии и служит ориентиром и отправной точкой в реализации дискурсивной практики, как на официальном, так и на повседневном уровнях.

Религиозный дискурс предполагает не только актуализацию канонических и создание интерпретативных текстов, но и использование интертекстуальных единств. В этом аспекте он больше чем все остальные виды дискурса использует другие жанровые пространства, такие как литература, публицистика, наука, медицина. Такое жанровое и стилистическое многообразие религиозных текстов проявляется в организации сложных интертекстуальных единств. К ним можно отнести референциальные, цитатные, панорамные, тезисные тексты, которые дополняют, развивают, уточняют друг друга, хотя фактически являются репрезентациями сакральных текстов с аутентичным смыслом и основными религиозными ценностями.

Как и в любом «институционализированном» виде дискурса, в дискурсе религиозной культуры определяющее значение для организации контекста имеют прецедентные канонические сакральные тексты. Они определяют характер, содержание, прагматические особенности использования других текстов, организуют время и пространство коммуникации, определяют предмет размышлений и рассуждений, устанавливают аргументативные стратегии и моделируют поведение участников общения. Среди сакральных текстов можно выделить проповеди, молитвы, тексты исповеди, религиозные обращения и приветственные послания.

Для анализа были отобраны несколько приветственных посланий к пастве по поводу празднования Рождества Христова и Пасхи. Уже в самом обращении наблюдается использование устаревшей, но вместе с тем повсеместно употребляемой в религиозном дискурсе, лексики. Например, *всечестивые отцы, братья и сестры*. Как упоминалось выше, все эти тексты имеют единый смысловой центр, вокруг которого выстраивается целый комплекс интертекстуальных единств. Данные тексты, чаще всего, цитируются заповеди Христовы, его обращение к своим ученикам, слова апостолов. Использование общирных метафор позволяет слушателям более наглядно представить события минувших дней и определить свое место и повседневные задачи. Например, *Христос Воскрес и положил начало новой жизни, Христос Воскрес и зовет нас всех за Собой. Он не остался во гробе, не оставит и нас, кто следует Его заповедям*. Использование устаревшей лексики переплетается с понятиями доступными для понимания современной паствой: *«Если Христос не воскрес, то тщетна вера наша, тщетна и проповедь наша»*. Построение текстов религиозного дискурса характеризуется использованием сложно-подчиненных предложений с большим количеством придаточных. В качестве соединителей разных частей предложения выступают слова типа *при условии, в силу, если, подобно тому*. Окончание приветственных посланий содержат, как правило, призыв, прямой или скрытый, следовать основным заповедям христи-

анина. Примером непрямого призыва может служить следующее предложение: *«Духовное возрастание, очищение души, посильное делание во славу Божию – вот на чем должна основываться жизнь христианина»*. Примером прямого призыва является следующее предложение: *«Пусть Праздник Воскресения Христова укрепит нас в вере, даст нам мужество и силы противостоять всем соблазнам и искушениям мира»*.

### **Т.И. ЗАБАВСКАЯ**

Минск, Международный университет «МИТСО» (Беларусь)

## **LITERARISCHE TEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Wenn man das Wort Literatur hört, stellen sich die meisten gleich das Wort Lesen vor. Das ist ganz verständlich, weil Literatur mit dem Lesen sehr verbunden ist. Man kann keine Literatur kennenlernen, wenn man nicht lesen kann. Lesen ist eine Fertigkeit, die nicht nur für Literatur wichtig ist. Das Lesen ist in unserem Alltag sehr wichtig. Wir lesen immer etwas, bewusst auch unbewusst.

Bei der Arbeit mit literarischen Texten und mit Texten überhaupt, muss es darauf geachtet werden, dass man nicht jedes Wort unbedingt verstehen muss, das heißt nicht jedes Wort muss übersetzt werden. Eine wichtige Rolle spielt das Vorwissen beim Verstehen: um was für einen Text handelt es sich, wer hat den Text geschrieben und was ist das Ziel des Textes.

Lesestrategien sind Fähigkeiten und Kenntnisse, die einem Leser Textverständnis erleichtern. Es gibt zahlreiche Strategien, wie man das Verständnis eines Textes erleichtern kann. Die Überschrift des Textes könnte etwas von dem Thema sagen. Noch, was das Leseverständnis erleichtert, sind Schlüsselwörter. Sie sind wichtig und helfen, die Hauptinformation zu entdecken. Wenn man ein unbekanntes Wort im Text findet, kann man seine Bedeutung aus dem Kontext ableiten.

Lesen ist eine zielgerichtete Fertigkeit. Wir lesen mit dem Ziel etwas zu wissen, um etwas Neues zu erfahren, um uns zu unterhalten.

Lesen hat nämlich zwei Bestandteile: Lesen und Verstehen. Lesen ist die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen. Verstehen ist die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren. Das Verstehen ist bekanntermaßen mit Schwierigkeiten verbunden. Es erfordert Erfahrung im Lesen literarischer Texte.

Die Literatur bietet ein großes Potential für interessante Lernsituationen an, schafft authentische Kommunikationssituationen und leistet einen Beitrag zum Erwerb von Bildung und Kultur, sie vertieft die kommunikative Kompetenz der Studierenden, sie trägt zur besseren linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und kulturellen Kompetenz bei, sie steigert das Sprachbewusstsein.

Die Literatur prägt Persönlichkeit, Wertorientierung, Phantasie, Imagination und Harmonie des Menschen. Sie stimuliert Kreativität und entwickelt Lesengewohnheit und Literaturschätzung.

Die Literatur ist eine Quelle und Vermittler der Erkenntnis. Sie teilt Informationen mit, erzählt über das Leben und erhöht Bildung und kulturelles Niveau der Völker.

Literarische Texte sollten im Unterricht als eine Übung zum Lesen als Verstehen dienen, ein Mittel zum Nachdenken, Erweiterung des Wortschatzes, Motivation, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Literarische Texte bieten auch verschiedene Interpretationsmöglichkeiten an. Ein literarischer Text sollte nicht zu viel als Mittel zu den grammatischen und lexikalischen Übungen dienen, sondern als Material für Landeskunde und Geschichte des Landes betrachtet werden.

Im Deutschunterricht sollen nicht nur dichterische Texte, sondern auch Texte der Unterhaltungsliteratur eingesetzt werden, welche die Neugier der Leser wecken.

In der Literatur ist viel Platz der Liebe gewidmet. Die Liebe ist das zentrale Thema der deutschen Literatur. Die größten deutschen Autoren J.W. Goethe und H. Heine haben auch sehr viel über die Liebe geschrieben.

Die Studenten müssen unbedingt „Werther“, „Effi Briest“, „Buddenbrooks“, „Der Prozess“, „Faust“, die Gedichte von J.W. Goethe, H. Heine, B. Brecht lesen.

Im Literaturunterricht kann man folgende Punkte erzielen:

- Erwerb der Leseverständnisfertigkeit;
- Hörverständnisfertigkeit;
- Sprachfertigkeit;
- Erwerb der kulturellen, soziokulturellen und interkulturellen Kenntnisse;
- Erwerb der Schreibfertigkeit;
- Erwerb der Übersetzungskompetenzen;
- Verstehen des Inhaltes (global wie im Detail);
- Wahrnehmen und Bewerten der sprachlichen Ausdrucksmittel;
- Interpretieren der Textinhalte;
- Erfassen der Perspektive des Autors;
- Einbringen, Artikulieren und Reflektieren der Leserperspektive, Unterscheidung der Leserperspektive innerhalb eines Textes und der Perspektive des realen Lesers;
- Einordnen des Textes in übergeordnete gesellschaftlich-historische Zusammenhänge;
- Anwenden des Textes auf die eigene Gegenwart des Lesers.

Das Lesen kann in folgenden Phasen verlaufen:

1. Phase: Das Vorverständnis. Es kommt vor der Lektüre (Informationen über den Autor, unbekannte Wörter erklären, Hauptmerkmale der Gattung erwähnen usw.). Das Vorverständnis hilft den Text besser erfassen und einordnen.

2. Phase: Einstieg in die Textarbeit (sich in Personen hineinversetzen, eine Meinung zu bestimmten Handlungsweisen haben).

3. Phase: Erfassen des konkreten Geschehens. Die Aufgabe in dieser Phase ist, das erste Textverständnis zu sichern, Fakten- oder Inhaltsfragen zu beantworten. Man stellt Fragen darüber, was der Text mitteilt.

4. Phase: Vertiefung des Textverständnisses durch Erschließen von Motiv- und Handlungszusammenhängen.

5. Phase: Abschluss. Es wird ein Gespräch darüber geführt, wie tief die Studenten den Text verstanden haben.

Literarische Texte haben den Vorzug gegenüber den Sachtexten, dass sie durch Affekte wie Hoffnungen, Ängste, Freude Spannung erzeugen und Gefühle wecken. Sie sind bei aller Fremdheit von literarischen Texten der Muttersprache der Lernenden verwandt und gehören zu einer lebendigen Sprache.

Aber wer literarische Texte lesen kann, kann auch Sachtexte lesen.

Die Literatur ist ein kulturtragendes Phänomen. Das literarische Werk wird zu allen Zeiten von der außerliterarischen Wirklichkeit beeinflusst. Mit Literatur lässt sich über Kultur reflektieren und gleichermaßen wird die Sprache zum Vermittlungsmedium des Kulturellen. Der Text ist das Herzstück von Literatur.

Literarische Texte sollten:

-für Studierende je nach Studienrichtung, (z.B. Jurawissenschaft) relevante Themen ansprechen;

- einen positiven Ansatz bilden;
- Neugier und Lust erwecken;
- landeskundlich relevant sein;
- Lernerfahrungen, Selbstbewusstsein bringen;
- Lyrik, Prosa, Drama, Hörspiel und Film einschließen;
- mit Schwerpunkt auf Gegenwartsliteratur ausgewählt werden;
- sich an einem weiten Literaturbegriff orientieren;
- dem sprachlichen Niveau der Lerner angemessen sein;
- auch bei der Aufgabenstellung das Sprachniveau berücksichtigen;
- zum weiteren Lesen motivieren.

Literarische Texte tragen zum Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen und Übersetzungskompetenzen bei.

Aber immer erscheinen viele ganz verschiedene Meinungen über den Literatureinsatz. Manche Leute sagen, dass Fremdsprachenlehre und Literatur nicht zusammen in den Unterricht gehören, aber mehrere sagen, dass der Sprachunterricht auf die Literatur ausgerichtet werden soll. Obwohl es ganz unterschiedliche Meinungen zu dieser Problematik gibt, kann man sich auf Einem einigen und zwar: wenn die Literatur richtig ausgewählt ist und richtig aufbereitet ist, hat sie ihren bestimmten Platz im Fremdsprachenunterricht.

**М.М. ИОСКЕВИЧ**

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы (Беларусь)

## **ПОНЯТИЕ «ГЕРОЙ» В СМЫСЛОВЫХ КОДАХ ЗАГЛАВИЯ**

Цель данной статьи заключается в выявлении общих смысловых кодов понятия «герой» в заглавиях художественных произведений русской и английской национальных литератур: «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова и «Смерть героя» Р. Олдингтона. Метод исследования – сравнительно-сопоставительный.

В рамках сравнительно-сопоставительного метода литературоведение занимается изучением и сопоставлением образов, характеров, сюжетов художественной литературы и устного творчества различных народов.

Объектом сравнительного литературоведения в сопоставлении явлений различных национальных литератур могут выступать смысловые коды заглавия художественного произведения.

Заглавие художественного произведения выполняет несколько функций. Оно соотносит сам текст с его художественным миром, реализует его замысел как целостность. Также заглавие устанавливает контакт с читателем, вовлекая его в активную позицию по отношению к пониманию текста.

Смысловые коды, в том числе и заглавия, – это способы выражения авторской идеи, авторского «я», которые и составляют систему художественного произведения.

Биографический фактор и культурно-исторический контекст оказали решающее воздействие на создание романов М.Ю. Лермонтова и Р. Олдингтона, в заглавии которых обнаруживается единое понятие «герой». Слово «герой» в общепринятом понимании определяется как человек исключительной смелости и доблести, либо главное действующее лицо литературного произведения. Действительно, понятие «герой» в заглавиях исследуемых произведений соответствует главным действующим лицам – Григорию Печорину и Джорджу Уинтерборну.

Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» создан через шестнадцать лет после подавления восстания декабристов. Страна была превращена в казарму – все проявления свободомыслия беспощадно преследовались. Это наложило отпечаток на воспитание целого поколения людей, равнодушных ко всему, кроме самих себя.

Роман М.Ю. Лермонтова вызвал противоречивые критические отзывы. Как известно, существовало даже обвинение автора в клевете на русскую действительность, на целое поколение людей. К слову, император Николай I, приступая к чтению романа, был дезориентирован заглавием и ошибочно полагал, что речь пойдет о «герое нашего времени» – Максиме Максимыче. Книга названа императором жалкой, обнаруживающей большую испорченность ее автора. В.Г. Белинский же полагал, что в «Герое

нашего времени» автор объективировал современное общество и его представителей. Сам М.Ю. Лермонтов отрицал отражение собственных биографических черт в личности и жизни Печорина, а также говорил, что ему не доставляло трудностей создавать образ главного героя таким, какими были многие молодые люди его времени. Таким образом, Печорин – это обобщенный образ целого поколения 1830-х гг.

В центре романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» стоит проблема личности, «героя времени», который, вбирая в себя все противоречия своей эпохи, в то же время находится в глубоком конфликте с обществом и окружающими его людьми. Таким образом, очевидно еще одно значение слова «герой» – лицо, воплощающее в себе характерные черты эпохи или среды.

И все же, как полагают некоторые исследователи, изображая Печорина, М.Ю. Лермонтов невольно в общих чертах изобразил себя. Так, И. Тургенев в своих литературных воспоминаниях о поэте отмечает его наружности что-то «демоническое», зловещее и трагическое. Сходна судьба автора и его героя, волею обстоятельств оказавшихся на Кавказе. Обнаружены реальные прототипы некоторых персонажей «Героя нашего времени».

Р. Олдингтон, как и герой его романа, Джордж Уинтерборн, участвовал в Первой мировой войне. В 1916 г. он начал службу рядовым, затем последовало произведение в офицеры и служба на Западном фронте. В 1917 г. он был ранен и лечился в госпитале. Война резко изменила мироощущение Р. Олдингтона. Роман «Смерть героя» был завершен в мае 1929 г. и сразу же получил широкую известность. В романе автор пытается осознать причины трагедии «потерянного поколения» на примере судьбы героя книги, буржуазного интеллигента, журналиста и художника Джорджа Уинтерборна. Его образ символизирует молодое поколение, вовлеченное в войну.

Будучи не в состоянии разрешить личные проблемы, устав от военных действий и находясь на грани нервного срыва, Джордж Уинтерборн покончил жизнь самоубийством: он поднялся во весь рост под пулеметным огнем. Его смерть предстает вовсе не героической, а бессмысленной. Таким образом, очевиден иронический модус читательского восприятия понятия «герой» в романе, так как автор поставил задачу рассказать о трагедии войны средствами сатиры. Автор, с первых страниц романа заявив о гибели героя, раскрывает перед читателем историю его жизни, обличая причины, которые привели к самоубийству. Это лицемерие викторианской эпохи, накладывающее отпечаток на семейные отношения и профессиональную деятельность журналиста.

Таким образом, в романах «Герой нашего времени» и «Смерть героя» присутствуют некоторые черты автобиографичности, однако эти произведения нельзя безоговорочно отнести к жанру автобиографического романа.



В результате сравнительно-сопоставительного исследования, очевидно, что понятие «герой» в заглавиях романов М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и Р. Олдингтона «Смерть героя», несмотря на временную разницу в создании и различный культурно-исторический контекст, обладает схожими смысловыми кодами. Заглавия данных произведений призваны установить контакт с читателями-современниками.

Подавление восстания декабристов, несомненно, повлияло на мироощущение автора «Героя нашего времени», также как события Первой мировой войны отразились в мировоззрении Р. Олдингтона. М.Ю. Лермонтов изображает своего героя типичным представителем молодого поколения первой половины XIX в., которое, вступив в конфликт с обществом, уже не пытается бороться. Образ Джорджа в романе «Смерть героя» также обретает символический смысл. В представлении писателя трагедия Джорджа Уинтерборна – трагедия многих ему подобных, больше того – это судьба целого поколения, которое известно как «потерянное поколение», судьбы которого покалечены войной.

М.Ю. Лермонтов и Р. Олдингтон вкладывают одновременно иронический и трагический смысл в понятие «герой», заявленное в заглавиях их произведений. Посредством заглавия авторы дезориентируют читателя, склонного воспринимать понятие «герой» в традиционном истолковании, однако в процессе чтения раскрываются истинные смысловые коды заглавия.

Трагедия героев заключается в следующем. Печорин и Джордж – это «странные» люди, по мнению других персонажей, их поступки не находят понимания. Это люди, чужие для общества, лишние в нем. Как Печорин – порождение и жертва николаевской эпохи, так и Джордж – порождение и жертва викторианской эпохи. Эти герои не совершают поступков, которыми можно восхищаться. Однако это люди, слушающие голос долга, совести, поступающие согласно своей чести. Эти герои – символы своих поколений, раздираемых противоречиями.

## **И.Ф. НЕСТЕРУК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ПОВТОРНАЯ НОМИНАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ**

Процесс текстоформирования в немецком, как и в другом языке, представлен различными типами текстов. Тип текстов обычно соотносят с функциональным стилем, исходя из того, что «каждый функциональный стиль, по-разному организуя языковые средства, обладает специфическими качественно-речевыми характеристиками» [1, с. 9], которые и воплощает его типовой текст – представитель всей текстовой совокупности. По мнению В.В. Одинцова «понятие текст» соотносится с понятием «язык» через функ-

циональный стиль» [2, с. 51]. Но при этом, репрезентируя тот или иной функциональный стиль, тексты не содержат каких-то особых средств, которые употреблялись бы только в нем. И.Р. Гальперин пишет по этому поводу, что в каждом из функциональных стилей языка по-разному реализуются одни и те же языковые категории, формы, явления и т.д. [3, с. 24], т.е. во всех типах текстов используются общезыковые единицы, формы, категории, при том, что правила их организации и вероятности употребления различны. Это и имеют в виду исследователи, когда утверждают, что стили, опирающиеся на свои типовые тексты, различаются между собой не столько наличием специфических элементов, сколько особенным их распределением.

Содержание текста эксплицируется в языковых средствах, имеющих дискретный и линейный характер, которые не находятся во взаимно однозначных соответствиях с семантическими явлениями, поскольку семантика текста складывается в сложный информативный комплекс. Этот семантический комплекс возникает в соответствии с замыслом автора текста, его целями и условиями коммуникации. Таким образом, художественное произведение представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, полная смысловая и эстетическая значимость которых обнаруживается только при условии рассмотрения поэтического (в широком смысле) высказывания как неразрывного единства формы и содержания.

Художественный дискурс характеризуется неоднозначностью семантики, множественностью интерпретаций. Эта множественность возможных толкований зависит от ряда причин, например таких, как многогранность художественного образа, различие кодов читателя и писателя, социально-исторических, культурных и языковых изменений, через которые проходит литературное произведение на пути к читателю. Читатель, интерпретируя текст, основывается на культурных традициях своей эпохи; используя знания «вертикального контекста» (О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет), свой «тезаурус» (З.Я. Тураева), он глубже проникает в тот «глубинный пласт этической национальной картины мира» (Е.И. Диброва), который запечатлен в художественном тексте.

Заклученная в художественном тексте художественно-эстетическая информация обуславливает особый отбор и употребление языковых средств и стилистических приемов, нацеленных на развертывание и раскрытие информации, доведении ее до читателя. Эмоциональным воздействием языковые элементы любого уровня обладают только в системе текста, в определенной языковой структуре, где они выступают не изолированно, а во взаимодействии с другими языковыми элементами в контексте. Существенную роль при этом играют стилистические приемы, позволяющие читателю стать свидетелем внутренней, психологической деятельности персонажей [4].

Использование повторных номинаций в речи вызвано различными причинами. Повторы выполняют следующие функции:

1) текстообразующую функцию, являясь внешним способом выражения внутренней связности речи;

2) семантическую, изобразительную, проявляющуюся в уточнении денотата, о котором идет речь;

3) экспрессивно-стилистическую или усилительно-выделительную, которая служит важнейшим средством создания различных стилистических эффектов и достижения выразительности речи.

Повторная номинация – это способ экспрессивного подчеркивания, фиксации внимания, прием выделения, яркого градационного эффекта. Он создает условия для возникновения индивидуально-авторских значений и связей межфразового характера. Наличие номинаций в тексте неизбежно, при этом повторяющиеся значения слов являются семантически наиболее важными в тексте. В такой своей функции повторные номинации могут рассматриваться как тип выдвижения, организовывающий текст в единое целое, обозначающий основную идею произведения, обуславливающий другие яркие стилистические приемы. Повторные номинации интересны не только тем, что выделяют наиболее важное в тексте, но и тем, что на основе обратной связи могут служить критерием определения стилистической значимости тех или иных элементов текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Троянская, Е.С. Лингвостилистическое исследование немецкой научной литературы / Е.С. Троянская. – М. : Наука, 1982. – 312 с.

2. Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – Изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 261 с.

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 144 с.

4. Нестерук, И.Ф. Интерпретация текста в функционально-стилевом аспекте / И.Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы XV Республиканской научно-практической конференции (Брест, 25 февраля 2011 года) в 2.ч. Ч.2. Ч.1 / ред. кол. Н.А. Тарасевич [и др.]. – Брест: Альтернатива, 2011. – С. 133-135.

#### **И.В. ПОВХ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДВОКАТСКОГО ДИСКУРСА В РОМАНЕ ХАРПЕР ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА»**

Адвокатский дискурс, как подвид судебного дискурса, представляет собой общепринятый тип речевого поведения, детерминированного утвердившимися стереотипами судебного процесса и определенными обстоятельствами рассматриваемого дела в ходе судебного заседания.

Адвокатская речь – псевдоустная подготовленная речь, корректируемая адвокатом в ходе судебного заседания, имеющая в связи с этим ритуально-творческий характер. Основная функция адвокатского выступления заключается в речевом воздействии: адвокатский дискурс ориентирован на убеждение судьи, присяжных и т.д. Несмотря на то, что адвокатская речь монологична (включает разные виды монологов), она содержит элементы диалогизации, увеличивающие её речевоздействующий потенциал. Структурные части адвокатской речи (вступление, анализ фактических обстоятельств дела, анализ юридической стороны предъявленного обвинения, характеристика личности подсудимого, заключение) подчинены достижению необходимого прагматического эффекта [1].

Анализируя речевые стратегии и тактики адвокатского дискурса в уголовных процессах, А.А. Солдатов отмечает необходимость разграничивать базовые и вспомогательные стратегии адвокатского дискурса. Базовые стратегии (контролирующая стратегия, стратегия состязательности и стратегия социально-психологической помощи) включают наиболее значимые с точки зрения иерархии мотивов и целей стратегии, непосредственно связанные с воздействием на физическое и интеллектуальное поведение адресата, его систему ценностей и модель мира. В то же время вспомогательные стратегии служат организации эффективного коммуникативного взаимодействия и способствуют формированию необходимой реакции у адресата в лице судьи и присяжных. В комплекс вспомогательных стратегий адвокатского дискурса входят стратегии нападения, защиты и психологического воздействия [2].

В романе Харпер Ли «Убить пересмешника» (*To Kill a Mockingbird*, 1960) адвокатский дискурс представлен выступлениями адвоката Аттикуса Финча в зале суда при рассмотрении дела Тома Робинсона, афроамериканца, обвиняемого в изнасиловании белой девушки. Так, в процессе допроса одного из свидетелей, шерифа Тейта, Аттикус применяет контролируемую стратегию, неоднократно задавая один и тот же вопрос о том, вызвал ли шериф или кто-либо иной врача к якобы изнасилованной девушке. Данный прием позволяет ему привлечь внимание присяжных к отсутствию медицинского освидетельствования и подчеркнуть важность данного факта. Этот же вопрос впоследствии будет задан и следующему свидетелю, Роберту Юэллу, отцу девушки.

Допрашивая потерпевшую, Майеллу Юэлл, Аттикус задаёт ряд, казалось бы, не относящихся к делу вопросов о семье и условиях её жизни, тем самым косвенно формируя у присяжных желательное ему представление о её семье как о неблагополучной: *«from questions that Mr. Gilmer did not deem sufficiently irrelevant or immaterial to object to, Atticus was quietly building up before the jury a picture of the Ewells' home life»* [3].

Безусловно, наибольший интерес с точки зрения композиционно-стилистических особенностей адвокатского дискурса представляет собой за-

ключительное обращение Аттикуса к совету присяжных. Как отмечалось выше, речь адвоката четко структурирована и включает следующие элементы: вступление, анализ фактических обстоятельств дела, анализ юридической стороны предъявленного обвинения, характеристика личности подсудимого, заключение. Важную роль играют также тембр и интонационная окраска речи. Зная, что совет присяжных состоит исключительно из местных фермеров, Аттикус обращается к присяжным тепло и по-дружески, что сближает его с присяжными и переводит его отношения с ними в менее формальную, более личную плоскость, словно он принадлежит к той же социальной группе и является одним из них: «*His voice had lost its aridity, its detachment, and he was talking to the jury as if they were folks on the post office corner*» [3]. С другой стороны, уважительное обращение *gentlemen* подчёркивает важность миссии присяжных, их ответственность за принимаемое ими решение.

В кратком вступлении Аттикус указывает на простоту рассматриваемого дела использованием ряда синонимов: *not a difficult one, requires no minute sifting of complicated facts, as simple as black and white* [3]. Анализируя фактические обстоятельства дела, адвокат отмечает отсутствие медицинского освидетельствования, на которое неоднократно обращал внимание присяжных при проведении перекрестного допроса, а также ставит под сомнение показания свидетелей обвинения. Аттикус апеллирует не столько к разуму, сколько к чувствам присяжных, говоря о своем сочувствии к главной свидетельнице обвинений, Майелле Юэлл, но, в то же время, сообщая им, что ложные обвинения могут стоить его подзащитному жизни.

Таким образом, адвокат плавно переходит к следующему структурному элементу своей речи: анализу юридической стороны предъявленного обвинения. Зная, насколько его соотечественники ценят неписаные законы общества (и подчеркивая это в своей речи, характеризую действующий закон как *суровый, освященный временем / rigid and time-honored* [3]), Аттикус обращает их внимание на то, что именно эти законы были нарушены Майеллой. Данная часть его выступления насыщена субъективными, эмоционально окрашенными характеристиками с негативной коннотацией: *guilt, unfit to live with, cruel poverty and ignorance, offense, struck out at her victim, destroy the evidence of her offense* [3]. В то же время, ставя обвиняемого Тома Робинсона в позицию жертвы, он называет его уликой, от которой Майелла стремится избавиться.

Из вышеизложенного логическим образом вытекает следующий структурный элемент: характеристика личности подсудимого, резко контрастирующая с характеристикой Майеллы. Аттикус представляет Тома присяжным как *тихого, порядочного, скромного негра, который был столь неосторожен, что позволил себе пожалеть белую женщину / quiet, respectable, humble Negro who had the unmitigated temerity to 'feel sorry' for a white woman* [3]. Автор подчеркивает интонационную окраску

речи адвоката графическими средствами, выделяя курсивом местоимение *все*, указывая на всеобщее предубеждение против негров и призывая присяжных преодолеть его.

В заключительной части своей речи адвокат апеллирует к основополагающей идее государственного строя США – принципу всеобщего равенства перед судом. Перед присяжными предстает не столько Аттикус-адвокат, сколько Аттикус-человек, такой же, как они сами. Постоянное использование местоимений *мы, наш, наши* ставит их по одну сторону барьера, делая адвоката и присяжных единым целым, союзниками в их общем деле защиты Тома Робинсона. И очень лично, искренне и даже в некоторой степени беззащитно звучат заключительные слова Аттикуса: «*In the name of God, do your duty*» [3].

Таким образом, образ адвоката Аттикуса Финча представляет собой яркий пример использования речевых стратегий и тактик адвоката в публичных выступлениях. Речь Аттикуса отличается эмоциональной насыщенностью, личной вовлеченностью в процесс, апеллированием к системе ценностей и картине мира участников процесса, что, несомненно, делает его мастером психологического воздействия на адресата.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпук, В.Г. Адвокатский дискурс как разновидность судебного красноречия / В.Г. Карпук // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2010. – № 2 (98). – С. 44–50.
2. Солдатова, А.А. Речевые стратегии и тактики адвокатского дискурса / А.А. Солдатова // Сибирская ассоциация лингвистов-экспертов [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : [http://siberia-expert.com/news/rechevye\\_strategii\\_i\\_taktiki\\_advokatskogo\\_diskursa/2013-09-05-681](http://siberia-expert.com/news/rechevye_strategii_i_taktiki_advokatskogo_diskursa/2013-09-05-681). – Дата доступа : 10.12.2014.
3. Lee, H. To Kill a Mockingbird / H. Lee // Internet Archive [Electronic resource]. – 1960. – Mode of access : [http://royallib.com/book/Harper\\_Lee/To\\_Kill\\_a\\_Mockingbird.html](http://royallib.com/book/Harper_Lee/To_Kill_a_Mockingbird.html). – Date of access : 20.10.2014.

#### **Н.В. РУБАНИЮК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **СПЕЦИФИКА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

Публицистический текст обладает самой мощной действующей силой, так как он способен непосредственно воздействовать на аудиторию с помощью СМИ [1, с. 39]. Предметом серьезного научного исследования эта сфера функционирования языка постепенно становится, начиная с работы Г.О. Винокура «Язык газеты». В научной литературе по отношению к публицистическому тексту отмечается жанровое многообразие и взаимопроникновение. Так, некоторые ученые выделяют до 400 газетных жанров [2, с. 10].

Публицистический текст полифункционален. К его основным функциям относят: 1) информационную – средство хранения и передачи информации; 2) коммуникативную – поддерживающую контакт между людьми; 3) познавательную (эвристическую) – расширение представлений о мире; 4) аксиологическую – оценочную; 5) творчески-созидательную – (приглашение к сотворчеству) – создание модели мира; 6) воспитательную – формирование, формулирование и выражение общественного мнения; 7) эстетическую – создание образа реальной действительности; 8) побудительную – побуждение к действию [1, с. 39–40].

В публицистическом тексте на первый план выдвигается информационная функция, которая всегда выступает в купе с коммуникативной функцией [1, с. 57]. При этом автор не только ставит перед собой цель информировать как можно более широкий круг читателей (зрителей, слушателей) о значимых для общества проблемах, но и предлагает свою оценку происходящего.

Информирование аудитории о событиях окружающей действительности сопровождается в публицистических текстах осуществлением еще одной важной функции – побудительной. Именно эта функция связана с формированием и управлением общественным мнением [1, с. 58]. Публицистическому тексту присущи политико-идеологический модус подачи материала, социальная оценочность и авторская позиция, а также прагматическая направленность на адресата, проявляющаяся в выборе экспрессивных средств выражения, обеспечивающих воздействующий потенциал публицистического произведения [2, с. 28].

Самая важная черта публицистического текста проявляется именно в специфике его коммуникации, направленной на установление контакта с аудиторией и установление с ней обратной связи. Таким образом публицистический текст актуализирует взаимоотношения адресанта и адресата [1, с. 58; 3, с. 26], подвигая тем самым аудиторию к соразмышлению, позволяя ей рассматривать позицию автора через призму своего понимания, что дает возможность делать выводы, исходя из возникающего «нового знания» о предмете обсуждения.

Текст в публицистике может часто формально выглядеть как монологическое послание, адресованное определенной аудитории, но на содержательном уровне – он всегда диалог. Автор старается быть максимально понятным читателю, поэтому использует весь потенциал лингвистических и экстралингвистических ресурсов, эстетически оформляя свое сообщение [1, с. 175].

Публицистический текст сосредоточивает свое внимание на общественно значимом, социальном, конкретных фактах и ситуациях, имеет дело с актуальными вопросами современности. Он не просто воспроизводит конкретные факты, а стремится на базе анализа предугадать их развитие, дать им обоснование (в том числе и художественным путем), предсказать и предопределить их развитие [4, с. 45].

Для публицистического текста существенны следующие признаки:

- документализм или фактологичность, которые не отрицают права публициста использовать фантазию в создании реальной картины мира, но при этом важна опора на конкретный материал;
- оперативность;
- актуальность, т.е. пространственно-временная загруженность: публицистический текст – это всегда результат злободневных проблем;
- «демонстративность» проблемы, благодаря которой реципиент легко определяет идею сообщения;
- биологичность, которая обеспечивает максимально эффективное общение в рамках публицистической коммуникации;
- открытость авторской позиции – в отличие от произведений художественной литературы главная идея в публицистическом тексте очевидна и у читателей не должны возникать сложности с ее определением;
- оценочность – выражение позиции автора;
- интерактивность – «обратная связь» с аудиторией [1, с. 61–62].

Публицистический текст, как и любой другой, существует в определенной социокультурной сфере, опирается на традиции, свойственные данному обществу, ориентируется на конкретную аудиторию. При этом он гибко реагирует на любые изменения окружающей действительности [1, с. 62].

В целом, следует отметить, что публицистический текст:

1. повышает свою информативность, актуализируя взаимоотношения автора и аудитории;
2. превращает адресанта в активного соучастника коммуникационного процесса;
3. устанавливает, будучи ориентированным на диалог с аудиторией, принципиально новые отношения между участниками коммуникационного процесса: авторитетное слово автора уравнивается с авторитетом точки зрения аудитории, которая из безгласного потребителя информации превращается в со-творца ее;
4. активизирует эстетическую составляющую авторского высказывания: активность диалога с аудиторией во многом зависит от выбора публицистом жанра, организации повествования и тех стилистических приемов, которые были бы максимально удобными для потребителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тулупова, К.В. Современные тенденции функционирования публицистического текста: дискурсивный аспект : дис. ... канд. филолог. наук : 10.01.10 / К.В. Тулупова. – Воронеж, 2008. – 195 с.
2. Клушина, Н.И. Интенциональные категории публицистического текста : на материале периодических изданий 2000–2008 гг. : автореф. дис. ... д-ра филолог. наук : 10.01.10 / Н.И. Клушина; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2008. – 57 с.
3. Романова, О.В. Адресованность и интертекстуальность газетного интервью как жанра журналистского дискурса : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.01 / О.В. Романова. – Екатеринбург, 2008. – 263 с.



4. Колосов, Г.В. Публицистика как творческий процесс / Г.В. Колосов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 87 с.

**Е.Р. ЧЕКУТЬ**

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы (Беларусь)

## **ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКА КАК АКТУАЛИЗАТОРА ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ**

Заголовок как особая текстовая единица обладает ярко выраженной полифункциональностью. Существуют разные классификации функций заголовков, остановимся лишь на некоторых из них. Так, Э.А. Лазарева выделяет следующие функции заголовков. Заголовок называет, обозначает текст (номинативная функция), активизирует работу читательского мышления через возбуждение интереса, сообщая что-либо (информативная функция), он привлекает произвольное внимание с помощью различных графических средств (графически-выделительная функция) и произвольное внимание к тексту статьи (рекламная функция), помогает понять смысл текста (смыслообразующая функция), понять журналистскую концепцию (функция изображения авторского отношения к предмету речи и к тексту), участвует в формировании эмоционального воздействия на читателя (оценочно-экспрессивная функция), включается в создание стилистических текстовых эффектов (стилистическая или аттрактивная функция), в целом помогает чтению и запоминанию текста (мнемоническая функция) [1, с. 83].

Множество функций заголовка объясняется тем, что он актуализирует практически все текстовые категории. Как отмечает А.Э. Долгирева, категория информативности проявляется в номинативной и информативной функциях [2, с. 75]. Номинативная (назывная) функция свойственна всем заголовкам, так как основное назначение любого заголовка заключается в том, чтобы назвать текст. Следует отметить информативную функцию – ведущую функцию большинства заголовков и оказывающую влияние на их лингвостилистические свойства. Мы разделяем мнение учёных, рассматривающих информативность заглавия как способность обеспечить читателю относительно адекватное представление об основной теме или идее произведения (И.Р. Гальперин, Н.А. Николина, М.Н. Кожина и др.).

Категория завершённости находит своё выражение в делимитативной (графически-выделительной, разделительной) функции заголовка, который отделяет один завершённый текст от другого. Указанная функция достигается графическими средствами. Такие заголовки облегчают читательское восприятие, выделяют подтемы, подчёркивают важность композиционно-архитектонического членения текста [3, с. 17]. Н.В. Шевченко, рассматривая категорию завершённости текста, считает, что заглавие «не только является сигналом, направляющим внимание читателя на перспек-

тивное изложение мысли, но и ставит рамки такому изложению. Текст ограничен во времени и пространстве, он представляет собой снятый момент и в этой «снятости» является завершённым. Снятость predetermined названием, поскольку оно представляет собой имплицитную максимально сжатую содержательно-концептуальную информацию» [4, с. 65].

В.И. Тюпа высказал мысль о том, что в заголовке может актуализироваться и категория связности [4, с. 66]. Это происходит за счёт повтора заглавных слов в тексте: использование компонентов заглавия связывает отдельные участки текста друг с другом, обеспечивает его концептуальное единство.

Категория модальности проявляется в заголовке эксплицитно: через использование эмоционально-оценочных слов в их прямых значениях или имплицитно. Заголовок участвует в формировании эмоционального воздействия на читателя, выражает отношение к описываемому явлению или предмету, является ключом к пониманию авторского замысла, тем самым, выполняя оценочно-экспрессивную (экспрессивно-апеллятивную) функцию.

Заглавие, с которого началось чтение, оказывается рамочным знаком, требующим возвращения к самому себе на новой ступени понимания текста. Этим оно ещё раз связывает конец и начало, т.е. непосредственно участвует в актуализации не только категории связности, но и категории перспективы.

Данная категория формирует читательские ожидания и является основополагающей в принятии решения читать данный текст или нет. При этом на первый план выдвигается рекламная (контактоустанавливающая) функция. Целью заголовков подобного рода является привлечение внимания читающего к предмету сообщения. Данная цель достигается в определённой мере как графическими средствами: различный по размеру, начертанию и цвету шрифт, неодинаковая яркость букв, различное число строк в заголовке, так и стилистическими средствами. Кроме этого, заголовок участвует в создании некоторого ожидания, т.е. выполняет перспективную функцию. По мнению И.Р. Гальперин, заголовок по своей природе порождает перспективу. Однако, будучи сжатой формой основного содержания текста или его символическим обозначением, заголовок направляет внимание читателя на то, что будет изложено, и одновременно на то, что уже выражено в нём. Иными словами, заголовок представляет собой явление тема-рематического характера [5, с. 48].

Существующая семантическая недостаточность изолированного заголовка служит будущему читателю мощным стимулом для её восполнения. Заголовок является активным побуждением к сотворчеству, необходимому при любом прогнозировании. Возможность подключения к этому процессу собственных его ассоциаций и является ведущей в определении важности заголовка как прогнозирующего фактора, участвующего в формировании читательской установки на восприятие того или иного текста.

Так, Дж. Браун и Дж. Юл отмечают: «Тема текста тождественна его заглавию» [6, с. 72]; «Заглавие представляет собой мощный приём тематизации. Заголовок создаёт ожидание, обеспечивает дальнейшее структурирование содержания произведения и является точкой отсчёта для интерпретатора, направляя его в понимании темы произведения. В то же время они уточняют: «Заглавие текста не полностью эквивалентно теме, оно является лишь одним из возможных выражений темы произведения» [6, с. 139].

Отметим, что заголовки выполняют, как правило, несколько функций, но при этом какая-то функция становится ведущей, стилеобразующей, т.е. оказывающей влияние на формирование стилистических свойств заголовка, обусловленных функционально-стилистической принадлежностью текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лазарева, Э.А. Заголовок в газете / Э.А. Лазарева. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 96 с.
2. Долгирева, А.Э. Газетный заголовок в прагмалингвистическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А.Э. Долгирева. – М., 2002. – 200 с.
3. Швец, А.В. Разговорные конструкции в языке газет / А.В. Швец. – Киев : Изд-во Киевского гос. ун-та им. Т.Г. Шевченко, 1971. – 95 с.
4. Шевченко, Н.В. Основы лингвистики текста / Н.В. Шевченко. – Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. – 156 с.
5. Гальперин, И.Р. Ретроспекция и проспекция в тексте / И.Р. Гальперин // Филологические науки. – 1980. – № 5. – С. 44–52.
6. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. . – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 88 p.

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

**И.Н. БАХУР**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА ОКТАВИИ БАТЛЕР «РОДНЯ»**

Октавия Батлер (1947–2006) – первая афроамериканская писательница-фантаст, которая была удостоена гранта от МакАртуровского общества (MacArthur Foundation «Genius» Grant). Также она является обладательницей ряда наград в области литературы (Hugo award, Nebula award). Эта афроамериканская писательница своим творчеством обогатила жанр фантастики, «добавив ранее исключенные из неговпечатления: впечатления афроамериканской женщины. Она предложила выход из тупика, опираясь на свои впечатления, т. к. выросла в одном из штатов, известных своим обширным культурным разнообразием» [1, с. 113].

Одним из наиболее известных и признанных ее романов является «Родня». Впервые он был опубликован в 1979 г., хотя идея его создания возникла у писательницы еще в студенческие годы. Однажды О. Батлер услышала, как черный студент был возмущен лояльным отношением предыдущих поколений черных американцев к своим работодателям. Именно тогда у писательницы и возникла потребность изменить существующее ощущение стыда современного поколения за своих предков. По мнению Батлер, такое ошибочное замешательство не учитывает того, что приходилось делать предкам черных американцев, чтобы выжить самим и даровать эту возможность новому поколению.

Исследователи творчества О. Батлер не пришли к единому мнению по поводу того, к какой категории отнести ее роман. Его рассматривают как нео-невольничье повествование, гибрид мемуаров и художественного вымысла, научную фантастику. Сама писательница считает, что ее произведение только лишь вымысел, в котором нет никакой науки. Мы согласимся с исследователями в том, что при создании данного произведения О. Батлер вышла за рамки традиционной реалистической литературы и ее роман ускользает от четкой жанровой маркировки.

Действие в романе происходит в двух временных плоскостях: XX и XIX вв. Главная героиня романа – начинающая афроамериканская писательница Дана Франклин. В день своего 26-летия она невольно переносится в XIX век и оказывается на берегу реки, где спасает тонущего белого мальчика по имени Руфус, который затем вырастет и станет рабовладельцем и отцом прабабушки Даны. Героине приходится преодолевать пространственно-временной барьер каждый раз, когда ее предку угрожает опасность. Обратно

она возвращается лишь тогда, когда ей самой грозит смерть. Причина путешествия Даны во времени для читателя очевидна: она должна спасти своего белого предка Руфуса, чтобы тем самым обеспечить существование своей семьи и свое собственное рождение. Только выполнив эту миссию, Дана может обрести контроль над своим настоящим в XX веке.

Одним из ключевых приемов повествования, использованных О. Батлер в романе, становится прием путешествия во времени и пространстве. Писательница в свое время стала первой, кто использовал художественный прием путешествия во времени современного афроамериканца на рабовладельческую плантацию. Этот прием в романе стал ключевым и помог автору раскрыть главный замысел романа.

Благодаря приему путешествия главная героиня романа своим присутствием в прошлом может изменить ход истории, поэтому ей приходится быть предельно аккуратной с белыми и с черными обитателями плантации в Мэриленде, куда она попала. Ей не удастся сохранять роль наблюдателя за происходящим, и она становится непосредственным участником происходящих событий, превращаясь в объект самой истории. В попытке повлиять на ход истории она подвергает угрозе, как собственную жизнь, так и жизнь окружающих ее людей. Во время одного из таких перемещений Дана оказывается в прошлом со своим мужем Кевином, который остается в прошлом на целые пять лет. Это время не проходит для него бесследно: он меняется как внешне, так и внутренне. В прошлом же угроза нависает над теми рабами, которые приходят к Данае с просьбой научить их грамоте.

Путешествие в прошлое также дает автору возможность провести параллели относительно женской судьбы в настоящем и прошлом, показать невозможность взаимоотношений между расами в XIX веке, отношение к женщине, отсутствие уважения к ее желаниям. О. Батлер сравнивает своего протагониста с ее предком, Элис Гринвуд.

Дана осознанно не следует советам своих родственников выбрать хорошую, с их точки зрения, работу для черной девушки. Она нанимается на низкооплачиваемую работу, чтобы быть независимой и получить возможность идти к своей цели стать писателем. У Элис Гринвуд ситуация совершенно противоположная. Система рабства не только не позволяет ей сделать самостоятельный выбор, она просто лишает ее такого выбора. Это же касается и области межрасовых браков. В своем романе О. Батлер занимает непопулярную позицию, подрывая устои браков в рамках одной расы, поскольку ее главная героиня нарушает это табу и является женой белого человека. Эта позиция автора делает роман уникальным в сфере нео-невольничьих повествований афроамериканских писателей. Такое восприятие ситуации считается патологическим в сравнении с другими нео-невольничьими повествованиями, которые выступают на стороне браков в рамках одной расы. Отношение О. Батлер к межрасовой интимности подрывает устои афроамериканской семьи.

В своих взаимоотношениях с Кевином Дана поступает так, чтобы муж уважал ее и принимал ее решения. Она отказывается быть у него на со-

держании (ведь он уже довольно известный писатель, и на деньги от его книги они смогли купить себе собственный дом) и продолжает работать. Также она отказывается становиться его секретарем и печатать его рукописи и письма. Таким образом, героиня демонстрирует свою независимость и уверенность в себе.

Элис Гринвуд не обладает такими чертами. Она пассивна и зависима от Руфуса Вейлина. Ее судьба полностью подчинена его воле. Единственной возможностью для нее освободиться из уз рабства становится самоубийство. Элис не смогла реализовать себя в рабском обществе, несмотря на то, что она была рождена свободной. Дана выступает в качестве параллели тому, что могло бы быть с судьбой Элис, живи она в XX веке. Прием путешествия во времени дает автору возможность раскрыть разницу между современной свободой и прошлым рабством черной женщины.

Таким образом, прием путешествия во времени и пространстве дал О. Батлер возможность глубже проникнуть в историю рабства, представить этот необъяснимый, непонятный институт современным читателям. Противопоставляя настоящее и прошлое через призму путешествия во времени, О. Батлер заявляет, что не стоит забывать о прошлом, поскольку оно определяет наше настоящее и будущее. С помощью этого приема писательница как бы извлекает историю, выбирает из нее необходимые знания, а затем пересматривает прошлое уже с новой точки зрения, опираясь на новое видение истории. Форма фантастического повествования, выбранная автором в данном романе, является идеальной, поскольку помогает читателям отказаться от влияния уже существующих культурных и социальных взглядов и сформировать свои собственные.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Oxford Companion to African American Literature / Edited by William L. Andrews, Frances Smith Porter, Trudier Harris. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 866 p.
2. Butler, O.E. Kindred / O.E. Butler. – Boston : Beacon Press, 2004. – 287 p.

#### **А.А. БУРОВ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ПРИЁМ КОНКРЕТИЗАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА»)**

Переводом называется процесс и результат создания на основе исходного текста на одном языке равноценного ему в коммуникативных отношениях текста на другом языке. При этом достигается коммуникативная равнозначность или эквивалентность текстов: качество нового текста позволяет стать ему в процессе коммуникативных отношений носителей разных языков полноправной заменой оригинала.

Стопроцентная передача информации при переводе практически исключается. Речь может идти только о той или иной степени подобия информации, которую можно достичь при этих условиях.

Несоответствия в строе русского языка и других языков, а также стремление достигнб наивысшей степени эквивалентности неизменно вызывают необходимость в грамматических и лексических трансформациях.

«Все виды перестроений, что осуществляются в процессе перевода, можно свести к четырем элементарным типам, а именно:

- 1) перестановки в структуре предложений и в тексте;
- 2) замены слов, устойчивых выражений, отдельных предложений;
- 3) добавления в тексте на уровне слов, словосочетаний, предложений;
- 4) пропуск в тексте отдельных лексических и синтаксических единиц.

Эти четыре типа переводческих трансформаций «в чистом виде» встречаются редко – обычно они сочетаются друг с другом, принимая характер «комплексных» трансформаций» [1, с. 190–191].

Одним из видов замен, наиболее часто используемых переводчиками, является *конкретизация*, суть которой связана с заменой слова или словосочетания исходного языка с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием языка перевода с более узким значением. В результате применения этой трансформации создаваемое соответствие и исходная лексическая единица оказываются в логических отношениях включения: единица ИЯ выражает родовое понятие, а единица ПЯ – входящее в нее видовое понятие.

Приведем несколько примеров использования конкретизации:

<i>Es waren wenig Leute unterwegs</i> [2, с. 380]		<i>Прохожих было немно-го</i> [3, с. 278]		<i>Было безлюдно</i> [4, с. 248]
---	--	---	--	----------------------------------

В ИЯ есть такое родовое понятие, как *Leute* – *люди*, при переводе №1 переводчики конкретизировали его, заменив на *прохожие*, во втором варианте перевода произошла замена части речи: существительное заменили на наречие. Оба варианта перевода являются эквивалентными.

<i>Robby, hol mal unsern Geburtstagsrum!</i> [2, с. 21]		<i>Робби, тащи-ка наш ром, припасенный к дню рождения</i> [3, с. 24]		<i>Робби, тащи-ка наш ром, ром ко дню рождения!</i> [4, с. 21]
---	--	--	--	--

В данном примере нас интересует глагол *holen* – *приносить*, который является родовым понятием. Переводчики в обоих случаях заменили его на стилистически окрашенное видовое понятие *тащить*.

<i>In den Arbeitergegenden standen die langen Reihen der Mietskasernen kahl und öde da wie alte, traurige Huren im Regen</i> [2, с. 280]		<i>В рабочих районах тянулись длинные ряды доходных домов-казарм. Неприютные и заброшенные, они стояли под дождем, как старые скорбные проститутки</i> [3, с. 278]		<i>Бесконечные и унылые ряды казарм на рабочих окраинах походили на колонны понурых, сгорбившихся под дождем проституток</i> [4, с. 248]
--	--	--	--	--

Родовым понятием здесь является глагол *stehen* – *стоять* в прошедшем времени. В варианте перевода №1 его конкретизировали глаголом *тянуться*, который стилистически окрашен и подчеркивает обстановку. Во втором случае этот глагол просто опустили, но это не повлияло на степень эквивалентности. Так же в первом случае применили еще и членение предложения и вместо одного сложного предложения получили два простых.

Таким образом, сопоставляя художественный оригинал и перевод, необходимо учитывать роль контекста и в связи с ним роль различных способов лексико-грамматических трансформаций.

Для произведений художественной литературы доминантной является не столько коммуникативная, сколько художественно-эстетическая или поэтическая функция. Тут важно не только передать содержание, но и выразить его равнозначными оригиналу художественными средствами иного языка с целью, чтобы перевод мог оказать на читателя то же самое художественно-эстетическое воздействие, что и оригинал.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории переводов / Л.С. Бархударов. – М. : Межд. отношения, 1975. – 239 с.
2. Remarque, E.M. Drei Kameraden / E.M. Remarque. – Köln : Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1991. – 585 S.
3. Ремарк, Э.М. Три товарища. Перевод с немецкого И. Шрайбера и Л. Яковенко. / Э.М. Ремарк – Минск : Выш. школа, 1980 – 416 с.
4. Ремарк, Э.М. Три товарища. Перевод с немецкого Ю. Архипова. / Э.М. Ремарк. – Москва: «Художественная литература», 1989 – 368 с.

#### **Е.Г. ГУЛЕВИЧ**

Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы (Беларусь)

#### **СИМВОЛИКА РАССКАЗА В. НАБОКОВА «РОЖДЕСТВО» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ВАРИАНТОВ ПРОИЗВЕДЕНИЯ)**

В. Набоков – писатель-космополит. Его творчество представляет собой уникальный мультиязыковой художественный мир, который не имеет аналогов в истории мировой литературы. Вклад Набокова в мировую художественную культуру отмечен не только литературным творчеством. Набоков был и талантливым писателем, и одаренным переводчиком. Среди переводимых им авторов – У. Шекспир, Дж. Байрон, Ш. Бодлер, А. Рембо, И. Гете, Р. Роллан, Л. Кэрролл. Переводческая практика Набокова, оставившая заметный след в творческой биографии писателя, определяется «свободным пересечением языковых границ», включает в себя переводы с английского, французского, русского языков и «на все три языка» [1, с. 135], стихотворные и прозаические переводы, а также автопереводы.



Проживая в Америке, Набоков преподавал русскую литературу и перевел русских классиков, вел огромную работу по популяризации творчества русских писателей в западном мире. Он выполнил переводы стихотворений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Ф.И. Тютчева, которые были опубликованы в сборнике *Three Poets*, перевел на английский роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве». Самым известным из его переводов является роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Английские переводы романа, выполненные до Набокова, писателя не устраивали. Во-первых, они были слишком далеки от оригинала. Во-вторых, англоязычные варианты текста «Онегина» не передавали неповторимый пушкинский стиль. На сегодняшний день набоковский перевод признан самым удачным переводом романа в стихах на английский язык. В ходе работы писатель руководствовался предельной точностью воспроизведения деталей оригинала и передачи русского национального колорита. Кроме того, английский перевод «Онегина» сопровождается четырехтомным комментарием Набокова.

Известно, что большинство переводов своих произведений В. Набоков выполнил сам. Переводы собственных работ Набокова являются предметом особого интереса. Целью данной статьи является выявление роли символов в русском и английском вариантах рассказа Набокова «Рождество». Произведение было создано в декабре 1925 г. на английском языке, а в 1929 г. Набоков выполнил его перевод на русский.

Как известно, подлинным является английское название рассказа («Christmas»). Однако, русский его эквивалент, на наш взгляд, представляется более удачным, так как несет большую смысловую глубину, заложенную в самой семантике слова «рождество». Рождество – это главный праздник верующего мира, это также время ожидания чуда. Однако чудо рождения – момент, определяющий центральную нить рассказа, – находится в подтексте названия именно русского текста.

Рождество в русском и английском вариантах текста соотносимо, во-первых, со временем протекания сюжетного действия: Слепцов приезжает в свою мызу в канун священного праздника. Во-вторых, это ожидание чуда и вера в его осуществление. В рассказе Набокова главный герой после случившихся событий больше не ждет чуда. Слепцов уверен: «<...> земная жизнь – горестная до ужаса, унизительно бесцельная, бесплодная, лишенная чудес...» [2, с. 324]. Однако тайна Рождества, как показывает Набоков, все-таки есть, и в жизни есть место чуду. Это иллюстрирует финальный фрагмент рассказа. Как только Слепцов выносит себе смертельный вердикт, «... в то же мгновение щелкнуло что-то...» [2, с. 324]. Кокон, который считали погибшим, неожиданно наполнился жизнью, сквозь его саван прорвалась жизнь прекрасной бабочки. Ожил и Слепцов, который за несколько минут до появления «живого» звука решил свести счеты с жиз-

ную. С этим завершающим эпизодом рассказа связан важнейший смысловой акцент произведения: Рождество – это чудо (пере)рождения.

Рождение бабочки из безжизненного кокона – прямая аллюзия к возрождению души сына героя. У славян с бабочкой связываются представления о душе. Бабочки – это души умерших, это также символ бессмертия души, возрождения и воскресения, способности к превращениям, так как бабочка – крылатое небесное существо, которое появляется на свет, преображаясь из наземной гусеницы. В христианстве стадии развития бабочки олицетворяют жизнь, смерть и воскресение, поэтому бабочка иногда изображается в руке младенца Христа, что символизирует возрождение и воскресение души [3]. В рассказе Набокова бабочка, появившаяся из кокона, – это символ возрождения души, принявшей иную физическую оболочку. Именно это почувствовал Слепцов, наблюдая чудо рождения новой жизни из безжизненного кокона. При описании «оживления» кокона используются сравнения, связанные с физическим развитием человека, говорится о том, что «медленно разворачивались смятые лоскутки, бархатные бахромки, крепи, наливаясь воздухом, веерные *жилы* (курсив наш – Е.Г.). Оно стало крылатым незаметно, как незаметно становится прекрасным *мужающее лицо* (курсив наш – Е.Г.)» [2, с. 324]. Кроме того, крылья родившейся бабочки «продолжали расти, расправляться, вот развернулись до предела, *положенного им Богом* (курсив наш – Е.Г.)» [2, с. 324]. Физическое ощущение зарождения новой «очеловеченной» жизни несет и финальный фрагмент, где «простертые крылья, загнутые на концах, темно-бархатные, с четырьмя слюдяными оконцами, *вздохнули* (курсив наш – Е.Г.) в порыве нежного, восхитительного, почти *человеческого счастья* (курсив наш – Е.Г.)» [2, с. 325]. Таким образом, важнейший смысловой акцент Рождества не только как чуда, но как чуда *перевоплощения* земной жизни в другую, окрыленную, приближенную к богу, свободную от земных страданий, несет финальный «чудесный» аккорд рассказа. В данном контексте неслучаен, на наш взгляд, и тот факт, что появившаяся бабочка была именно «громоздкая ночная бабочка, индийский шелкопряд, что летает, как птица, в сумраке, вокруг фонарей Бомбея» [2, с. 325] – в стране древней культуры, колыбели учения о переселении душ.

Фамилия героя является говорящей и в русском, и в английском текстах. В русском варианте Слепцов – человек, не верящий в чудо, тотально разочаровавшийся в жизни. Однако, в финале рассказа чудо случается – Слепцов прозревает. Несмотря на то, что рассказ написан на английском, очевиден факт того, что в сознании Набокова преобладали русские реалии и русский контекст. Фамилия героя также имеет русские истоки. В английском тексте Набоков использует транслитерацию (Sleptsov). Так, фамилия героя несет коннотацию сна. Бабочка, родившаяся из безжизненного кокона, заставляет героя проснуться.

Таким образом, рассказ Набокова «Рождество» обладает высокой степенью символичности. При этом сравнительный анализ русского и ан-

глийского вариантов произведения показал, что русский текст определяет более глубокий уровень подтекста и вариативности символов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айкина, Т.Ю. К вопросу о переводческом буквализме В.В. Набокова / Т.Ю. Айкина // Молодой ученый. – 2011. – Т. 1, № 7. – С. 135 – 139.
2. Набоков, В.В. Рождество // В.В. Набоков. Собр. соч. : в 4 т. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – С. 319 – 325.
3. Символика бабочки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.newacropol.ru/alexandria/symbols/butefly/>. – Дата доступа : 27.01.15.

#### **С.Н. ДЯГЕЛЬ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина (Беларусь)

#### **МИФОЛОГИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА К. РАНСМАЙРА «ПОСЛЕДНИЙ МИР»)**

На всем протяжении своего развития литература была тесно связана с мифологическим наследием древности. Изначально миф понимался как древнее народное сказание о богах и легендарных героях, о происхождении мира и жизни на земле. В 20 веке благодаря исследованиям К. Юнга, З. Фрейда, К. Леви-Стросса, А. Лосева и других возобладало представление о мифологии как о некоей надэпохальной форме общественного сознания, когда мифом считается «определенное представление о мире, воплощенное в отвлеченных сюжетах и образах» [1]. Степень рецепции мифов литературой была разной в разные эпохи. Так, в эпоху Просвещения и, особенно, в 19 веке наметился процесс демифологизации литературы (хотя, следует отметить, именно в то время проявился интерес немецких романтиков к национальной мифологии). Но настоящий всплеск интереса к мифу относится к рубежу 19–20 веков. Писатели разных поколений стали использовать мифологические сюжеты и мотивы, создавать стилизации и вариации на мифологические темы. Неомифологизм стал одним из средств создания жанра интеллектуального романа.

Неомифологизм заявил о себе в немецкой литературе в начале 20 века. Показательны в этом отношении романы Т. Манна, проникнутые мифологическими аллюзиями и реминисценциями: в основу романа «Волшебная гора» положен национальный миф о миннезингере Тангейзере, роман «Доктор Фаустус» отталкивается от легенды о чернокнижнике Фаусте, библейские мифы положены в основу романа «Иосиф и его братья». Но и другие писатели 20-го века демонстрируют в своем творчестве разные формы рецепции и трансформации классической мифологии. Так, А. Деблин в своем романе «Берлин. Александерплатц» интерпретирует библейские и древнегреческие мифы; библейские аллюзии

характеризуют художественный мир Ф. Кафки; деконструкцию и актуализацию античной мифологии мы видим в романах К. Вольф «Кассандра» и «Медея»; мифологическая аллюзивность характерна для прозы Г. Грасса, Г. Казака, Х. Э. Носсака. Мифологичность проявляется в новейшей немецкой литературе, в первую очередь в постмодернистской прозе. Например, роман П. Зюскинда «Парфюмер» содержит цитаты и отсылки к мифологическим текстам (Библия, «Так говорил Заратустра» Ф. Ницше).

Миф является главным способом организации повествования романа Кристофа Рансмайра «Последний мир» (*Die letzte Welt*). Появившийся в 1988 году этот роман сделал австрийского писателя известным широкой публике. Сюжетный каркас романа образуют «Метаморфозы» Овидия (известно, что сначала К. Рансмайр по совету известного немецкого поэта Г. М. Энциенсбергера планировал прозаический перевод поэмы), в которых древнеримский поэт повествует о превращениях, произошедших со времен сотворения мира согласно греческой и римской мифологии. Знаменитая книга Овидия, являясь уникальным по своему охвату сборником античных мифов, стала одним из основных источников мифологических образов для всей последующей европейской культуры. Роман посвящен судьбе известного поэта позднего Рима, при этом он не является его жизнеописанием, более того, на протяжении всего романа Овидий так и не появится среди персонажей. Сосланный в 8 году нашей эры в захолустный черноморский городок Тома за проявленную им непочтительность к императору Овидий, перед тем, как покинуть Рим, сжигает рукопись своих «Метаморфоз». Спустя годы после изгнания до Рима доходит слух о его смерти и Котта, друг Овидия, отправляется на поиски поэта и его главного произведения. Прибыв в Тома, он обнаруживает, что город населен странными людьми: мясник Терей и его жена Прокна, глухонемая ткачиха Арахна, говорливая торговка Молва, липпут-киномеханик Кипарис, канатчик Ликаон и другие. Быстро становится понятно, что жители города носят имена героев Овидиевых «Метаморфоз», судьба каждого из них совпадает с метаморфозами соответствующих персонажей поэмы. Так прибывший из просвещенного и рационального Рима Котта обнаруживает, что находится в реальности текста «Метаморфоз».

С мифом связаны все эпизоды романа. Наложение мифа на реальность приводит к тому, что хронотоп романа представлен в двояком освещении. На первый взгляд, сюжет романа разворачивается в эпоху Древнего Рима, однако уже с первых страниц в повествование вторгаются приметы современности: едва сойдя с корабля в Томах Котта видит расписание автобусов, липпут Кипарис привозит в город киноустановку, Овидий произносит свою речь на римском стадионе в микрофон и т.д. Игра со временем, смешение эпох характерны для постмодернистского романа, но в романе Рансмайра не происходит модернизация мифа, по словам А.В. Карельского «... общая архаичность атмосферы выдерживается неуклонно» [2, с. 255]. Автор не ставит перед собой цель столкнуть и

противопоставить две эпохи – поздний Рим и наше время. Он «оживляет» миф, создает модель мира с особой структурой времени и пространства, где ход событий определяет не течение исторического времени, а время мифа с его атмосферой вневременности. Принцип двойного измерения определяет и художественное пространство романа: действие разворачивается в Томах и, в воспоминаниях Котты, в Риме. Исторически достоверный мир эпохи императора Августа служит в романе фоном для авторских размышлений о судьбах европейской цивилизации, о взаимоотношениях художника и власти, о тоталитарном государстве и управляемых массах. Но главное место действия романа – это Тома, мир которых полностью мифологизирован. Тома, город рудоплавов и рудокопов, – это «железный» город, в нем все из железа: крыши домов, двери, ставни, ограды. Этот город являет собой зримое воплощение железного века из «Метаморфоз» (в своей поэме Овидий излагает миф о стадиях существования человечества, какими были золотой век и пришедшие ему на смену худшие века – серебряный, медный и, самый жестокий, железный). Жизнь в этом городе сурова и беспросветна, в нем живут рано стареющие женщины и изможденные тяжким трудом мужчины, здесь разворачиваются кровавые драмы, как в семье мясника Терей. Это мир на грани распада и катастрофы, пустеют и ветшают дома, покрываясь ржавчиной, камни и сели с гор обрушиваются на город, а жители города исчезают, превращаясь в камни и птиц.

С метаморфозами, превращениями связаны все уровни смысла романа. Здесь все подчиняется девизу Овидия: «Не сохраняет ничто неизменным свой вид». Меняются пейзажи, рушатся и воздвигаются горы, первобытная растительность захватывает после многодневного дождя город. Однако главные метаморфозы, реальные и воображаемые, претерпевают судьбы отдельных людей. Батт, сын торговки Молвы, поклоняющийся фильмоскопу как божеству, сам превращается в каменный идол, карлик Кипарис в своих мечтах превращается в кипарисовое дерево, зимородками оборачиваются безутешная Алкиона и ее погибший супруг Кеик, в птиц превращаются Филомела, Прокна и Терей. «Камень» и «птица» являются сквозными символами романа, воплощая оппозицию *верх – низ* [2]. «Железной» земле в мире «Метаморфоз» противопоставлено небо, стремление ввысь видится поэтом как избавление от мерзости жизни, как последняя метаморфоза природы и человека. При всей натуралистичности описания мир Томов представляет собой модель человеческого бытия, которое состоит из эпизодов в бесконечной цепи метаморфоз. Гибнут народы и цивилизации, но жизнь вечна, на смену старому приходит нечто новое. После всех катастроф железного века жизнь не заканчивается, начинается новый миф: в конце романа на месте снесенных камнепадом селений возникает новая гора – Олимп.

Таким образом, деконструкция мифа в романе К. Рансмайра позволяет выйти за рамки конкретно-исторических параметров и показать через призму мифологических образов действие общечеловеческих, универ-

сальных законов, а гибкая форма мифа привносит в роман усложненную символику, смысловую многослойность, параболический характер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. – СПб : Паритет, 2007. – 320 с.
2. Карельский, А.В. Метаморфозы Орфея. Беседы об истории западных литератур. Вып.2. Хрупкая лира. Лекции и статьи по австрийской литературе 20-го века / А.В. Карельский. – М. : Изд-во РГГУ, 1999. – 303 с.
3. Рансмайр, К. Последний мир / К. Рансмайр – М. : Изд-во ЭКСМО, 2003. – 256 с.

**В.М. ИВАНОВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **РОЛЬ МОТИВА ОТЧУЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ СЮЖЕТА РОМАНА Д. ЛОДЖА «ПРИГОВОР ГЛУХОТЫ»**

Теоретический потенциал термина «мотив» вызывает неизменный интерес у литературоведов, и это отражается в его неоднозначных трактовках, предлагаемых отечественными и зарубежными исследователями. Мотив рассматривают как носителя устойчивых значений и образов повествовательной традиции и одновременно как повествовательный элемент, участвующий в строении фабул конкретных произведений. Теории мотива посвящены работы А.Н. Веселовского, Б. Томашевского, Б. Гаспарова, А. Жолковского, Ю. Щеглова и др.

По определению Н.Д. Тмарченко, мотив – это любая единица сюжета (ситуация, событие), взятая в аспекте ее повторяемости, типичности, т.е. имеющая значение либо традиционное, либо характерное для творчества отдельного писателя или отдельного произведения [1, с. 194]. В этом определении обращается на две формы существования мотива – ситуацию, под которой понимается совокупность обстоятельств, в которых оказывается персонаж произведения, и событие как отражение фактов его личной жизни, то, что происходит с ним. В художественном тексте мотив способен проявлять себя как феномен его тематического, композиционно-го и речевого уровней.

В романе современного английского писателя Д. Лоджа «Приговор глухоты» (*Deaf Sentence*) основной темой является прогрессирующая глухота главного героя. Герой пытается приспособиться к новым обстоятельствам своей жизни, но физическое несовершенство все больше отдаляет его от того, что ранее составляло смысл его жизни. Можно утверждать, что мотив отчуждения, как бы «выпадения» героя из окружающей жизни, определяет как тематическое единство романа, так и выступает в качестве важного элемента его композиции.

Главный герой романа – Десмонд Бейтс, вынужденно оставивший должность профессора лингвистики в университете, поскольку его глухота мешала ему полноценно выполнять свои академические обязанности. Его попытки подрабатывать консультантом в юридической сфере также оказались неудачными. Использование дорогостоящих слуховых устройств является лишь дополнительным раздражающим фактором из-за частого выхода из строя подзаряжающих батареек или простой забывчивости воспользоваться аппаратом в нужный момент.

Постепенно отчуждение начинает ощущаться во многих сферах жизни Десмонда. Он страдает от собственной не востребоваемости как специалиста и вынужденного безделья. Все общественные мероприятия становятся скорее тяжелым испытанием, чем удовольствием. Его слуховое устройство оказывается бесполезным в ситуациях скопления людей на приемах и многообразного шума. Посещение кинотеатров и театральных спектаклей также чревато сложностью адекватного восприятия переносного значения фраз, юмора и подтекста. Отчуждение начинает определять и отношения Десмонда с его женой, Фред. Она, в отличие от него, успешно развивает свой дизайнерский бизнес, что еще острее заставляет его чувствовать свою несостоятельность на фоне ее энергичности. Кроме того, неловкие ситуации, в которые Десмонд постоянно попадает из-за проблем со слухом, вызывают у жены раздражение. Стремление избегать подобных неудач, заставляет Десмонда признать, что в то время как Фред процветала, он постепенно начинает ощущать себя жертвой глухоты, которой он не может противостоять, и что он становится, по его мнению, ненужным придатком в семье [2, с. 82].

Десмонд вполне осознает комичность многих ситуаций, связанных с его неспособностью дифференцировать звуки, особенно согласные. Однако на психологическом уровне это вызывает у него подавленность, неуверенность, униженность и даже страх. В романе встречаются многочисленные эпитеты, передающие состояние беспомощности и безнадёжности героя. На речевом уровне мотив отчуждения проявляется через омонимическую переключку одинаково воспринимаемых Десмондом слов «глухой» (*'deaf'*) и «смерть» (*'death'*). Отождествление понятий, стоящих за ними, свидетельствует о том, как болезненно он воспринимает свой физический недостаток, и позволяет читателю по-новому осмыслить название романа. Перефразируя Т. Маколея, он говорит, что «глухота – это нечто вроде преддверия смерти» [2, с. 21]. Известную библейское высказывание «Смерть, где твоё жало?» (Ос. 13:14) он переделывает в мрачный каламбур «Глухота, где твоё жало?» и тут же отвечает: «Везде» [2, с. 82].

Мотив отчуждения порождает ассоциативное поле для героя романа и тем самым проявляет свою значимость в организации внутритекстовых и межтекстовых связей, а также связей с внетекстовой действительностью. Десмонд постоянно думает об известных ему личностях, страдающих тем же недостатком (например, поэт Ф. Ларкин, писателя И. Во, Ф. Гойя). На

ум ему приходят многочисленные литературные аллюзии на тему глухоты: стихотворение Т. Худа, упоминание о глухоте матери героини романа Дж. Остен «Эмма», так же как и ироническое сравнение себя с известными персонажами детских произведений – осликом Иа и Чеширским котом.

Единственная глава в романе, которая имеет заголовок «Глухой после полудня» (*Deaf in the Afternoon*), аллюзивно перекликается с известным романом Э. Хемингуэя «Смерть после полудня» (*Death in the Afternoon*). В ней описано состояние героя, полностью оглохшего из-за физиологического шока, вызванного резким перепадом температур. Через некоторое время его прежний ослабленный слух вернулся к нему, но ему трудно было отойти от пережитого ужаса и паники от того, что ему пришлось пережить в «царстве глухих».

Роман Д. Лоджа «Приговор глухоты» написан большей частью в форме дневника Десмонда Бейтса, который он решает вести, чтобы компенсировать неполноценность речевого общения. Сначала он воспринимает свои записи как стилистическое упражнение, изменяя перспективу повествования при помощи переходов от первого лица к третьему и наоборот, но постепенно втягивается в описание всех событий и деталей своей повседневной жизни. Такие переходы, по мнению С.Н. Филюшкиной, отражают субъективные формы раскрытия авторской позиции в современном романе, когда герой, ведущий основное повествование, выступает одновременно и субъектом речи и объектом восприятия других персонажей [3, с. 26]. Однако, ракурс наших рассуждений, позволяет утверждать, что немногочисленные контексты, представляющие собой повествование от третьего лица (их всего пять в двадцати главах романа) композиционно обусловлены мотивом отчуждения, так как в них описываются обстоятельства и события в жизни героя, о которых ему, скорее всего, больно и неловко вспоминать. По этой причине он прячется за более объективным повествователем.

Таким образом, мотив отчуждения в романе «Приговор глухоты» выполняет различные функции, обусловленные тем, что данный мотив выступает в качестве фактора, обеспечивающего тематическое единство романа, и является важным элементом структурного и речевого уровней текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теория литературы : Учеб. пособие : В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тмарченко. – Т. 1 : Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.
2. Lodge, D. *Deaf sentence* / D. Lodge. – London : Penguin Books, 2008. – 309 p.
3. Филюшкина, С.Н. Авторское сознание и проблема повествовательной формы в английском романе 50–70-х годов XX в. : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.05 / С.Н. Филюшкина ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1992. – 41 с.



**И.С. КРИШТОП**

Барановичи, БарГУ (Беларусь)

## **МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ЛИРИКЕ Э. МИЛЛЕЙ И К. БУЙЛО**

Сравнительно-типологическое исследование явлений белорусской и американской литератур, разделенных огромным пространством, социально-экономическими и политическими условиями, отражает современные тенденции развития литературоведения и делает возможным создание представления о конкретной литературной эпохе не просто как о хронологическом отрезке, но и как о динамическом целом.

В течение долгого времени античная культура остается показателем высокого уровня человеческого развития и духовной зрелости. Мир норм и эстетических канонов древности становится особенно актуальным в начале XX в., когда социально-культурные изменения и потрясения предопределили «величайший сдвиг в человеческом сознании» [1, с. 17].

Для известной американской поэтессы Эдны Сент Винсент Миллей (1892–1950), награжденной Пулитцеровской премией в 1923 году за сборник «Сплетающая струны для арфы и другие стихотворения» (*The Harp-Weaver and Poems*, 1923), была очевидна глубокая связь современного ей периода с античным наследием, которое оказывается широко представленным в ее творчестве.

В «Оде молчанию» («Ode to Silence») американская поэтесса представляет авторскую интерпретацию древнегреческого мифа о всемирно известных музах Каллиопе, Талии, Клио, Мельпомене и Терпсихоре, подчеркивая идею бессмертности мифологии как части человеческой культуры, и выражает желание существовать так же долго, как и истинные образцы искусства.

Непосредственную взаимосвязь природной среды, человека, истории и легенды Э. Миллей утверждает при помощи образов жизнерадостного бога леса, пастухов и хранителя животных Пана и средневекового волшебника Оберона в стихотворении «Не сомневайся более в том Обероне» («Doubt no more that Oberon»). Также в ее поэзии упоминаются Леда, Елена, Лилит, Европа, каждая из которых содержит явное указание на конкретную эпоху, определенное произведение, его идейно-тематическую направленность и этико-эстетический канон.

Нередко американская поэтесса обращается к образам античных героических личностей (Пенелопа, Улисс), восхищаясь их мужеством, способностью делать самостоятельный выбор и стремлением к свободе. С их помощью создаются авторские образы, которым свойственны жизненная полнота и яркость индивидуального облика, свобода поступков и чувств, особое ощущение реальности мира, над которым не тяготеет свод усло-

являющихся общественных законов и условностей. Это дает возможность показать человека в его интимном, психологическом плане – в любви и ненависти, радости и страданиях, одиночестве, т.е. поднять индивидуальное до уровня универсального и всеобщего, когда психология переходит в онтологию. В поэтической интерпретации Э. Миллей общеизвестные литературные образы эльфа, домового, ведьмы, гнома, чертей становятся неотъемлемой частью как самого природного мира, так и представления человека о нем.

Склонность белорусской поэтессы Констанции Буйло (1893–1986) к использованию мотивов и образов славянской мифологии, несомненно, – закономерное следствие общей тенденции национального литературного процесса начала XX века. Однако, ровесница М. Богдановича и М. Горецкого смогла найти свою отличительную интонацию, соединив публицистичность общественно-патриотических мотивов и интимную лирику.

Особое место в художественном восприятии действительности белорусской поэтессы занимает многозначный образ-символ птицы, прочно связанный с народно-фольклорной традицией. Благородные птицы (соловей, орел, голубка) становятся маркерами свободы, выбора, жизни, души человека, связи с мировым деревом и медиаторами между земным миром, славным прошлым и мечтой о счастливом будущем. Образ кукушки выстраивается в ряд, связанных между собой следующих значений: одиночество, горе, разлука, жертва обстоятельств, наказание за собственное действие (грех).

Частотным в поэзии К. Буйло является образ русалки, с одной стороны, объединяющий лесную и водную ипостаси как наиболее характерные для национального природного мира, с другой – обусловленный представлениями о вечной молодости и идеальной красоте.

В поэтическом мире белорусской поэтессы воплощением мужского начала, противопоставленного земле, становится месяц. Автор четко обозначает его цвет («пурпурна-кырававы», «пурпурна-чырвоны»), тем самым напоминая об убийстве, совершенном на земле. Возможно, апеллирование к данной легенде связано с акцентированием идеи национального и социального насилия, «свидетелем» которого месяц становится в начале XX века.

В творчестве К. Буйло происходит поэтическое переосмысление цветка, который распускается не столько в определенный период, сколько при условии надлежащего ухода, «веры ў шчасце і надзеі» [2, с. 53]. Данный образ соотносится с «плачкой», значение которого соответствует реальным народным преданиям о скорбящей «дивной женщине», появляющейся в разных концах Беларуси, детально описанной предшественником поэтессы Я. Барщевским. В.А. Коваленко поясняет, что «в аллегорическом образе Плачки не тяжело узнать Беларусь» [3, с. 138].

Общим для творчества американской и белорусской поэтесс является образ ведьмы, имеющий глубокие фольклорные корни. В сущности,

само название характеризует ее как ведающую, обладающую особыми знаниями. Э. Миллей подчеркивает амбивалентность данного образа: необходимые для жизни знания в совокупности с необъяснимыми сверхъестественными силами направлены как на созидание, так и разрушение. В стихотворении К. Буйло образ ведьмы имеет положительную коннотацию, т.к. гармонично совмещает бытие природы и человека, не демонстрируя своей власти над ними.

Таким образом, обе поэтессы создают особый поэтический мир, который основан на синтезе настоящего, истории и легенды, что, в свою очередь, дает им возможность глубокого анализа противоречий современной действительности. Включение мифологических образов и мотивов позволяет авторам традиционно соединить противоположное – идеал и реальность, духовное и телесное, добро и зло. В отличие от Э. Миллей, обратившейся в поисках героя и этико-эстетического идеала к литературно-культурному наследию античности, К. Буйло предпочла романтизацию национального прошлого. Следовательно, в творчестве американской поэтессы демонстрируется гуманистическая ориентация на образцы классической культуры, в творчестве белорусской – преимущественно на национально-фольклорные, что объясняется насущной потребностью отстоять идею самодостаточности и самобытности белорусской культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манн, Ю.В. Мировая художественная культура. XX век. Литература / Ю.В. Манн и [другие]. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
2. Буйло, К. Выбранные творы: у 2 т. / К. Буйло. – Т. 1 : Вершы. – Минск : Мастацкая літаратура, 1981. – 302 с.
3. Каваленка, В.А. Вытокі. Уплывы. Паскоранасць: Развіццё беларускай літаратуры XIX–XX стагоддзяў / В.А. Каваленка. – Минск, 1975. – 336 с.

#### **В.А. ПЕТРОВСКАЯ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛА РАССКАЗОВ**

#### **С. МОЭМА «ТРЕПЕТ ЛИСТА»**

Особый интерес для литературоведения представляют жанры, которые претерпевают трансформации в момент перехода от одной эпохи к другой. В литературе XX века многие традиционные жанровые формы утрачивают канонический статус, жанровые категории теряют четкие очертания, модели жанров распадаются, но архаика жанра присутствует, скрыто или явно, в каждом новом образовании. Короткий рассказ в английской литературе первой половины XX века содержит элементы романной, новеллистической структуры, значительно отличаясь от популярных очер-

ковых жанров и от рассказов XIX века. В коротком рассказе появляется развивающий характер, возникает связь частной судьбы с национальной историей, картина мира развертывается во времени и пространстве, скачивается сильное тяготение к драматической и трагедийной структуре, которая сочетается с элементами сатиры.

На рубеже XIX–XX веков эстетические запросы времени перерастают традиционный канон рассказа, что заставляет писателей обратиться к циклу как своеобразному жанровому мостику в объединении сюжетов, героев, идей в единое целое. Цикл представляет собой художественное единство, обладающее завершенностью, в котором каждая часть художественной общности занимает определенную позицию и обладает определенной степенью автономности. Прозаический цикл характеризуется устойчивым набором признаков: наличием нескольких произведений, связанных на художественном, идейно-тематическом, стилистическом уровнях; присутствием целостности структуры; использованием особой «монтажной» композиции, при которой осуществляется ассоциативная связь между текстами и формируется метатекст. Кроме того, циклу свойственны единство сюжетных линий и общность системных элементов цикла (жанровых, стилистических, образно-метафорических, лексико-фразеологических).

Перемены, назревшие в литературе Великобритании второго десятилетия XX века, были связаны как с политическими, экономическими, социальными изменениями после первой мировой войны, когда мир стал непредсказуемым и неустойчивым, а место индивида в мире изменилось, так и с новаторскими представлениями о человеческой психике. Неустойчивость и неопределенность жизни человека послевоенного времени и его взаимодействие с обществом нашли свое отражение в творчестве С. Моэма. Моэм был убежден, что короткий рассказ обладает уникальной способностью быстро реагировать на происходящее, отражая то или иное состояние общества и создавая своего рода моментальную фотографию реальности. Моэм пытался выйти за рамки традиционных принципов построения малой прозы, которые были свойственны XIX столетию, искал иные пути воплощения своих замыслов и экспериментировал с формой. Художественным воплощением поиска новой прозаической жанровой формы стал цикл рассказов «Трепет листа: маленькие истории островов Южного моря».

Цикл «Трепет листа» – новый для творчества С. Моэма жанровый феномен. Этому циклу свойственно особое расположение рассказов, которое сам автор в первой аутентичной редакции обозначил римскими цифрами, определяя для читателя порядок восприятия совокупности текста и формируя особый эмоциональный ритм – переход от медитации к изображению трагических или драматических событий. Данный цикл по форме (эпиграф, вводный фрейм, шесть рассказов и заключительный фрейм) и объему занимает промежуточное положение между рассказом и романом. «Трепет листа» представляет собой субжанровое единство рассказов, которые объ-

единаются в метатекстовом поле тематикой, пространством, временем, характером повествования, но при этом каждый рассказ в отдельности не теряет собственной самостоятельности. В «Трепете листа» циклообразующую функцию выполняют название, топос (острова Южных морей), единая тематика, повторяемость сюжетно-композиционных блоков, фреймовое обрамление, направленное на формирование художественной целостности. Пространство южных островов – это территория, на которой происходит столкновение западной и восточной культур, определяющее специфику конфликта в цикле. В его основе заложен антагонизм типов мировоззрения героев Востока и Запада, полярность присущих им личностных характеристик, которые проявляются в условиях интеграции трагического, драматического и иронического дискурсов. Индивидуально-авторская концепция человека реализована в цикле посредством оппозиции «свой – чужой», через столкновение различных культур и мировоззрений. Социально-психологический конфликт в цикле «Трепет листа» во многом определен специфическим типом мировоззрения, в котором доминантой являются отчуждение, одиночество, отсутствие постоянного дома и, как результат, чувство незащитности перед действительностью, бремя которой невыносимо и нередко приводит к гибели, краху прежних жизненных устоев. На передний план в рассказах цикла выходят герои, являющиеся символами старого времени. Они действуют в ситуациях, которые способствуют раскодированию традиционных устоев, обнажая их недостатки, иллюзорность и бессмысленность. Ведущим принципом создания художественных образов является контраст. В изображении персонажей С. Моэм использует прием оппозиции, кодирует имена героев таким образом, что в них оказывается скрыта тайная сторона их натуры. Особую значимость в усилении художественного психологизма цикла получают предметная, портретная, звуковая и цветовая полифункциональная деталь, мотивная и синтаксическая структура.

В цикле «Трепет листа» С. Моэм сочетает элементы короткого рассказа с элементами новеллы. Смысловой центр повествования переносится на личные переживания героя, а психологическая напряженность, обусловленная рефлексией героя, сохраняется вне текста. Мотивная система цикла рассказов «Трепет листа» представлена преимущественно многогранным концептом «путешествие». Семантическое богатство концептов «джентльменство», «колонии», «дом» напрямую обусловлено динамикой мироощущения героя. Движение героев представлено в виде физического и метафизического перемещения. В обоих случаях путешествие имеет целью постичь собственное «я» и реализовать свое предназначение в хаотичном мире. Для сюжета цикла характерна повторяемость ситуаций, которые заканчиваются или трагедией, или парадоксом. Сюжетно-композиционная структура едина на всех уровнях цикла. События, составляющие сюжеты рассказов, соотносятся друг с другом как концентрические. Циклизация компенсирует отсутствие объемного изображения действительности в от-

дельном рассказе. Сочетание повествования от первого и третьего лица, с одной стороны, акцентирует личное переживание событий, с другой стороны, оттеняет стремление С. Моэма к созданию объективной картины мира. Повествование в цикле несет оттенок исповедальности, подчеркнуто объективно, обладает ярко выраженным медитативным началом. Хронотоп цикла реализуется в различных образах времени, которые значимы для развития сюжета и системы мотивов. Индивидуально-биографическое время (детство, юность, зрелость или старость) сочетается в цикле рассказов С. Моэма с историческим временем. Вечность предстает как вселенская история и безмятежное спокойствие. С. Моэм создает особый жизненный ритм, которому подчиняются персонажи его рассказов.

Циклизация в творчестве С. Моэма представляет собой попытку найти тип художественного единства, воплощающий в себе стремление к художественной целостности в условиях фрагментарности реального мира. Вышеперечисленные жанровые особенности цикла рассказов С. Моэма «Трепет листа: маленькие истории островов Южного моря» позволяют нам сделать вывод о том, что данный цикл является результатом авторского поиска в области новой субжанровой формы.

#### **А.Е. САИДИ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ТВОРЧЕСТВО Х. ФИЛДИНГ В КОНТЕКСТЕ АНГЛИЙСКОГО «ЧИКЛИТ»-РОМАНА**

Проза Британии на рубеже XX и XXI вв. – явление многогранное, включающее в себя много направлений, среди которых особое место отводится так называемому «женскому» роману. Названное явление культуры активно развивается в современном литературном процессе, а плодородную почву для его появления, в первую очередь, подготовило богатое культурное наследие Британии, связанное с творчеством Джейн Остен, сестер Бронте, Мери Шелли, Элизабет Гаскелл, а позднее – Вирджинии Вульф, Айрис Мердок, Дорис Лессинг.

Появление «новой волны» в женской прозе Британии связано с социальными процессами, происходящими в обществе на рубеже XX и XXI веков, в частности, со становлением и развитием последующего за феминизмом этапа постфеминизма, в котором понятия классического феминизма подверглись переосмыслению. В то время как феминистки продолжают споры о природе патриархальной общественной системы, постфеминистки с новой силой объявляют о своей женской сущности (womanhood). Постфеминистская культура декларирует не столько равенство полов, сколько их различие и идентичность.

Романы некоторых современных писательниц Британии (Хелен Филдинг, Анны Макстед, Уэнди Холден, Крис Манби, Дженни Колган, Софи Кинселлы, Хелен Данн) в англоязычной журналистике и публицистике относят к новому жанру женской прозы – chicklit (chick – сленговое название юной девушки, молодой женщины, lit – сокращение от слова ‘литература’). Авторство данного термина приписывается американкам Крис Мазза (Chris Mazza) и Джефффри де Шелл (Jeffrey De Shell), которые в качестве редакторов выпустили сборники произведений писательниц-женщин: ChickLit: Postfeminist Fiction (1995) и ChickLit 2 (1996).

Считается, что направление «чиклит» в Британии появилось в 1996 году, когда был опубликован роман Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс». Данный роман стал одной из главных литературных сенсаций 90-х годов, культурологическим феноменом и социально значимым явлением не только современной литературы, но и культуры в целом, о чем свидетельствует как быстро последовавшая успешная экранизация романа (2001), так и волна женской прозы по «формуле Бриджит». Последовательницы Х. Филдинг создают произведения, которые стали неотъемлемой частью современной культурной жизни. Книги этого направления успешны и популярны, так как они отражают важные социальные изменения и тенденции, происходящие в обществе. Женщины всегда писали романы о любви, но «чиклит»-романы – произведения о независимых молодых женщинах, живущих, как правило, в мегаполисе, работающих в СМИ, ищущих свою любовь. Романы данного направления веселые, откровенные, дерзкие, написанные женщинами о женщинах и для женщин.

Не отрицая значительный читательский интерес к произведениям «чиклит», литературная критика неоднозначно относится к ним. С точки зрения одной части исследователей, это так называемая псевдолитература, в которой поднимаются малозначительные проблемы героинь, отсутствуют серьезные мировоззренческие постулаты; другие же воспринимают ее как фон для «большой» литературы, ее дальнейших достижений.

Обратимся к роману Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» [1] и попытаемся определить, каковы же слагаемые, которые обеспечивают ему популярность.

Роман, аудитория которого – молодые женщины, представляет пример chick culture (культуры молодых современных женщин), где делается акцент на существенном изменении в «женском тексте», связанный с новым социокультурным опытом. Нарратив, построенный от лица женщины, история от первого лица, придает повествованию тон искренности и задушевности. Это настраивает читателя на особый лад. Роман, написанный в форме дневника, воспринимается как аутентичный «отчет» о женском опыте. «Дневник Бриджит Джонс» обобщает многие значимые культурологические вопросы, актуальные для мира женщины XXI столетия. Социальная проблематика не занимает большого места в произведении, социальный

протест, как таковой, отсутствует. Британские женщины рубежа тысячелетий, какими они предстают в рассматриваемом произведении, аполитичны. В романе Х. Филдинг не ставит перед собой глобальных социальных задач, скорее, он лишь призван изображать жизнь с ее обыденными проблемами, поднимает вопросы повседневного существования: потребительской культуры, отношения к внешности, понятия «успех», карьеры, любви и женского счастья.

В качестве первого слагаемого успеха произведения, по мнению Ю.Г. Ремаевой [2], рассматривается опора на литературную традицию. Среди литературных ориентиров доминируют традиции романа известного классика английской литературы Джейн Остен. Речь идет, прежде всего, о ее романе «Гордость и предубеждение» (1813). Х. Филдинг не скрывает того факта, что в своем бестселлере «Дневник Бриджит Джонс» она взяла за основу элементы сюжета, некоторые образы и характерные черты персонажей из «Гордости и предубеждения».

Так, например, Бриджит Джонс – молодая англичанка, которая, по мнению окружающих, давно должна выйти замуж, но ее попытки безуспешны. Элизабет Беннет – молодая англичанка, которой, по мнению окружающих, будет трудно выйти замуж из-за отсутствия приданого. У обеих девушек эксцентричные матери, которые пытаются выгодно выдать дочерей замуж, а сами после нескольких десятков лет брака сбегают с поклонниками, навлекая позор на семью. Имя Мужчины Мечты Бриджит – Марк Дарси; возлюбленного Элизабет зовут Фицуильям Дарси. Бриджит и Марк Дарси сначала испытывают отталкивающие чувства, их раздражает общество друг друга. Элизабет и Дарси также поначалу отзываются друг о друге крайне нелестно. Даже из немногочисленных приведенных примеров очевидно сходство основных характеристик главных героев романов, кроме того, явно просматриваются сюжетные заимствования и реминисценции.

Во-вторых, безусловен тот факт, что на формирование популярности романа Х. Филдинг повлияли блестящие экранизации как романа Остен (1995), так и «Дневника Бриджит Джонс», вызвавшие огромный интерес не только в культурной англоязычной среде, но и мировой. Залогом успеха экранизации романа Х. Филдинг можно с полным правом признать ориентир не только на литературную, но и кинематографическую национальную традицию. По настоянию Х. Филдинг, британский актер Колин Ферт, сыгравший роль Фицуильяма Дарси в фильме «Гордость и предубеждение», был приглашен на роль Марка Дарси в «Дневнике Бриджит Джонс». Таким образом, мистер Дарси, полюбившийся читателям Джейн Остен, и сегодня воплощает Мужчину Мечты в романе Х. Филдинг, при этом у него одно кинематографическое лицо – харизматичного актера Колина Ферта.

Третьим слагаемым успеха романа «Дневник Бриджит Джонс», несомненно, является феномен иронии в произведении. Его использование диктуется условием времени, традициями английского общества, специ-



фики британского менталитета, и, конечно же, личностными особенностями взаимодействующих сторон.

В силу того, что «женский тип коммуникации» более ориентирован на собеседника и на диалог, Бриджит Джонс реже старается использовать иронию в повседневной речи, так как она может обидеть собеседника. Однако, если она использует иронию в дневнике, то чаще всего с помощью таких средств, как диалогическое цитирование речи собеседника, реализация двух лексико-семантических вариантов полисемичного слова. Важную роль в речи главной героини романа играют яркие прилагательные и эпитеты. Они используются не только для описания окружающей ситуации, но и для выражения внутреннего мира женщины. Х. Филдинг как бы предлагает читателям самим определять, что есть хорошо, а что плохо (ведь именно на этом противопоставлении и создается ирония). Иронические высказывания Бриджит требуют вдумчивого прочтения с ясным и твердым взглядом на явления окружающего мира, при этом уже сам способ повествования помогает нам узнать мнение автора.

Таким образом, современная женская проза Британии представляет собой новый опыт в развитии традиционной художественной культуры. Она отстаивает новое языковое и художественное пространство. Авторы «чиклит»-романов, обращаясь к своей культурной памяти и наследию, воплощают в новой прозе накопленный опыт «женского» романа, стремясь стать полноправной частью национальной культуры. Можно предположить, что романы, получившие большую популярность среди читателей, с течением времени займут свою нишу в литературе Британии. Они не просто литературная мода, скорее, хроника социальных перемен, происходящих на рубеже веков. Направление обладает потенциалом, оно предлагает возможность молодым писательницам оказать влияние на развитие литературы, где всегда доминировали мужчины. В «чиклит» есть пространство для роста и дальнейшего развития. Об этом говорят и его новые разновидности (*Mommy Lit, Widow Lit, Bride Lit и другие*). Даже если предположить, что «чиклит» не будет развиваться далее, а его популярность снизится, написанные за последнее десятилетие романы уже стали фактом литературного процесса и современной культуры Британии XX и XXI веков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fielding, H. Bridget Jones's Diary / H. Fielding. – London : Picador, 2001. – 310 p.
2. Ремаева, Ю.Г. Постфеминистская проза Британии [Электронный ресурс] / Ю.Г. Ремаева. – Нижний Новгород, 2007. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/postfeministskaya-proza-britanii-na-rubezhe-xx-xxi-vv-fenomen-chiklit>. – Дата доступа : 20.02.2015.

**Е.Г. САЛЬНИКОВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РИФМОВАННОГО СЛЕНГА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Английский рифмованный сленг, возникший в середине XIX века, в настоящее время не только не потерял актуальности, но, напротив, систематически пополняется новыми единицами. Единицы РС описывают самые разные стороны и явления окружающей нас действительности, наиболее распространенными из которых можно назвать следующие: мир музыки и кино, спорт, шоу-бизнес, политика, сфера быта и др.

Существуют различные точки зрения на причины появления и историю развития рифмованного сленга. Одни исследователи связывают его появление с жизнью низших слоев Лондонского общества (Соккеп), представители которых использовали рифмованные выражения для намеренного затемнения смысла, кодирования нелегальных и противоправных действий [3].

Другие лингвисты отрицают первоначальный конспиративный характер рифмованного сленга, отмечая стремление англичан к рифмовке как основу создания подобных выражений. Доказательством подобной точки зрения служат присущие английскому языку (и не только) многочисленные двойные словоформы (редупликаты, например, *okey-dokey*, *hoity-toity*, *higgledy-piggledy*, *namby-pamby*, *nitty-gritty*, *itsy-bitsy*). Таким образом, рифмованный сленг можно рассматривать как вариант игры со словами.

Подобная избыточная языковая форма появляется только в развитых обществах. Подобная характеристика как нельзя лучше подходит для Викторианской эпохи в Англии, где и появился рифмованный сленг.

Первый пример рифмованного сленга встречается в книге «Путешествие в Новую Зеландию» английского автора Э.Дж. Уэйкфилда (1845), где он описывает свою поездку в Южное полушарие. «The profound contempt which the whaler expresses for the *'lubber of a jimmy-grant'*, as he calls the emigrant» [1].

Во второй половине XIX века появились и первые попытки систематизации рифмованного сленга Д. Англикусом («A Glossary of Slang, Cant, and Flash Phrases, used in London from 1839 to 1859») и Дж.К. Хоттенем («Dictionary of Modern Slang, Cant and Vulgar Words», 1859): *apple and pears – stairs*; *Barnet-Fair – hair*; *bird-lime – time*; *lath-and-plaster – master*; *oats and chaff – footpath* [1].

Дж.К. Хоттен в своем словаре впервые использовал термин «рифмованный сленг».

Рифмованный сленг в своей простейшей форме представляет собой сочетание слов, последнее из которых рифмуется с подразумеваемым по-

нятием. Например, один из самых известных примеров – это «apples and pears», в значении «stairs». Обычно это сочетание сокращается до первого слова, просто «apples». Этот факт делает предложение, содержащее рифмованный сленг, еще более сложным для понимания.

Рифмованный сленг настолько распространен в Британском английском, что носители зачастую употребляют эти выражения, не зная об их происхождении или назначении (*Use your loaf and think next time (loaf of bread = head)*).

Большинство англоязычных стран имеют свои выражения, построенные по тому же принципу, основанные на лингвокультурных реалиях той или иной страны и особенностях регионального акцента. Например,

Австралия: *Reg Grundies = Undies (Grundy is an Australian businessman); Steak and kidney = Sydney.*

Ирландия: *Flowers and frolics = bollocks (nonsense) или, с ирландским произношением bollicks.*

Шотландия: *Corned (beef) = deaf or, in Scotland, deif.*

США: *Eighty-six = nothing (nix).*

Начиная с 1980-х гг. рифмованный сленг вновь набирает популярность в молодежной среде во многом благодаря развитию Интернета. Современные рифмованные выражения используют имена новых знаменитостей, большинство из которых не будут узнаваемы через 50 лет. Например,

*Claire Rayners = trainers.*

*Darren Gough = cough.*

*Damon Hill = pill.*

*David Gower = shower.*

*Britney Spears = beers.*

В своем исследовании РС А.А. Емельянов выявил особенности кодирования, фразеологизации, омонимии, семантической мотивированности среди рифмованных сленгизмов, а также характерные черты формирования синонимических рядов РС как социально-стилистических парадигм [2].

Выражения РС выступают как однозначные заместители имен существительных (*dickie bird = word*), реже глаголов (*rabbit and pork = talk*) и прилагательных (*berkshire hunt = cunt*).

По своей структуре они очень разнообразны, самыми распространенными типами являются:

«существительное + существительное» *butcher's hook = look*;

«существительное + союз + существительное» *north and south = mouth*;

«прилагательное + существительное» *brown bread = dead*;

глагольные фразы *dig in the grave = shave*.

Обычно рифмованные сленгизмы осуществляют вторичную номинацию самых обычных и широко употребляемых в обиходной речи слов. В

таблице представлено тематическое распределение 65 проанализированных рифмованных сленгизмов.

Тематическое поле	%	Примеры
Бытовые предметы и действия	29 %	Dog and bone = phone; dig in the grave = shave; Johnny Raper = paper; Asata Powell = towel.
Части тела человека	21 %	Mince pies = eyes; raspberry tart = heart; plates of meat = feet; boat race = face; Gregory Peck = neck.
Характеристики человека	18 %	Brahms and Liszt = pissed (drunk); Billy Hunt = cunt (stupid person); brown bread = dead.
Продукты питания	9 %	Dog's eye with dead horse = a meat pie with tomato sauce; give and take = cake; you and me = tea.
Абстрактные понятия	9 %	Adam and Eve = believe; Pete Tong (DJ) = wrong; dickie bird = word; bird-lime – time.
Деньги	8 %	Oxford scholar = dollar; sugar and honey = money; Bugs Bunny = money; Ayrton Senna = tenner (a monetary note).

Несмотря на то, что основное правило РС состоит в достижении созвучия сленгового выражения и подразумеваемого понятия, лучшие его образцы несут более глубокий смысл. Так, *trouble and strife = wife* или *Gawd forbids = kids* подразумевают семейные неурядицы; *Mae West = the female breast* намекает на скандальную голливудскую актрису, а *Rosie Lea or Lee = tea* напоминает в прошлом известную актрису Джипси Розу Ли, которая гадала на чайных листьях.

Кроме того, рифмованные сленгизмы обычно имеют экспрессивную коннотацию. Для них характерна различная степень этической сниженности, например, *Brahms and Liszt = pissed (drunk)*; *Bristol cities = titties (breasts)*.

Наиболее интересные образцы этого сленга проникнуты иронией, что создает дополнительную эмоциональную окраску речи *dead horse = tomato sauce*; *Jimmy Hendrix = appendix*.

Таким образом, рифмованный сленг характеризуется ярким проявлением богатства фантазии говорящего, желанием выработать свой неповторимый стиль речи, способствующий определенной социальной индивидуализации и самовыражения в процессе речевого общения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The Phrase Finder [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.phrases.org.uk/meanings/cockney-rhyming-slang.html>. – Дата доступа : 21.01.2015.
2. Емельянов, А.А. Английский рифмованный сленг (теоретико-экспериментальное исследование) : автореф. дис. ... к-та филол. наук : 10.02.04 / А.А. Емельянов; Иванов. гос. ун-т. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/angliyskiy-rifmovannyy-sleng>. – Дата доступа : 13.01.2015.
3. Green, J. Rhyming Slang / J. Green [Электронный ресурс]. – Режим до-

## **М.А. СЫЧ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПОЭМЕ Г. ЛОНГФЕЛЛО «ПЕСНЬ О ГАЙВАТЕ»**

Ряд известных исследований последнего времени в области социологии, культурологи, психологии, лингвистики и педагогики позволяют поставить вопрос о приоритетности реализации лингвострановедческого подхода в целях коммуникативного и социокультурного развития учащихся. На наш взгляд, такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, включающей в себя сведения об истории, искусстве, традициях и образе жизни народа конкретного государства.

Реализация названного подхода на занятиях по иностранному языку должна носить системный и строго управляемый характер. Такие ученые, как И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов объясняют это следующими факторами:

1. В результате осуществления лингвострановедческого подхода на уроках ИЯ происходит обновление некоторых компонентов содержания обучения. Преподаватель подбирает для урока аутентичные тексты для аудирования и чтения. Эти тексты имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность. Такой подход способствует реализации на занятии важных принципов обучения неродному языку: коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность.

2. Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта на занятиях ИЯ способствует, с одной стороны, повышению интереса к предмету, а с другой – создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и приобретении культуроведческой информации с помощью и на основе этих средств.

3. В ходе работы над лингвострановедческим материалом уточняется и совершенствуется система приемов работы над тем или иным аспектом речи.

4. Целенаправленная и постоянная работа по реализации лингвострановедческого подхода позволяет систематизировать виды упражнений, с помощью которых учитель обучает учащихся извлекать нужную информацию из разных источников.

5. Лингвострановедческий подход обеспечивает устойчивый результат в области практических навыков и умений на иностранном языке. С одной стороны, создается прочная систем навыков и умений по практическому применению языка как средства межкультурного общения. С другой – в

качестве полезного результата такой учебной работы следует рассматривать приобретаемые обширные культуроведческие знания.

6. Лингвострановедческий подход вносит свой определенный вклад в формирование разных видов компетенции учащихся: языковую, речевую, лингвострановедческую и др.

Из вышесказанного следует, что лингвострановедческий аспект, являясь отражением социокультурного аспекта страны изучаемого языка, служит эффективным средством обучения иноязычной культуре.

Важным компонентом лингвострановедения являются языковые единицы с национально-культурной семантикой. В число таких единиц входят названия реалий, безэквивалентная лексика, а также фразеологизмы. Исходя из лингвострановедческой теории, основывающейся на разграничении собственно лексического значения и лексического фона, *реалиями* следует считать слова, не имеющие понятийных соответствий в сопоставляемых языках, а *фоновой лексикой* – слова, различающиеся своими фонами из-за несовпадения отдельных второстепенных признаков. Как утверждает Г.Д. Томахин, реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ. Это слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой, экономикой, бытом страны изучаемого языка, которые отличаются полностью или частично по своему значению от соответствующих слов родного языка учащихся. Таким образом, главной целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации. Это реализуется, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. При определенных условиях сравнительные описания русского и других типов национального коммуникативного поведения помогут учителю акцентировать внимание учащихся на несоответствиях и различиях, проявляющихся в диалоге культур, что в конечном итоге будет способствовать успеху коммуникативного акта на иностранном языке.

Остановимся на поэме Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате» и произведем лингвострановедческий комментарий. Поэма, созданная на основе сказаний индейского народа, считается самым замечательным трудом Г. Лонгфелло, принесшим ему мировую славу. В ней автор воскрешает прошлое Америки. Знание индейского быта, его реалий, полученное Лонгфелло из трудов ученых, помогает ему воссоздать цельные характеры первобытных людей, их быт и мироощущение.

Главный герой поэмы – Гайавата, лицо историческое, один из ирокезских вождей 15 века. Он воплощает романтический идеал человека, так как уже с детства научился понимать природу, свободно общаться со всем живым и неживым в природе, знать ее язык. Знание это не раз выручает

его, помогает в его подвигах и великих мирных деяниях. Несмотря на невзгоды и утраты, Гайавате удастся объединить в прочный союз несколько враждовавших племен. Таким образом, Гайавата явился Учителем, проповедовавшим мир между племенами, научившим людей земледелию, давшим им в руки вместо меча другое мирное оружие – письменность. Поэма воспевает и проповедует добрые, возвышенные чувства, а сам Гайавата – пример доброты и благородства. Попробуем провести анализ индейских реалий в тексте как слов, воспроизведенных самим Лонгфелло в их звуковой форме.

В ходе лингвострановедческого анализа нами были выделены следующие группы реалий: географические, этнографические, религиозно-мистические, реалии быта, антропонимы.

К **географическим** реалиям можно отнести названия населенных пунктов, их местоположение, характеристику животного и растительного мира, а также природные условия:

а) названия территорий, владений, островов, районов: the Kingdom of Ponemah, the realm of Wabun, the valley of Tawansentha;

б) названия рек, гор: Esconaba, Mississipi, Red Pipe-stone Quarry;

в) характеристика флоры: Arukwa-bulrush, Barberry bushes, Red willow;

г) характеристика фауны. Используя много реалий, обозначающих различные виды животных, Лонгфелло пытался показать разнообразие природы ее обитателей: Ahmeek, the beaver, Lynx, the fox, Shada, the pelican, Subbekashe, the spider, etc.;

д) названия племен. У каждого народа складывались свой быт и культура, что сначала привело их к делению на различные кланы, а потом и к возникновению нации: Delawares, Omahas, Hurons, Camanches, etc.

Таким образом, Лонгфелло использовал в поэме географические реалии, чтобы более красочно показать читателю экзотическую красоту американской природы.

**Этнографические** реалии охватывают описания праздников, обозначения традиций и обычаев, культуру, присущую определенной нации. Реалии, представленные именами собственными, дают нам представление о том, насколько у индейцев были развиты фольклорные жанры: Osseo – son of the Evening Star, Chibiabos – musisian, Yenadizzee – the dancer. Индейцы играли в игры: Kuntasoo – the game of Plumstones, Copper in the game of Bowl. Названия месяцев, сезонов у индейцев ассоциируются с явлениями, характерными для каждого месяца: Moon of Falling Leaves (September), Moon of Strawberries (June).

**Религиозно-мистические** реалии отражают приверженность к определенному вероисповеданию и выполнению культовых обрядов. Индейцы верили в духов, взывали к их силе, просили о помощи. Самым высшим их богом был Gitche Manito, а также Cheezis, бог солнца; Unklahee, бог воды и др.

Реалии **быта** отражают характер жилья, убранства, особенности национальной одежды, посуды, пищи и т.д.: Wigwam – известная реалия, обозначающая жилище североамериканских индейцев. Слова-синонимы: Lodge, Chambers, Sacred Lodge. Описывая внешний вид индейцев, Лонгфелло акцентирует внимание на праздничном одеянии людей во время торжеств с помощью описательных реалий: He was dressed in deer-skin leggings, on his head were plums of swan's down, on his heels were tails of foxes, in one hand a fan of feathers, And a pipe was in the other.

Для более четкого представления о жизнедеятельности индейцев автор использует следующие **этнографические** реалии орудий труда: bow, silver, lancer, fishing line of cedar; кухонной утвари: bowls of bass-wood, spoons of wood, spoons of horn of bison; пищи: mondamin, corn, suger from the maple и др. Такие реалии дают читателю возможность узнать больше об укладе жизни индейцев, о разнообразии их занятий, охоте, рыболовстве, земледелии, ремесле.

**Антропонимы** включают имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, персонажей фольклора, художественной литературы. Например, исторические личности в поэме – Hiawatha, Wenonah, Mudjekeewis; имена людей, имеющих отношение к фольклору, – Nawadaha, musician; Lagoo, the story-teller.

Ознакомившись с поэмой можно сделать вывод о том, что автор широко использует индейские реалии, отражающие уклад и образ жизни, религию, культуру и историю народа. У читателя создается ощущение присутствия при всех описываемых событиях. Во многом это достигается разнообразием способов семантизации реалий и искусства, тем, как Лонгфелло сочетает индейское слово с английскими пояснениями.

Таким образом, работа показала, что современное преподавание ИЯ невозможно без ознакомления учащихся с иноязычной культурой. Этому в наибольшей степени способствует лингвострановедение. Ведь именно благодаря этому аспекту ИЯ, наряду с выполнением своей основной, коммуникативной функции в учебном процессе, осуществляет познавательную коммуникативную функцию, поскольку на уроках учащиеся знакомятся не только с новыми способами выражения и восприятия мыслей, но и получают сведения о национальной культуре народа страны изучаемого языка. Это, в свою очередь, способствует духовному совершенствованию обучаемых, воспитывает терпимость к инакомыслию, плюрализму мнений, приводит к пониманию единства и целостности мира при всем многообразии его проявлений.



**О.И. УЛАНОВИЧ, В.П. ПЕТЛИЦКАЯ**

Минск, БГУ (Беларусь)

## **КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СТИЛИЗОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА ГОТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Изучение языка и речи как психических феноменов, в контексте социокультурной практики людей, в непосредственной связи с психическими процессами становится все более популярным в рамках когнитивного направления в современных лингвистических исследованиях. Когнитивный подход к изучению текста представляет собой активно развиваемое направление исследовательской практики, позволяющее рассмотреть художественное произведение как сложный смысловой знак, репрезентирующий психо-социокультурно обусловленную модель мироощущения через специфику языкового и текстового кодирования.

Важность когнитивного подхода для изучения художественного произведения заключается в возможности анализа последнего как особого вида мотивированного и целенаправленного социального общения, формирующего определенное эмоциональное и ментальное состояние реципиентов текста. Любой художественный текст – прагматически насыщенное произведение – транслирует некоторые эстетические, эмоционально-аффективные, аксиологические и смысловые доминанты благодаря интеграции в комплексе вербальных знаков особой прагматики, эстетики и образности. Выявление этих акцентов и инструментария их транслирования позволит обнаружить, можно думать, ключевую жанровую установку текста и его структурную специфику, воплощение которых по принципу наследования в ряде художественных произведений формирует литературную традицию.

Ключевым стилеобразующим элементом готической литературной традиции видится реализация в произведениях жанра концепта «Страх», что провоцирует у читателя переживание чувства трепета, страха и ужаса за счет мотивированного использования соответствующих вербальных и невербальных средств – элементов номинативного поля концепта. *Концепт* предлагаем рассматривать как многомерное динамическое ментальное образование, которое включает понятийный, образный, эмоциональный и аксиологический элементы. В обобщенном и систематизированном формате он репрезентирует человеческий опыт, задавая тем самым некоторую систему координат для дальнейшего познания мира и ориентации в формах взаимодействия и социальных взаимоотношений [1, с. 17].

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что целостность псевдореального стилизованного мира готического романа обеспечивается *многоуровневой* экспликацией концепта «Страх» на уровнях глобальной и локальной связности, что структурировано в четкую, строгую и универсальную миромоделирующую схему. Серия экспериментальных

исследований, имеющих целью детализацию отмеченной модели и выявление комплекса мотивированного инструментария экспликации стилеобразующего концепта «Страха» в готических произведениях позволила нам выделить два уровня стилистически маркированных средств: микро- и макроуровень.

Макроуровень – *контекстуально-смысловой* – представляет собой особый контекст развития сюжетной линии романа: культурно-исторический, временной, пространственно-географический. Этот преимущественно надвербальный уровень экспликации стилевого концепта «Страх» задает в готическом романе мрачный, зловещий и пугающий псевдомир, в который помещены действующие лица, вплетены сцены, эпизоды, действия героев. Средствами создания типично инфернального контекста готического романа и, следовательно, конститутивными элементами концепта «Страх» на макроуровне, предлагаем рассматривать хронотопы, фреймы и декоративные элементы – ключевые стилистические маркеры готической традиции.

*Хронотоп*, по определению М.М. Бахтина, это «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе», в которой имеет место слияние, сгущение и уплотнение пространственных и временных характеристик [2, с. 15]. Время и пространство, будучи вплетенными в композицию сюжета и архитеконику романа, становятся зримыми и художественно ощутимыми. Хронотопы (Средневековое, замок и др.), являясь *пространственно-временным форматом* развития сюжета, предопределяют в готическом романе мрачную и зловещую сцену действий.

*Фрейм* предлагаем определить как специфическую контекстную модель, предназначенную для представления стереотипных ситуаций, задающих свойственную психо-эмоциональную атмосферу произведения. Жанрово-тематическая разновидность стилизованного романа строится строго по заданным фреймам, схематичным и устойчивым. Фреймы как набор стереотипных ситуаций, свойственных готическому роману (фреймы «тайна», «жертва», «роковой день», «вещий сон», «смерть», «грех», «болтливый слуга», «суеверие» и др.), выполняют функции мистификации и трагедизации. Дополняя задаваемый хронотопами контекст, фреймы обеспечивают единство темпоральных характеристик: слияние прошлого, настоящего и будущего – тайн, интриг, пророчеств, трагедий, грехов и рока судьбы поколений. Предположительно, любое стилизованное художественное произведение имеет определенный набор фреймов, которые автором сознательно имитируются во вторичном тексте, что позволяет следовать литературной традиции.

Представляя собой своеобразный антураж описываемых в художественном произведении событий, *декоративные элементы* служат для эстетического обогащения текста и придают сцене действий эффект законченности. Формируя «интерьер» готического сюжета, декоративные

элементы романа в виде детальных описаний места событий, одежды, мебели, природы и т.д., обеспечивают художественную гармонию, катализируют эффект таинственного трепета, и фатальности.

Благодаря комплексу маркированных элементов макроуровня время и пространство становятся в произведении художественно зримыми, динамичными, символическими.

*Микроуровень*, собственно вербальный, формируют языковые средства различного семантического и грамматического класса, непосредственно или опосредованно (через единицы вторичной номинации), вербализующие эмоциональное состояние страха: существительные, прилагательные, глаголы, фразеосочетания, синтагмы. Полиmodalность, зачастую недифференцированность и разная степень интенсивности и продолжительности субъективного переживания человеком психического чувства страха позволили нам предложить интегративную структуру концепта «Страх», включающую ряд сопутствующих переживаемых человеком эмоциональных состояний, таких как *испуг / боязнь, ужас, волнение / дрожь, тревога*. Последние предлагаем рассматривать в роли субконцептов в структуре интегративного концепта «Страх».

Контекстуально-семантический анализ восьми текстовых фрагментов (объемом 1000–2000 словоформ) романов Дафны дю Морье «Rebecca» [3] и Уилки Коллинза «The Woman in White» [4] выявил разную степень репрезентативности отмеченных субконцептов в лексике и фразеологии оригинальных текстов. Так, конститутивные элементы концепта «Страх» формируют семантическое поле, ядром которого выступает субконцепт «ужас», поскольку лексические единицы, транслирующие данный субконцепт, встречаются с наибольшей частотностью. Это вполне оправдано собственно жанром романа ужасов и тайн. Задерную часть поля составляет субконцепт «*испуг / боязнь*»; периферийными элементами интегративного концепта «Страх» выступают субконцепты «*волнение / дрожь*» и «*тревога*».

Таким образом, разработанная нами модель стилизованного пространства готического романа отмечает базовые смысловые акценты готической литературной традиции, формирующие ее художественно-эстетическое своеобразие, и структурирует комплекс средств их транслирования как на всех уровнях архитектоники романа, так и в авторском словесном воплощении сюжета. Рассматриваемое в контексте когнитивного подхода, готическое произведение предстает как цельный символический коммуникативный знак, объединяющий материальное и идеальное (язык (языковые знаки) и психику (эмоции, чувства), текст и сознание) связующими линиями взаимовлияния и взаимоформирования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уланович, О.И. Категориально-терминологический инструментальный лингвистического исследования инаугурационного дискурса / О.И. Уланович, А.Р. Меляев // Кросскультурная коммуникация и современные технологии в ис-

следовании и преподавании языков : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф, Минск, 25 окт. 2013 г.– Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – С. 16–19.

2. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе / М.М. Бахтин // Эпос и роман. – СПб. : Азбука, 2000. – С. 11–176.

3. Du Maurier, D. Rebecca / Daphne Du Maurier. – СПб. : КАРО, 2010. – 538 с.

4. Collins, W. The Woman in White / W. Collins. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 254 p.

**Е.И. ШАНДАР, К.Ю. НОВИКОВА**

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы (Беларусь)

### **ОБРАЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА» (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МАРГАРЕТ МИТЧЕЛЛ «УНЕСЕННЫЕ ВЕТРОМ»)**

Цель нашего исследования – выявить реализационную специфику репрезентации образного поля концепта «женщина» в романе М. Митчелл «Унесенные ветром». В качестве исследовательского материала нами было отобрано 114 лексических единиц (ЛЕ), реконструирующих концепт «женщина» в данном романе через когнитивную интерпретацию. Концепт «женщина», будучи культурным концептом, является многомерным смысловым образованием, в котором выделяют ценностную, образную и понятийную сторону [1, с. 109].

Следует отметить, что наличие образного слоя – один из важнейших признаков концепта. С точки зрения Н.Ф. Алефиренко, образ – первичная форма концептного воплощения в виде воображаемого предмета или отношения предмета к идее, благодаря которой концепт становится явлением и приобретает определенное оформление [2, с. 59].

Чувственный образ в структуре концепта «женщина» в романе М. Митчелл «Унесенные ветром» включает в себя **перцептивные и когнитивные признаки**. Перцептивные образные признаки концепта «женщина» актуализируются в романе при помощи 68 ЛЕ, которые, в свою очередь, состоят из зрительных, тактильных, вкусовых, звуковых и обонятельных образов [3, с. 76].

**Зрительные образные признаки** (31 ЛЕ) номинируют концепт через многочисленные эпитеты, носящие оценочный характер и акцентирующие свое внимание на важность аспекта «внешний вид» в моделировании образности концепта «женщина». Наиболее яркое выражение таких качеств женщины, как очарование, красота, грациозность, нежность было вербализовано через лексические единицы, носящие оценочный характер: *beautiful* (8 ЛЕ), *charming* (6 ЛЕ), *gentle* (4 ЛЕ), *bright* (4 ЛЕ):

*In her face were too sharply blended **the delicate features** of her mother [4].*

*But now to their amazement she had become a grown-up young lady and quite **the most charming** [4].*

*She would have been a **strikingly beautiful woman** ...[4].*

*Matrons always grouped together apart from the **bright-eyed girls** [4].*

*Before marriage, young girls must be, above all other things, **sweet, gentle, beautiful and ornamental** [4].*

Особое внимание в концепте «женщина» получает такой сегмент разного аспекта «внешний вид», как «глаза» и «волосы»:

***The green eyes** in the carefully sweet face were turbulent... [4].*

*Her neck, rising from the black taffeta sheath of her basque, **was creamy-skinned** and it seemed always tilted slightly backward by the weight of her **luxuriant hair** in its net at the back of her head [4].*

**Тактильные образные признаки** (7 ЛЕ), манифестирующие сегмент «руки» концепта «женщина», как общее стереотипное представление о заботе, ласке, имеют ассоциативное поле «**мать**», связанное с целительными свойствами рук матери:

*In spite of her choked-back tears, Scarlett thrilled to the **never failing magic of her mother's touch** [4].*

*If only she could feel once more **the soft capable hands** that drove out fear... [4].*

**Вкусовые образные признаки** (23ЛЕ) репрезентируют образную структуру концепта «женщина» через прилагательное *sweet* (20 ЛЕ) и сравнение *as sweet as sugar* (3 ЛЕ), ассоциируясь с такими сегментами аспекта «внешний вид» как «**лицо**», «**голос**», так и с общим образом концепта «женщина»:

*Most of all she learned how to conceal from men a sharp intelligence beneath a **face as sweet and bland as a baby's** [4].*

*Too wide across the cheek bones, too pointed at the chin, it was a **sweet, timid face** [4].*

*For she could hear clearly **the sweet voice** that was Melanie's chief charm [4].*

*Bless the child, **she's a sweet little thing** [4].*

*She did, **and a sweet quiet thing she** ... [4].*

*She **was sweet as sugar** about him... [4].*

**Звуковые образы** – 11 ЛЕ, актуализирующих стереотипное представления о женщине: болтлива, создает много шума вокруг себя и разносит сплетни.

*If it had ever curved **in silly girlish giggling or whispered secrets** through long nights ... [4].*

*The house seemed bursting with the crowd, and a **ceaseless babble of talking and laughter and giggles and shrill feminine squeaks** [4].*

*Their clever remarks sent her **into merry peals of laughter** ... [4].*

В структуре концепта «женщина» нами было выделено 7 ЛЕ, реконструирующих **обонятельный образный признак**, а также отмечено, что каждый признак имеет статичный характер и закреплен за конкретным

женским образом в романе М. Митчелл «Унесенные ветром».

***The faint fragrance of lemon verbena sachet that came from her rustling silk dress*** [4].

***Scarlett with her fragile green morocco slippers and her flounces fragrant with lavender but she wondered if she could be that same girl*** [4].

***How pretty and fresh Cathleen had been that day in a swirl of blue organdie with fragrant roses...*** [4].

Когнитивный образ концепта «женщина» в романе основан на метафорическом уподоблении и включает: **зооморфные** (20 ЛЕ) и **ботанические** (15 ЛЕ) **образы**. Вербализация концепта «женщина» осуществляется через такие зооморфные образы как: *butterflies, a goldfish, a cat*, дающих субъективную авторскую характеристику интерпретационного поля:

***Scarlett saw girls in crinolines, bright as butterflies*** [4].

***Did anyone ever tell you had eyes like a cat – a cat in the dark*** [4].

***Would it please you if I said your eyes were twin goldfish bowls filled to the brim with the clearest green water ...*** [4].

Также следует выделить такие ботанические образы, как *orchard blossom, spring water*, приравнивающие образ женщины к весне, прародительнице всего живого:

***She looked – and was – as simple as earth, as good as bread, as transparent as spring water*** [4].

***Carreen, who had always been as delicately pink and white as the orchard blossoms that are scattered by the spring wind ...*** [4].

Подводя итоги, следует отметить, что образное содержание концепта «женщина» нашло наиболее четкое отражение через такой перцептивный признак, как зрительный (31 ЛЕ), что свидетельствует о том, что такой аспект, как «внешний вид», играет ключевую роль для моделирования концепта «женщина» в романе М. Митчелл «Унесенные ветром».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Высшая школа, 2004. – 109 с.
2. Алеференко, Н.Ф. Проблема вербализации концепта: Теоретическое исследование / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград : Перепена, 2003. – 96 с.
3. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. : Восток-Запад, 2007. – 76 с.
4. ЛитМир – Электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.litmir.me>. – Дата доступа : 10.11.2014.

# ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**П.Н. БУШЕЙКО**

Барановичи, БарГУ (Беларусь)

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В современном мире востребован специалист с развитым культурным самосознанием и обладающий способностью успешного взаимодействия с представителями других культур. В связи с этим весьма актуальной является проблема формирования межкультурной компетентности у студентов, ведь от наличия у них такого опыта напрямую зависит развитие у молодого поколения национального самосознания, толерантности по отношению к представителям других народов, интереса к разным культурам и навыков межкультурного взаимодействия.

Изучение особенностей межкультурного воспитания на материале процесса обучения иностранному языку в вузе объясняется повышенными возможностями дисциплины «иностранный язык» в области формирования межкультурной компетентности, так как именно в языковом образовании особенно проявляются социокультурные тенденции того или иного времени.

В настоящее время часто наблюдается отсутствие у студентов стремления к формированию межкультурной компетентности. В связи с этим необходимо развивать у студентов прежде всего познавательные мотивы, это следует делать с учетом и в контексте имеющегося у студентов опыта познавательной деятельности, их кругозора, внутренних побуждений [1, с. 18]. Мотивация студентов к изучению и пониманию других культур является одним из способов совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей.

В настоящее время некоторые исследователи переносят акцент с изучения языка в традиционном контексте исторической и бытовой культуры, что подразумевает формирование социально-культурной компетентности, на выявление межкультурных связей и расхождений (формирование межкультурной компетентности). Для парадигмы межкультурной компетентности определяющим является доминирование культурных и социокультурных ценностей в образовательном процессе, что позволяет организовать их как культурно значимое взаимодействие субъектов [3, с. 27]. Особое внимание стоит уделять формированию у студентов готовности к межкультурным контактам в профессиональной деятельности и стремлению раз-

вивать знания, умения и навыки межкультурной компетентности в целях дальнейшего их использования для решения профессиональных задач. Для этого в процесс обучения стоит включить разнообразные тренинги, посвященные особенностям межкультурного общения в профессиональной сфере [2, с. 11]. Итак, одним из главных условий совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей, по нашему мнению, является создание в процессе обучения иностранному языку межкультурно-ориентированного педагогического пространства.

Одной из современных тенденций в области образования является изменение роли преподавателя: в меньшей степени он «передает знания», а скорее «помогает развиваться». Создание диалога в учебном процессе будет стимулировать возникновение вопросов у студентов, самостоятельный поиск информации, а также инициировать способы обсуждения ее с другим студентом [1, с. 16]. Таким образом, одним из условий совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей является использование диалога в качестве метода обучения.

В межкультурном диалоге каждый участник является не только представителем своей культуры в широком смысле этого слова, но и представителем своего родного региона. С нашей точки зрения, учет регионального компонента должен осуществляться прежде всего за счет включения в содержание образования материалов, посвященных своей области, стране, а также ролевых игр, в ходе которых требуется умение представить информацию в той или иной сфере жизни своего города (региона). Все это помогает лучше понять не только культуру своей страны, но и – как составляющую последней – культуру своего родного края, а также взглянуть на нее с позиции другой культуры. Итак, при формировании у студентов неязыковых специальностей межкультурной компетентности необходимо отметить учет регионального компонента при обучении.

Необходимо отметить, что в процессе изучения иностранного языка необходимо уделять внимание и развитию навыков беспереводного чтения. Часто на занятиях можно наблюдать понимание прочитанного материала как раз через перевод текстов. Особенно это касается студентов I–II курсов.

Развитие навыков беспереводного чтения должно осуществляться в процессе работы над текстами, когда вместо перевода студентам предлагаются вопросы, на которые они должны ответить, и темы (ситуации) для обсуждения. Развитие навыков такого чтения является промежуточной стадией на пути к формированию у студентов мышления на иностранном языке, так как характеризуется значительным преобладанием интуитивного восприятия иноязычного текста и непосредственным пониманием содержания. Конечно, задача не из легких, но именно таким способом студенты намного быстрее привыкнут мыслить на изучаемом



языке, а не будут постоянно концентрировать свое внимание на использование родного языка.

На наш взгляд, мышление на иностранном языке должно осуществляться в процессе выполнения устных заданий, работы над аутентичными текстами, а также используя аудио- и видеоматериалы. Погружению в языковую среду способствуют осмысленное чтение газетных и журнальных статей, прослушивание новостных и информационных программ, а также использование ролевых игр. Формирование мышления на иностранном языке является одним из путей совершенствования процесса развития межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей.

Таким образом, межкультурная компетентность студентов неязыковых специальностей формируется следующими путями: развитием познавательных мотивов студентов; осознанием межкультурно-ориентированного педагогического пространства; использованием диалога как метода обучения; учетом регионального компонента в процессе обучения; развитием навыков беспроблемного чтения и формированием мышления на иностранном языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бикитеева, Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловый аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.
2. Бостанжи, А.П. Тренинг преодоления межкультурных конфликтов: учеб.-метод. пособие / А.П. Бостанжи. – М. : Артеник, 2008.
3. Быстрой, Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2008.

#### **М. И. ДАВЫДИК**

Минск, Международный университет «МИТСО» (Беларусь)

#### **РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Язык является главным инструментом познания и освоения внешнего мира. Он также выступает основным средством общения людей. Изучать иностранный язык – это значит изучать новую культуру. Язык и культура находятся в тесном соотношении. Язык - одновременно элемент, который составляет культуру и инструмент, при помощи которого индивид вербализирует свое видение мира.

Действительно, язык и культура взаимосвязаны и находятся в постоянном диалоге между собой. Некоторые элементы культурной системы, такие как традиции или моральные нормы, проявляются при помощи языка. Иными словами, язык осуществляет культуру, делая ее активной, обеспечи-

вае ее развитие и движение. Культура, в свою очередь, влияет на структуру и функциональное использование языка. Каждая культура высказывается в своей особенной культуре, каждый народ высказывает свои мысли и свои идеи, ссылаясь на свое ощущение мира и на свой опыт. Следовательно, иллюзорно думать, что только знание о языке позволяет понимание иноязычной речи, так как грамматическая правильность не является достаточным условием для продуцирования смысла, и наоборот, если мы хотим понять образ жизни народа, его культуру, традиции, нормы недостаточно знание языка.

Забота об эффективности общения вдохновила сторонников коммуникативного подхода принять во внимание культуру страны изучаемого языка. Задача преподавателя состоит в том, чтобы подготовить студента к речевому взаимодействию с носителями языка, принимая во внимание социокультурный компонент. Социокультурный компонент определяется как знания о культуре, которые позволили бы предусмотреть и избежать недоразумения в речевом взаимодействии между коммуникантами. Изучать язык – это значит научиться вести себя соответствующим образом в соответствующей ситуации общения, используя коды изучаемого языка [4, с. 371].

Культура является одним из составляющих элементов в организации коммуникативного речевого акта. Знания о культуре изучаемого языка важны для эффективности речевого акта, а также они помогают более глубоко познать свою культуру; синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном диалоге.

Способность применить знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка включает в себя: страноведческие знания, знания о культуре страны изучаемого языка и лингвострановедческие знания.

При преподавании французского языка как иностранного обязательно необходимы лингвострановедческие комментарии в связи с особенностями языкового сознания носителей французского и русского языков. Например, слово «*maison*» у французов связывается с «местом, где живут» и слово «дом» в русском языке ассоциируется с понятием «семья». Поэтому французы говорят «*Je vais chez moi*», а русские скажут «Я иду домой». Еще один пример слово «*école*» во французском языке и слово «школа» в русском языке. Для французов слово «*école*» означает начальная школа, потому что французский ученик получает среднее образование в лицее «*lycée*» или в колледже «*collège*» и его называют соответственно *lycéen* или *collégien*.

Следует также отметить реалии, которые присутствуют во французской культуре и отсутствуют в русской. Например: *HLM (habitation à loyer modéré)* – государственное жилье с невысокой квартплатой, предназначено для граждан с низкими доходами и распределяется мэрией; *minitel* (минител) – терминал небольшого размера имеет экран и клавиатуру. Включается в телеинформационную систему через телефонный аппарат. Аппарат выдается каждому жителю в почтовом отделении бесплатно. За пользование вносится месячная плата, она зависит от типа аппарата и характера услуг.

Таким образом, социокультурный подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания.

С практической точки зрения социокультурный подход обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными сведениями из различных сфер деятельности и областей жизни общества; служит источником информации для речемыслительной деятельности; показывает реальное функционирование языковых средств в аутентичных документах и страноведческих текстах; дает возможность иллюстрировать, систематизировать и активизировать коммуникативно ценный лексический и грамматический материал в речевой деятельности на иностранном языке. Ведь для того, чтобы речевое взаимодействие двух менталитетов стало успешным, следует научить студентов интерпретировать различные ценности, осмысливать реальность страны изучаемого языка, ориентироваться в ней.

В заключение следует еще раз отметить, что овладение иностранным языком невозможно без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на этом языке. Иными словами, нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящих на нем людей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрусова, Т.В. Лингвострановедческий подход при обучении французскому языку / Образование в России и за рубежом: материалы Международной научной конференции, / отв. ред. О.И. Пузырева; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2008. – С. 12–15.
2. Франция. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Л.Г. Ведениной. М. : Просвещение, 1997. – 223 с.
3. Puren, C. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues / C. Puren. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, 1998, pp. 371–372.
4. Dr. Gaouaou Manaа /L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures/ Synergies Algérie n° 4 – 2009, pp. 209–216.

**Л.М.КАЛИЛЕЦ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ**

Известно, что чтение занимает значительное место в жизни человека. Чтение – это сложный вид рецептивной коммуникативной деятельности, в основе которой лежит определенная последовательность интеллектуально-познавательных действий, направленных на извлечение

и понимание информации, содержащейся в письменном тексте. Чтение не только обогащает человека духовно, но и позволяет ему глубже понять окружающий мир. Обучение чтению на иностранном языке не является в этом плане исключением, однако, одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов и чёткая организация работы с ними.

Не секрет, что довольно часто (особенно на младших курсах) студенты работают с текстами, содержание которых выходит за рамки их интересов и потребностей. Это приводит не только к снижению мотивации обучения, но и к потере смысла самого чтения как вида речевой деятельности. Кроме того, практика показывает, что в новых условиях обучения иностранным языкам больше внимания уделяется устной речи. Вот почему очень часто обучение чтению подчиняется формированию именно этих навыков. Вместо упражнений, ориентированных на проверку понимания в целом, студентам предлагается сделать перевод, после чего проводится вопросно-ответная работа, что значительно облегчает работу преподавателя, но не имеет никакого отношения к формированию навыков чтения.

Чтение в вузе целесообразно рассматривать как самостоятельный вид деятельности, где особое место должно занимать чтение с целью извлечения основной информации из читаемых текстов. При отборе необходимо учитывать содержание текстов, новизну и практическую значимость имеющейся в них информации.

В настоящее время эта задача может быть успешно решена на основе аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. Правомерность обращения к такого рода текстам объясняется, прежде всего, тем, что они воспринимаются с повышенным интересом и большим энтузиазмом. Одним из критериев отбора аутентичного материала является критерий типичности. Он призван обеспечить отбор страноведческого материала (в том числе и языкового), отражающего наиболее актуальные факты современной действительности страны изучаемого языка и создающего более точное представление об этой стране. С учетом данного критерия по каждой теме отбираются тексты, где отражены наиболее типичные реалии; безэквивалентная и фоновая лексика, предполагающая знакомство с экономической и юридической стороной жизни страны изучаемого языка: названия денежных единиц, названия некоторых праздников, символика страны и так далее.

Интернет – это доступный источник «свежей» информации, и текстовой в том числе. Именно там, например, в блогах или на форумах, можно найти средние по объёму (это особенно важно на начальном этапе обучения ИЯ) высказывания молодых носителей языка по различным темам. Студентам интересно знать, как живёт его сверстник в стране изучаемого языка из первых уст, какие ему приходится решать проблемы, чем отличается их образ жизни от нашего и многое другое. Даже самый хороший

студент не имеет возможности постоянно обновлять информацию о жизни носителей изучаемого языка. А ведь именно такого рода информация вызывает повышенный интерес и, следовательно, благоприятно сказывается на мотивации овладения иностранным языком.

Аутентичный текст отличается и своей информативностью, особенно если речь идёт о текстах лингвострановедческого содержания. С точки зрения коммуникативной ценности информации следует различать: уникальную, или ключевую информацию; уточняющую информацию; повторную информацию; нулевую информацию.

Таким образом, при отборе текстов для чтения преподавателю необходимо учитывать, прежде всего, принцип аутентичности информации, т.е. их познавательной ценности, а также принцип доступности, системности и логики изложения, связи с уже изученным и изучаемым лексическим и грамматическим материалом и другие. Несоблюдение этих принципов очень часто приводит к сбою в работе над чтением. С этой целью преподавателю необходимо чётко скоординировать работу студентов и предложить им своего рода план работы над текстом, который помог бы облегчить понимание текста в целом. Предлагаемый план может выглядеть подобным образом:

1. Прочитайте заголовок и попытайтесь определить по нему основную тему текста.

2. Рассмотрите картинку к тексту (в случае если она есть) и предположите, о чем может идти речь в тексте.

3. Внимательно изучите до- или послетекстовые задания, которые помогли бы вам понять содержание.

4. Прочитайте бегло весь текст, не обращая внимания на незнакомые слова и другие языковые трудности. Постарайтесь представить себе его общее содержание.

5. Прочитайте текст ещё раз, не прибегая к словарю в поисках значения каждого незнакомого вам слова. Подчеркните в тексте все интернациональные слова и сведения, выраженные цифрами, именами собственными и т.д. Постарайтесь соотнести подчеркнутые данные с основной темой текста.

6. Обращайтесь к словарю только в том случае, когда незнакомое слово мешает вам понять общий смысл текста.

7. Мысленно представьте себе общее содержание прочитанного. Выделите для себя ту новую информацию, которую вы извлекли в процессе чтения.

8. Постарайтесь представить себе свой «собственный текст», основанный на полученных вами сведениях.

9. Обратите внимание на трудные места и незнакомые слова в тексте и постарайтесь установить, имели ли они принципиальное значение.

Чтение, ориентированное на страну изучаемого языка, способ-

ствуется созданию условий не только для активизации познавательной деятельности, но и для воспитания чувства уважения к чужой культуре. Удовлетворение познавательного интереса вызывает и развивает положительные интеллектуальные чувства.

Именно поэтому необходим подбор таких аутентичных материалов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям других народов и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции студентов. Практика показывает, что работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности студента, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – СПб., 1985.
2. Вайсбруд, М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбруд, С.А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997, – №1.
3. Morrow, K. AuthenticTexts in ESP / K. Morrow. – London, 1997.

#### **Л.Е. ЛЕВОНЮК**

Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ**

Интенсификация межкультурного общения и ориентация иноязычного образования на взаимопонимание определяют задачу расширения концептуальной системы личности за счет постижения смыслов другой культуры.

В условиях нарастающей глобализации, сопровождающейся интенсификацией межкультурных контактов, особенно актуальна проблема налаживания эффективного диалога и достижения взаимопонимания между представителями различных культур.

Межкультурное общение, которое определяется как общение носителей разных культур и обычно разных языков, представляет собой особый случай речевого взаимодействия в силу отсутствия оптимальной общности сознаний коммуникантов [1, с. 34]. Поэтому мы считаем, что главной причиной проблем, возникающих в межкультурном общении, является не

различие в языковых системах участников коммуникации, а различие национальных сознаний.

Ориентация на кооперацию и взаимодействие в процессе строительства единого и поликультурного мира повышает значимость иностранного языка как средства налаживания межкультурного диалога, и, в свою очередь, определяет требования к качеству подготовки по иностранным языкам. Сегодня овладение иностранным языком не может больше ограничиваться выработкой практических умений и навыков в иноязычной речи или усвоением определенной суммы культурологической информации. Жизнь в культурно сложной и быстро меняющейся среде требует от личности качественно нового уровня сознания и осознания современной действительности, нового уровня понимания и интерпретации культурного опыта других народов.

На наш взгляд, иностранный язык как учебный предмет обладает большим потенциалом в деле обогащения и развития концептуальной системы личности за счет приобщения к знаниям, опыту, духовным ценностям других народов, но этот потенциал пока остается не востребованным ни в школе, ни в вузе. Знакомство с иноязычной культурой сводится либо к механическому запоминанию страноведческой информации, либо к поиску «странностей» в быту, в образе жизни носителей другой культуры.

Сегодня в методике и лингводидактике назрела необходимость разработки нового подхода в обучении иностранным языкам с учетом природы и функций языкового знака, особенностей знакового кодирования и декодирования информации, взаимоотношений языка и мышления, языка и культуры. Теоретическими и методологическими предпосылками для разработки подобной концепции являются: 1) утверждение антропоцентрической парадигмы в гуманитарных науках, что способствовало активному исследованию проблем конструирования образа мира; 2) эволюция «образа языка» и изменение научной парадигмы в лингвистических исследованиях; 3) успехи и достижения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии в области изучения языковой и концептуальной картины мира.

В современных условиях, когда целью иноязычного образования провозглашается подготовка к межкультурному общению, одной из актуальных задач методики и лингводидактики является проблема обучения иностранному языку как средству познания и развития личности.

Мы полагаем, что освоение иноязычной культуры через призму лингвокультурных концептов может служить эффективным способом обучения иностранным языкам в современном вузе, поскольку подобный подход предполагает активную когнитивную деятельность по овладению знаниями, понятиями, представлениями, выработанными тем или иным лингвосоциумом.

Несомненно, задача построения новой «концептуальной» методики обучения иностранным языкам может быть решена только с позиций меж-

дисциплинарного подхода: с учетом достижений современной лингвистики, психологии, когнитивной науки, культурной антропологии, психолингвистики, лингвокультурологии и ряда других наук.

Как известно, наше представление о мире детерминировано национальной культурой, особенностями социализации, личным и общественным опытом, системой накопленных знаний. Результаты познания и взаимодействия с окружающим миром выражаются в определенной концептуальной системе – концептосфере – совокупности концептов нации [2, с. 50], репрезентируемых с помощью национального языка.

Важными характеристиками концепта являются следующие. Во-первых, концепт состоит из концептуальных признаков (компонентов), т.е., он имеет сложную структуру, в которой различается центр (ядро) и периферия. Ядро, как правило, представлено базовым слоем, состоящим из наглядно-чувственных образов, более абстрактные признаки составляют периферию. Во-вторых, концепт отличается многослойностью. Сложность и многослойность концепта выражается в том, что в его структуру входят элементы не только рационального освоения действительности, но и эмоционального, в силу чего «...концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [2, с. 42].

Как известно, процесс обучения иностранным языкам в вузе ограничен определенными временными рамками, поэтому в дидактических целях целесообразно выделить базовые концепты, репрезентирующие прототипические черты картины мира инокультурного сообщества. На наш взгляд, это должно быть прежде всего когнитивное информационное ядро среднестатистического носителя той или иной культуры. Основу подобного ядра, на наш взгляд, должны составить лингвокультурные концепты, отражающие повседневную культуру, такие как семья, дом, еда, одежда, работа, отдых, друзья, страна.

В условиях, когда процесс обучения иностранным языкам осуществляется в искусственной среде, т.е. при отсутствии естественного языкового и культурного окружения, а также на основе овладения родным языком, важная роль отводится моделированию содержания концептов другой культуры, что предполагает изучение общего и особенного в структуре ментального знания у представителей двух контактирующих культур, например, белорусской и культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, одной из основных компетентностей, необходимых для студентов – будущих специалистов в области иностранных языков и культур, является лингвокультурная. Изучение состояния проблемы позволило нам сделать вывод о том, что лингвокультурная компетентность не образуется самостоятельно, а может быть сформирована на основе лингвокультурных концептов.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарасов, Е.Ф. К построению теории межкультурного общения / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание: формирование и функционирование : Сб. ст. : отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 30–48.
2. Попова, З.Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова, Стернин И.А. // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002. – С. 33–56.
3. Практикум по методике преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. К.Н. Суворова. – М. : Изд-во «Флинта», 2007. – 224 с.

### **Г.В. НЕСТЕРЧУК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Основной целью иноязычного образования сегодня является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает способность и готовность осуществлять эффективное общение на иностранном языке с носителем иноязычной культуры. Причем, владение только системой языка является недостаточным для эффективного использования языка в целях коммуникации. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого» [1, с. 28]. Таким образом, для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур необходимо преодолеть культурный барьер помимо языкового, что подтверждается большим количеством исследований по проблемам социокультурного компонента в обучении иностранному языку.

Большинство авторов сходятся во мнении, что социокультурная компетенция представляет собой знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Однако, обнаруживая сходства в основных своих чертах, представления о структуре этого комплексного понятия весьма расходятся, что, по словам Е.Н. Соловой, «никак не способствует объединению усилий педагогов в разработке эффективных подходов и методик формирования данной компетенции в единой логике на различных

ступенях языкового и профессионально-педагогического образования» [2, с. 24]. Различные представления объясняются, вероятно, разнообразием культуроведческих подходов к обучению иностранному языку. Основными среди них являются:

1) лингвострановедческий, в рамках которого основное внимание уделяется национально-культурной семантике слов, изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической лексики, фразеологизмов и афоризмов, в которых содержится национально-специфическая информация;

2) коммуникативно-этнографический, авторы которого (М. Byram, G. Zarate, С. Kramsh) считают, что обучение языку и культуре – это не просто овладение фоновыми знаниями, а развитие у обучаемых способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. «Приближение к уровню общекультурной компетенции носителя языка по причине культурных различий невозможно, и, более того, не нужно. То, что действительно нужно обучаемому, – это быть посредником между представителями различных культур, полноправным участником диалога культур» [цит. по 3, с. 112]. Это означает, что у обучаемых должна быть сформирована не просто коммуникативная, а межкультурная компетенция;

3) социокультурный подход к обучению иностранному языку, делающий больший упор на социальный, нежели этнографический аспект. Ведущий представитель данного подхода В.В. Сафонова предложила термин «полифункциональная социокультурная компетенция», под которым понимается способность «ориентироваться в разных видах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично-стно и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения» [4, с. 29].

Основываясь на достижениях каждого из рассмотренных подходов, а также принимая за основу определение компетенции как «готовности человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [5, с. 23], структура социокультурной компетенции учителя иностранного языка должна включать:

1) *социокультурные знания*: а) страноведческие знания, включающие продукты культурной деятельности (литература, фольклор, изобразительное искусство, музыка, архитектура); «идеи», являющиеся достоянием данной культуры (верования, суеверия, нравственные ценности); «образцы поведения», свойственные представителям данной культуры (правила вежливости, традиции, ритуалы); б) лингвострановедческие знания, т.е. знание языковых реалий страноведческой направленности;

2) *социокультурные умения*: а) рецептивные социокультурные умения (анализировать и сопоставлять различия и сходства между культу-

рами родной страны и страны изучаемого языка; находить взаимосвязи между географическим положением и особенностями экономики страны, историей и особенностями быта, особенностями поведения и культурой страны и т.д.; понимать социокультурные коннотации лексики; интерпретировать особенности невербальной коммуникации; б) продуктивные социокультурные умения (использовать безэквивалентную и фоновую лексику в речи; учитывать стилистическую вариативность и влияние социального контекста на процесс общения; использовать разные речевые формы в соответствии с требованиями этикета; предвосхищать причины возможного недопонимания и снимать их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия; адаптировать свое поведение в соответствии с принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами);

3) *навыки социокультурного самообразования* – умение осуществлять поиск информации об изучаемой культуре в разных источниках и иметь представление о способах ее организации;

4) *опыт взаимодействия с иноязычной культурой*, который проявляется в способности адекватно воспринимать оценочные суждения об изучаемой культуре, в способности к установлению отношений непредвзятости, открытости и заинтересованности друг в друге, готовности вступать в межкультурный контакт и выступать в роли культурного посредника.

Отсюда следует, что структура социокультурной компетенции не ограничивается только страноведческими знаниями и, говоря о развитии социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка, необходимо учитывать специфику их профессиональной деятельности. По утверждению Е.И. Пассова, «система профессиональной подготовки учителя должна быть не предметно, а профессионально направлена. Это значит, педвуз готовит не специалиста по физике, а учителя физики, не мастера спорта, а учителя физкультуры, не лингвиста или переводчика, а учителя иностранных языков» [6, с. 9]. Значит, можно сказать, что будущий учитель иностранного языка должен быть не просто специалистом с высоким уровнем социокультурной компетенции, а учителем, способным в дальнейшем формировать и развивать социокультурную компетенцию собственных учеников.

Развитие социокультурных умений студентов, будущих учителей иностранного языка, должно осуществляться в комплексе с развитием методических умений, которые потребуются им для эффективной организации процесса формирования и развития социокультурной компетенции собственных учеников. К методическим можно отнести умения:

- ✓ формулировать социокультурные задачи при планировании урока;
- ✓ отбирать материалы для социокультурного обучения;
- ✓ предвидеть и снимать затруднения, которые может вызвать текст социокультурной тематики при изучении;
- ✓ оценить уровень сформированности социокультурной компетенции с использованием современных технологий контроля;

- ✓ поддерживать мотивацию учеников к изучаемой культуре, создавая рабочую обстановку, располагающую к активной деятельности;
- ✓ разрабатывать собственные учебные материалы для развития социокультурной компетенции учащихся, учитывая уровень и условия обучения;
- ✓ анализировать собственную деятельность.

Таким образом, можно утверждать, что социокультурная компетенция является одной из составляющих профессионализма учителя иностранного языка и требует выбора таких методов обучения, которые позволили бы актуализировать приобретаемые студентами знания, умения, навыки, формируемые способности и качества в аспекте будущей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : (учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2008. – 264 с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
3. Кузьмина, Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская. – Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001, № 2. – Режим доступа : <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2001/02/kuzmina.pdf>. – Дата доступа : 09.01.15.
4. Сафонова, В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Сафоновой. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 27–35.
5. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : Практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
6. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность : учеб. пособие / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.

**Н.В. ОСАДЧАЯ**

Киев, КНЛУ (Украина)

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАЦИИ**

Выпускник современной школы филологического профиля должен владеть не только целым набором языковых и речевых компетентностей, формирование которых и является целью изучения иностранного языка (ИЯ) в старшей школе, но и быть готовым и способным вступать в межкультурную коммуникацию, что достигается посредством формирования лингвосоциокультурной компетентности в старшей школе.

Социальная компетентность (СК) наряду с социолингвистической и социокультурной компетентностями является частью лингвосоциокультурной компетентности ученика профильной школы, но наименее изученной. Формирование СК создает социально-педагогические условия для подготовки учеников профильной школы к выполнению роли субъекта диалога культур и культурного посредника в профессионально ориентированном межкультурном взаимодействии.

СК представляет собой способность и готовность индивида вступать в межкультурное общение с представителями других культур в различных коммуникативных ситуациях, проявляя гибкость и мобильность, решая возможные недоразумения на межкультурной почве или предотвращая их [1, с. 430]. Структура социальной компетентности (рис. 1) состоит из таких компонентов:

- 1) знаний определенных правил и норм общения, традиционных ритуалов и моделей коммуникативного поведения;
- 2) умений правильно понимать и интерпретировать культурные проявления;
- 3) готовности вступать в межкультурную коммуникацию;
- 4) желания вступать в контакт с представителями другой культурной общности;
- 5) способности к толерантности, сенсibiliзации, эмпатии и культурной непредвзятости.

Знания и умения, входящие в структуру социальной компетенции состоят из знаний культурных правил, норм и особенностей общения с представителями иноязычной культуры, ритуалов и стандартизированных моделей коммуникативного поведения и умений ими пользоваться.

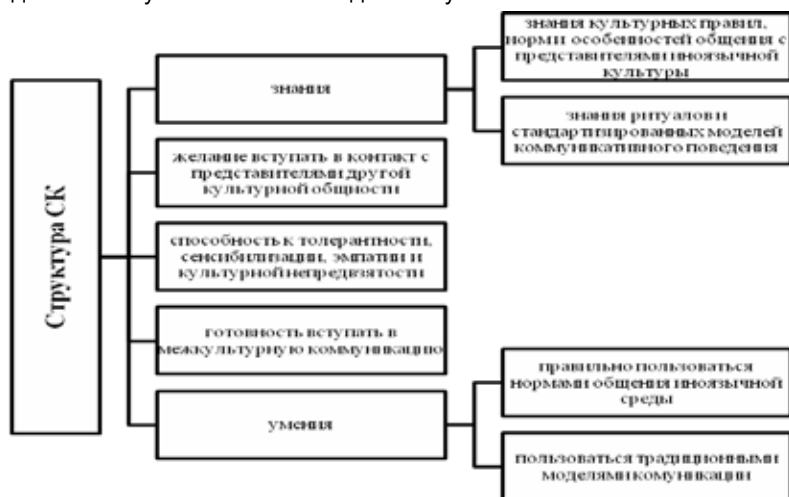


Рис. 1. Структура социальной компетентности

Нормы поведения зарождаются из традиций, затем легитимизируются и определяются письменными правилами. Нормы, определяются как правила, выходить за которые не рекомендуется определенной культурой, так как это может вызвать негативную реакцию культурного сообщества. Каждый человек, являясь носителем языка, принадлежит к культуре, от которой получает определенные нормы поведения, которые обычно имеют форму запретов (Библейские заповеди, национальная конституция, справочники по этикету). Нормы являются сложным и временным явлением, которое стимулируют развитие общества и раздвигают границы культуры и языка. С.Г. Тер-Минасова, рассматривая диалектику процесса установки нормативности и развития культуры дает определение культуре, как продукту, так и источнику нормативности, который обогащает и обедняет его, так как сдерживает его нормами [2, с. 33]. Соответственно, очень важно знакомить учеников с нормами поведения, как сдерживающими общение в определенных рамках. Сложность обучения нормам иноязычного и межкультурного общения представляет вариативность элементов нормативного поведения и разное отношение к ним в различных сферах общения (социальной, культурной, гендерной и возрастной). Языковая норма представляет собой принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил, упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида. Языковые нормы так же диалектичны и нарушение их способствует развитию языка и культуры, так как эти понятия неразделимы. Основной акцент при ознакомлении с нормами поведения представителей англоязычного мира необходимо делать на основные культурообусловленные поведенческие нормы, а само понятие культуры при таком подходе Ю.Б. Кузьменкова и А.П. Кузьменков предлагают трактовать как линию поведения [3, с. 166]. Особенно важным заданием в формировании СК есть обучение учеников профильной школы обнаруживать логику поступков и давать адекватное и рациональное объяснение действий партнеров по межкультурному общению, выявлять связь типичных действий, ритуалов и обычаев с стандартизированными моделями коммуникативного поведения и системами ценностей данной культуры. Дж. Френк предлагает создать «culturally friendly» среду на уроках иностранного языка с целью активирования культурных антенн учащихся, которые помогут им понять не только иноязычную культуру, но и осознать свою [4, с. 11].

Культурное пространство, моделируемое на уроках английского языка в профильной школе оказывает огромное социализирующее воздействие на личность ученика и его способность к межкультурной коммуникации, но социализирующий эффект может быть как позитивный так и негативный, о чем предостерегает В.В. Сафонова [5, с. 71]. Во избежание негативного влияния, модель обучения нормам общения с представителями культуры, язык которой изучается необходимо строить на основе учета условий, при которых могут проявиться позитивные и негативные социализирующие свойства иноязычного пространства.

Таким образом, социальная компетентность, как часть лингвосociокультурного образования современного школьника профильной школы является важной составляющей профессионально ориентированного обучения ИЯ в старшей школе. Одной из неотъемлемых черт выпускника профильной школы должна быть готовность к межкультурному общению, способность быть мобильным и гибким, корректировать отношения в зависимости от условий и обстоятельств; иметь способность наблюдать за другими людьми с позиций эмпатии и культурной чувствительности, проявлять желание знакомиться с инокультурной средой, осознавая свою культурную принадлежность, а межкультурная толерантность, как социально значимое качество личности, что предполагает уважение и терпимость к другим точкам зрения и мнениям представителей другой культуры, должна быть социальной нормой в поведении выпускника профильной школы, что обеспечит устойчивость к конфликтам в межкультурном общении и не допустит проявления культурного шока.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. –286 с.
3. Кузьменков, Ю. Английский язык для межкультурного общения / Ю. Кузьменков, А. Кузьменков. – М. : Издательство Московского университета, 2013. – 276 с.
4. Frank J. Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom / Jerold Frank // ENGLISH-TEACHING FORUM – 2013. – VOL. 51. – № 4. – С.2–11.
5. Сафонова, В.В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования / В.В. Сафонова // Методические тетради. – 3-е изд. – М. : Еврoшкола, 2008. – 80 с.

#### **Л.М. МАКСИМУК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Вхождение Беларуси в мировое сообщество, изменения в области идеологии, политики, экономики, культуры, миграция народов, а вследствие этого смешение языков, изменение отношений между нашей страной и зарубежными государствами, появление новых целей общения способствует развитию интереса к изучению иностранных языков. В этом плане инте-

рес сегодня представляет межкультурный подход к обучению иностранным языкам, который получил в последнее время всеобщее признание.

Появление данного направления в методике преподавания иностранных языков стало возможным благодаря созданию в мире мультикультурных сообществ, требующих от его субъектов не только знания языка, но и умения воспринимать иную культуру, взаимодействовать с ее носителями. Многочисленные исследования вопросов взаимодействия культур свидетельствуют о том, что хотя ни одна культура не существует изолированно и в процессе своей жизнедеятельности постоянно обращается к опыту других культур, содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

Изучение любого неродного языка сопровождается изучением культуры народа – его носителя, причем этот процесс должен протекать одновременно. Эта область знания особенно важна для изучающих иностранные языки, поскольку использование иностранных языков в качестве реального средства общения возможно лишь при условии обширного фонового знания задействованных культур, их развития и взаимосвязей, другими словами, при условии знания культурной антропологии. В культурной антропологии взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах.

Межкультурная коммуникация рассматривается как «процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [1, с. 56]. Речь о межкультурной коммуникации можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным культурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга.

Как считают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [1, с. 72], диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом исходная культура изучающего язык выступает в качестве средства познания не только чужой, но и своей культуры. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

Межкультурная коммуникация осуществляется по определенным правилам: информация передается не только на вербальном, но и, в значительной степени, на невербальном уровне, который представляет зна-



чительные трудности для интерпретации представителями иной культуры; общение не всегда означает понимание, для достижения его необходимо обучать участников межкультурного общения активному слушанию, а также умению «читать контекст»; процесс общения необратим, следовательно, необходимо уметь предвидеть и предотвращать возможные ошибки в межкультурной коммуникации, в противном случае уже произведенное негативное впечатление в силу вечно действующего этноцентризма может сорвать намечавшийся межкультурный контакт [2, с. 64].

Коммуникативные трудности при межкультурном общении обусловлены различными составляющими взаимодействующих культур: чем больше различий, тем сложнее процесс общения. Общаясь с представителем иной культуры, трудно предсказать его поведение, основываясь на собственных культурных нормах и правилах. Это неизбежно приведет к недопониманию. Акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки. Желая успешно общаться, мы должны использовать свои знания о другой культуре для составления прогнозов и предположений. Коммуникантам важно владеть ядром знаний и представлений, которое является достоянием всех членов сообщества. При отсутствии таких знаний у нас мало оснований для верного предвидения.

Необходимые знания об иноязычной культуре, а также умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально в целях предотвращения конфликта непонимания. Именно этим и объясняется тот факт, что межкультурная коммуникация становится в настоящее время предметом интересов целого ряда специалистов. Формирование способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур, складывается из овладения вербально-носемантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [3, С.46]. Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть культурный барьер. Национально-специфические осо-

бенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие: а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований); б) бытовая культура, тесно связанная с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой; в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности; г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры; д) художественная культура, отражающая культурные традиции того или иного этноса [4, с. 28–29].

Поскольку при обучении иностранному языку невозможно обойтись без сопоставления культур, необходимы параметры, по которым они могут сопоставляться, т.е. некоторые культурные универсалии. Такими универсалиями могут служить компоненты, из которых складываются различные культуры. Параметры, по которым будут определяться ценностные ориентации конкретной культуры, включают в себя отношение к природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения, характеру аргументации в ходе общения, личной свободе и автономности личности, соперничеству, власти, природе человека [5, с. 30].

В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления». Таким образом, учет социокультурных, политических и экономических факторов в процессе обучения иностранным языкам означает выход за пределы языка в область социальной истории человека, системы его социальных знаний, мировоззренческих взглядов, системы ценностей и отношений, особенностей речевого поведения. Обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение к концептуальной системе чужого лингвосоциума, при этом важно понимать существующие различия, распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в этом случае возможна реализация основной задачи современной языковой политики – установление взаимопонимания между представителями разных культур [3, с. 47].

Межкультурный подход в обучении иностранным языкам заслуживает внимания еще и потому, что он позволяет выделить в качестве приоритетов в обучении иностранным языкам выработку умения сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным

опытом. Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры, не утрачивая при этом своей культурной идентичности.

Таким образом, можно утверждать, что становление межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека. Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности обучающегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров.

Г.В. Елизарова формулирует основные принципы формирования межкультурной компетенции: принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков; принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера; принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением, которое является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания (в результате применения этого принципа достигается «сознательная компетенция»); принцип управляемости: собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего; принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [5, с. 237–238].

Анализ исследований в области межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод, что ее содержание и результаты во многом зависят от господствующих в какой-либо культуре ценностей, норм поведения, установок и т.д. Во взаимосвязи культуры и коммуникации происходит их взаимное влияние. В этой связи изучение иноязычной культуры служит основой для развития межкультурной компетенции. Таким образом, решение актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки следует изучать в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н.Д. Теория и методика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : Учебное пособие / Т.Н. Персикова. – М. : Логос, 2004. – 224 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
5. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2002. – 232 с.

## **М.В. ЯРОШУК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

### **РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Задача обучения языку как средству межкультурной коммуникации, как способу познания достижений родной и иноязычной культуры, адекватного реагирования в типичных ситуациях межкультурного общения вызывает необходимость развития чувства языка, а точнее культурно-языковой интуиции, которая способствует адаптации языковой личности к иной культурно-языковой среде и принятию других культурных моделей, изменению в восприятии окружающей действительности.

Следует различать понятие чувства языка и культурно-языковой интуиции. Чувство языка – функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации. Основой этого механизма являются сигналы согласования или рассогласования порождаемых или воспринимаемых языковых форм со сложившимся в результате речевого опыта в языковом сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями [2, с. 138].

Как правило, чувство языка проявляется в интуитивно-чувственном отражении языковых связей и отношений, т.е. в сознании говорящего сам факт правильности и привычности употребления тех или иных лексических единиц в данном контексте актуализируется интуитивно, а не путем логических умозаключений, при этом ненормативное употребление лексических единиц сопровождается эмоционально окрашенными переживаниями. Чувство языка выполняет функцию контроля и оценки языкового материала и формируется в результате обобщения говорящим своего речевого опыта [3, с. 31]. В общении оценка правильности того или иного языкового элемента в речи как функция иностранного языка производится в результате узнавания связей и отношений этого явления, его обязательности в данной

речевой ситуации и вербальном контексте с учетом вероятностных связей вербальных элементов. Нарушение этих связей и обязательств выступает как разрушение привычных форм построения высказывания. Интуитивный характер реакции заключается в непосредственном узнавании неправильности без развернутого дискурсивного анализа ее, т.е. в отсутствии актуализации в сознании сопоставления воспринимаемой формы с ее эталоном. Здесь большое значение приобретает усвоение знаний о ненормативности конкретных языковых фактов, о стилистических особенностях, культурных фоновых знаниях, отраженных в языке, и особенностях словоупотребления, т.е. все то, что составляет языковую картину мира, которая отражает, в свою очередь, реальность через культурную картину мира.

Учитывая тот факт, что речь идет о межкультурном взаимодействии, предпочтительнее говорить о чувстве языковой культуры общения, иными словами, культурно-языковой интуиции. Понятие интуиции рассматривается исследователями как познавательный акт, исходным моментом которого является определенное соотношение между знанием до начала интуитивно-познавательного действия и после него. Несомненно, интуиция представляет собой особый способ познания объективного мира, характеризующийся свернутым мышлением и тем, что отдельные звенья интеллектуальной деятельности проходят подсознательно и лишь конечный результат осознается ясно [3, с. 9].

Интуитивное владение языком как средством общения охватывает все компоненты когнитивно-коммуникативной деятельности человека. Здесь имеется в виду не только языковая интуиция как семантическое чувство, или чувство смысла и чувство значения; чувство грамматики, или грамматическое чутье, т.е. неосознаваемое обобщение грамматических особенностей языка; лексическое чутье, или ощущение тех отношений, которые существуют между слуховыми, артикуляционными, зрительными и графическими образами слов; фонетическое чутье как единство фонематического чутья и чувства интонации; чувство стиля, или, способности человека понимать особенности различных стилей речи [1, с. 59–61]. Но сюда относится также и чувство коммуникативной культуры, т.е. умелое и грамотное владение поведенческими моделями конвенционального поведения и коммуникативными стратегиями, характерными для данной лингвокультуры, использование адекватных норм и правил эффективного общения.

Развитие культурно-языковой интуиции требует целенаправленной специальной тренировки и организации практики в общении, обеспечивающей достижение уровня неосознанности и автоматизированности аутентичного коммуникативного поведения в конкретных ситуациях межкультурного общения, при котором контроль правильности использования коммуникативных стратегий осуществляется неосознанно (интуитивно). И, как правильно отмечает Н.И. Красюк [3, с. 10], чувство языка, как и культурно-языковая интуиция, не наследуется, а постепенно приобретается

в результате практической деятельности, а показателем высшего уровня владения иностранным языком и, соответственно, культурно-языковой интуиции, является полная бессознательность выполнения речевого действия, когда оформление высказывания не контролируется сознанием, а реакция носит чисто интуитивный характер.

Моделирование коммуникативного поведения и межкультурного общения в целом, на наш взгляд, должно охватывать следующие аспекты:

а) *функциональный аспект*, который предполагает выдвигание на первый план функции и усвоение формы на ее основе, а точнее: расширение и систематизация языковых знаний и навыков во взаимосвязи с культурой и развитие на этой базе функциональной грамотности;

б) *социокультурный*, представленный различными ситуациями общения, с определенными обстоятельствами действительности, отражающими национально-культурную специфику общения данной лингвокультурной общности, и стереотипами речевого поведения, ролевым репертуаром, позициями партнеров, их взаимоотношениями, их социальными и личными характеристиками и национально-психологическими особенностями, которые определенным образом влияют на их речевое поведение;

в) *прагматический аспект*, включающий говорящего или субъекта, адресата как объекта воздействия и их взаимодействие в коммуникации, и который ориентирует учащегося на стереотипное речевое поведение и овладение прагматическим значением речевых высказываний и неречевых средств;

г) *когнитивный аспект*, который способствует развитию познавательных и конструктивных способностей, развитию речемыслительных операций с иноязычным языковым и речевым материалом, развитию личности обучающегося, его эмоциональной сферы и мыслительно-ассоциативного мышления, включая, в том числе, умения использовать имеющийся иноязычный речевой опыт для преодоления трудностей общения и восполнение дефицита языковых и речевых средств.

Таким образом, развитию культурно-языковой интуиции способствует целенаправленная работа по формированию специальных контрольных действий и способности прогнозировать не только свои действия, но и партнера по общению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Беляев Б.В. – М. : Просвещение, 1965. – 186 с.

2. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Т.В. Эйгер // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 137–142.

3. Красюк, Н.И. К вопросу о формировании чувства языка / Н.И. Красюк // Методика обучения иностранным языкам. – 1995. – № 15. – С. 8–11.

4. Левашов, А.С. Предвосхищение в речевой деятельности / А.С. Левашов // Иностранные языки в школе. – М. : Высшая школа, 1982. Вып. 17. – С. 19–29.

# **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е.В. АЛИМПИЕВА**

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова (Беларусь)

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В условиях модернизации и информатизации образования одним из основных направлений совершенствования подготовки студента в вузе является формирование и развитие уровня его информационной культуры с целью реализации психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Информационная компетентность – это понятие, эволюция которого в течение всего периода его существования отражает характерные особенности тесно связанной с ним предметной области информатики и ИКТ. Анализ существующих формулировок («система формирования умений самостоятельного поиска, анализа и отбора необходимой информации, навыков ее систематизации, преобразования и передачи» (А.В. Хуторской), «интегральная характеристика личности, предполагающая мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления» (П.В. Беспалов)) позволяет говорить о том, что «ИКТ-компетентность может быть рассмотрена как многоуровневая система, исследование которой в динамике представляет собой достаточно сложную проблему» [1, с. 220].

Существующие подходы к решению этой проблемы проявляются в исследовании определенных форм и направлений подготовки, таких, например, как информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования (С.В. Тришина, А.В. Хуторской), развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ (О.М. Толстых) и других.

Как правило, исследователи выделяют три уровня информационной компетентности преподавателя иностранного языка: ключевой, базовый, специальный. В специальном уровне информационной компетентности будущего учителя иностранного языка могут быть выделены общепедагогический и профессиональный уровни. В рамках общепедагогического уровня будущий учитель должен быть готов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности. Профессиональный уровень информаци-

онной компетентности характеризуется интеграцией методической подготовки к использованию ИКТ в учебном процессе с подготовкой в области методики обучения иностранному языку [2].

Одной из основных целей лингвометодической подготовки студентов специальности «Романо-германская филология», изучающих немецкий язык на филологическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова, является формирование профессионального уровня информационной компетентности, пронизывающей коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную компетентности, для воссоздания мотивации, готовности и способности будущего учителя использовать ИКТ в профессиональной деятельности с целью получения, аккумулирования, кодирования и переработки аутентичной и учебной информации, ее трансляции и эффективного практического использования.

Для формирования и развития профессионального уровня информационной компетентности будущих преподавателей немецкого языка профессорско-преподавательским составом на всех этапах подготовки систематически осуществляются:

- создание лингвометодической информационно-интерактивной среды, формируемой на базе средств информационно-коммуникационных технологий и разработанной на основе интерактивного подхода к становлению лингвометодической компетентности будущих преподавателей немецкого языка;
- активное использование в процессе обучения модульной объектно-ориентированной динамической среды Moodle, обеспечивающей получение образования, адекватного информационному обществу;
- использование в практике преподавания курсов «Современные технологии обучения иностранным языкам», «Информационные технологии в обучении иностранным языкам», «Методика преподавания иностранного языка (немецкого)» интегративного подхода к методической подготовке к использованию ИКТ в учебном процессе, основанном на интеграции подготовки в области методики обучения иностранному языку и методической подготовки к использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе с применением активных методов обучения;
- трансформирование педагогической деятельности (пересмотр традиционных установок обучения, поиск и выбор педагогических технологий, адекватных ИКТ, культивирование педагогической рефлексии);
- углубление методических знаний профессорско-преподавательского состава кафедры в области информационных и коммуникационных технологий;
- перераспределение нагрузки между кафедрами, отвечающими за ИКТ-подготовку и выпускающей кафедрой.

Таким образом, процесс формирования и развития профессионального уровня информационной компетентности будущего преподавателя



иностранный язык должен носить интегральный, системный характер, а становление всей системы должно определяться становлением каждого компонента, его характеристик и свойств как части единого целого при соблюдении нормативных, организационных, психологических и педагогических групп условий подготовки специалиста в постиндустриальном, информационном обществе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государев, И.Б. Информационная компетентность будущих учителей: тенденции развития / И.Б. Государев // Петербургский образовательный форум – 2010: Модернизация образования и приоритеты развития. – СПб. : Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – С. 219–224.

2. Толстых, О.М. Развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ / О.М. Толстых // Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/razvitiye-professionalnogo-urovnya-informats.-kompetentnosti-budushchego-uchitya>. Дата доступа : 10.12.2014.

#### **Е.Л. БАННИКОВА**

Минск, Военная академия Республики Беларусь (Беларусь)

#### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ПЕСЕН**

Исполнение иностранных песен является частью коммуникативно-ориентированного метода изучения иностранного языка, сущность которого заключается в обучении на основе общения. Песенный материал является образцом звучащей иноязычной речи, а также носителем культурологической информации. Если песня нравится, имеет яркую и красивую мелодию, нам хочется слушать ее, подпевать и выучить [1, с. 5].

Для того, чтобы изучать иностранный язык при помощи песен, необходимо иметь аудиозапись данной песни, распечатку ее слов на иностранном языке и ее перевод. Для начала можно использовать детские песни с иностранным алфавитом. Затем можно слушать песни в стиле блюз, потому что мелодия блюза достаточно медленна и начинающему можно слушать неспешно, вдумываясь в то, что слышишь. Для работы над дикцией можно слушать песни в стиле рэп. Прослушивание рэповых песен можно использовать место скороговорок. Ведь слушать рэп намного интереснее и веселее, чем повторять скороговорки. Также полезно изучать язык, используя караоке [2, с. 23].

В Военной академии Республики Беларусь применяются новейшие методики изучения иностранных языков. Одним из новшеств является изучение иностранного языка с помощью караоке: занятие по немецкому языку начинается с того, что курсанты поют немецкие песни. Для обучения ино-

странному языку курсантов используются самые разнообразные песни от классических до современных, хотя предпочтение отдается песням военной тематики. Репертуар постоянно меняется, а при выборе новой песни учитываются вкусы и пожелания курсантов. За время прохождения полного курса изучения иностранного языка курсанты успевают выучить от 5 до 10 песен.

Работа с каждой песней проходит в несколько этапов: прослушивание, перевод текста песни, повторное прослушивание, фонетическая обработка текста (чтение оригинального текста), пересказ собственными словами и совместное исполнение.

Для развития всех видов памяти, столь необходимых при изучении иностранных языков, кроме прослушивания самой песни ее текст построочно синхронно появляется на большой экран и мониторах компьютеров курсантов. А для обеспечения восприятия правильного произношения во время коллективного исполнения применяются наушники.

На последующих занятиях работе с песней уделяется не более 10 минут. Уже после трех-четырех занятий курсанты свободно исполняют песню, а в их памяти закрепляются необходимые для речи слова и грамматические структуры.

Применение песенного материала на занятиях не только помогает лучше и быстрее овладеть навыками произношения и общения, но и создается благоприятный психологический климат в группе, что повышает мотивацию к изучению иностранных языков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Орлова, Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности / Н.Ф. Орлова. – М. : Просвещение, 1991. – 370 с.
2. Веренинова, Ж.Б. Роль песни при обучении английскому произношению / Ж.Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 65–70.

#### **С.Л. БОБЫРЬ**

Чернигов, ЧНПУ имени Т.Г. Шевченко (Украина)

#### **ПРОСТОЕ РЕШЕНИЕ СЛОЖНЫХ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ – TEAM-TEACHING**

Подготовка будущих преподавателей иностранных языков в современных условиях нарастающей глобализации образовательного пространства и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) сопряжена с решением неведомых ранее проблем. Современному вузовскому преподавателю необходимо не просто владеть своим предметом на высоком уровне, но и обладать широким спектром профессионально значимых умений и качеств. Остановимся на некоторых из них.

Во-первых, в процессе решения производственных задач ему необходимо быть готовым к *взаимодействию* с широким кругом лиц, уметь налаживать контакт, убеждать, выслушивать аргументы, быть толерантным и готовым изменить свою точку зрения ради достижения общей цели и т.д.

Во-вторых, преподаватель должен осознавать естественность постоянно происходящих в образовании изменений, столь характерных для сегодняшнего дня и нарастающих в перспективе, и быть готовым непрерывно *учиться* на протяжении всей своей карьеры, возможно, даже переквалифицироваться.

В-третьих, изменение условий труда и ориентированность на конкретного студента, и достижение усложняющихся целей требуют от преподавателя высокоразвитой способности к *креативности*, поскольку известных методов и технологий обучения оказывается недостаточно для решения таких задач.

В-четвертых, широкое внедрение ИКТ в учебный процесс, в том числе и в обучение иностранному языку, неизбежно требует от преподавателя-филолога специальных знаний и достаточно развитой компетентности в области точных наук, т.е. расширения его *кругозора*.

Наконец, студенто-центрическая модель обучения, доминирующая в современном мире, требует перенесения ответственности за результат обучения с преподавателя на студента. Их совместная деятельность предполагает такой же совместный поиск решений учебных задач, тесного сотрудничества, вовлечения преподавателя и студентов в учебный процесс как равноправных партнеров. Это требует доверительных, *демократических отношений* между двумя сторонами учебного процесса, и именно преподаватель должен уметь создать такие отношения.

Решить перечисленные проблемы в рамках одного какого-то вузовского курса сложно, несмотря на их актуальность. Но частично решить их вполне возможно в рамках педагогической практики, которая проводится в вузах для магистрантов специальности «Язык и литература (английский)». Простым, экономичным, доступным и не требующим больших затрат сил и времени способом формирования указанных профессионально значимых умений и качеств у будущего преподавателя иностранных языков может стать применение технологии *team-teaching*. Многолетний опыт использования технологии *team-teaching* во время педагогической практики магистрантов в Черниговском национальном педагогическом университете подтвердил ее высокую эффективность и заслуживает внимания.

*Team teaching* переводится, как «бригадный метод преподавания, групповое (коллективное, совместное) преподавание» [1]. Поскольку в методической литературе нам не удалось обнаружить однозначного перевода этого термина, а предлагаемые варианты могут интерпретироваться по-разному, мы используем аутентичный термин *team-teaching* как рабочий.

Сущность технологии *team teaching* заключается в том, что один учебный предмет преподается одновременно несколькими преподавате-

лями. Существует несколько моделей этой технологии: а) один учебный предмет преподается несколькими равносильными преподавателями на паритетных условиях и с равной степенью ответственности за результат [2]; б) один предмет преподается несколькими неравносильными преподавателями, они учатся друг у друга за счет обмена опытом и заимствования эффективных приемов обучения [3]; в) преподаватели разных предметов объединяются в учебном процессе, формируя у студентов более целостное представление об окружающем мире [4] и др.

Ключевым в нашем понимании этой технологии мы считаем слово *'team'* – *'команда'*. Два преподавателя / практиканта работают, как одна команда, единое целое. Они вместе формулируют цели занятия, определяют его задачи, разрабатывают план-конспект и реализуют его. Они помогают друг другу и во время подготовки к занятию, и в процессе его проведения. Каждый берет на себя ту часть работы, в которой чувствует себя увереннее; однако оба несут равную долю ответственности за результат. После окончания занятия оба тщательно анализируют его ход, успехи и неудачи и делают выводы.

Если внедрение технологии *team-teaching* в обучение иностранному языку в отечественной высшей школе проблематично из-за ее дороговизны, то в пользу ее применения во время педагогической практики как средства формирования профессионально-методической компетентности будущих преподавателей свидетельствуют следующие доводы.

В процессе совместного планирования и разработки плана-конспекта практического занятия, подготовки к его проведению практиканты учатся решать множество вопросов, согласовывать действия, убеждать партнера или идти на компромисс, проявлять толерантность и уважение к партнеру ради достижения общей цели. Все это развивает профессионально важные умения *налаживать контакт и взаимодействовать* с другими.

Общаясь с партнером во время подготовки, проведения и обсуждения занятия, они быстро *учатся* – заполняют лакуны в теоретической подготовке, заимствуют друг у друга эффективные приемы обучения, наращивают арсенал своих профессионально-методических умений.

Возможность поработать в паре стимулирует *креативность* магистрантов – побуждает их к экспериментированию с известными технологиями и к созданию новых приемов обучения. Продуктивность их работы резко возрастает, а удовлетворенность результатом повышает мотивацию.

Тесное сотрудничество преподавателей во время занятия и их доверительное отношение друг к другу передается студентам, сближает их с преподавателями, побуждает к совместному поиску оптимальных решений, их обсуждению, т.е. способствует *демократизации* учебного процесса.

Проведение занятий в режиме *team-teaching* требует активного использования ИКТ не только как банка учебных ресурсов, но и как инструмента, обеспечивающего взаимодействие партнеров. Для совместной раз-

работки планов-конспектов занятий, дистанционного общения и консультации с преподавателем-предметником и методистом магистранты используют электронную почту, Skype, социальные сети, мобильные средства и пр. На занятиях они также активно применяют современные гаджеты, помогают друг другу осваивать новые ИКТ.

Таким образом, множество сложных проблем профессионально-методической подготовки современных вузовских преподавателей иностранных языков можно решить просто – с помощью использования технологии team teaching во время педагогической практики магистрантов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой англо-русский и русско-английский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/eng\\_rus/788617/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/eng_rus/788617/). – Дата доступа : 19.12.2014.
2. What is team-teaching? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ehow.com/about\\_4651920\\_what-team-teaching.html#ixzz32NDoUMP1](http://www.ehow.com/about_4651920_what-team-teaching.html#ixzz32NDoUMP1). – Дата доступа : 18.12.2014.
3. Effective team-teaching [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ehow.com/way\\_5447694\\_effective-team-teaching.html#ixzz32NGCmkDt](http://www.ehow.com/way_5447694_effective-team-teaching.html#ixzz32NGCmkDt). – Дата доступа : 23.01.2015.
4. Effective methods in team-teaching [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ehow.com/info\\_7957861\\_effective-methods-team-teaching.html#ixzz32NJK1a8](http://www.ehow.com/info_7957861_effective-methods-team-teaching.html#ixzz32NJK1a8). – Дата доступа : 13.01.2015.

#### **А.О. ВЕРЕСОВА**

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого (Россия)

#### **СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА СОТВОРЧЕСТВА В ДЕТСКО-ВЗРОСЛОМ СООБЩЕСТВЕ**

Современное общество требует от человека мобильности и успешности. Успешным человеком считается тот, кто может осуществлять продуктивные действия в социуме. Успешность – это не сравнительная характеристика по отношению к другим людям. Успешными являются те, кто может достигать своих целей, ориентированных на социальные преобразования. Человек должен развиваться не только для себя, но и для общества. Для того чтобы воспитать такого человека, в современной системе образования изменяются подходы к организации обучения. Если раньше учащийся в школе выступал потребителем готовых знаний, то теперь для общества важен человек, у которого сформированы базовые компетенции, отработаны разнообразные формы деятельности. Современный выпускник школы должен уметь мыслить, действовать самостоятельно, порождать знание и проектировать, то есть он должен быть создателем, производителем, творцом. Воспитанию такого человека способствует детско-взрослая общ-

ность. Проблемы становления и развития детской общности являются актуальными и в педагогическом, и в социальном планах, так как детская общность, основанная на принципах самоорганизации, суверенности и добровольности, создает условия для воспитания, саморазвития, самосовершенствования и самореализации каждого ребенка.

Рассматривая структуру детско-взрослой общности, прежде всего, следует обращать внимание на характер связей и отношений между ее субъектами (детьми и взрослыми). В процессе взаимодействия субъектов связи и отношения между ними находятся в изменчивом состоянии. Связи могут переходить в отношения, а отношения могут выходить на уровень более тесной зависимости, становиться связями. Может меняться и характер отношений, от настороженного и формального в начале существования общности к более открытому и «живому» в дальнейшем.

Понятие детско-взрослая общность начинает все чаще встречаться в работах ученых, проникать в практику современных учителей-практиков. Большинство авторов основой возникновения и существования общности считают непосредственное контактное взаимодействие между людьми, совместное общение и деятельность. Понятие общности ввел в науку в 1881 году немецкий социолог Ф. Теннис. Он выделил две категории социальных объединений – общность (*Gemeinschaft*) и общество (*Gesellschaft*). Ученый отмечал, что общность основана на чувстве принадлежности, солидарности и выделил две основные черты общности – близость и интерес [3 с. 114].

К понятию «общность» обращались в своих исследованиях и философы, и социологи, и психологи (В. И. Слободчиков, Г.М. Андреева, В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, К. Левин, Т. Парсонс, Б.Д. Парыгин, Ф. Теннис, Г.А. Цукерман, В.А. Ядов и др.). Как отмечает В.И. Слободчиков, в общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников: нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью. Рассматривая различные типологические формы общности людей, автор подчеркивает, что подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе ценностные основания своего единства как коллективного субъекта. В таком качестве она не возникает сама по себе, ее становление связано со специальными усилиями каждого из участников. Ценностно-смысловое пространство общности преимущественно отражает наличие и характер отношений, актуализирует способность каждого субъекта к ценностно-смысловому самоопределению, определению своей осознанной позиции в общности с другими [4].

В педагогике впервые понятие детско-взрослой общности представлено в работах Л.И. Новиковой, Ю.В. Громько, А.Т. Куракина и др., рассматривавших ее в контексте детского воспитательного коллектива. По мнению Л.И. Новиковой, современный ребенок является одновременно членом нескольких коллективов, и каждый из этих коллективов имеет

специфические функции и содержание жизнедеятельности, в каждом из них ребёнок занимает несколько иную позицию в системе внутри коллективных отношений. Детско-взрослая общность – это объединение субъектов (педагогов, детей, их родителей) на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения и взаимодействия, характеризующееся наличием общих традиций, инноваций, помощью и поддержкой друг друга с целью развития профессионализма педагогов, педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации ребенка. Именно в общности у ребенка возникает отношение к культурным и социальным образцам, появляется воля и желание к овладению и освоению значимых для общности предметных областей, типов деятельности, формируются интересы и жизненный стиль.

Одной из самых значимых детско-взрослых общностей, имеющих большой воспитывающий потенциал, является семья. Образую и переживая свою общность с родителями, ребенок в семье вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, ориентироваться на них, соотносить с ними свое поведение, схожим с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Для молодого поколения детско-взрослая общность обеспечивает взросление, создает условия для появления готовности к осуществлению социального действия и принятия ответственности за него, влияет на ценностное самоопределение.

Одним из наиболее эффективных методов формирования детско-взрослой общности является метод социального проекта. Наибольшее распространение данный метод получил в различных образовательных организациях: школах, детских садах и др. В ходе реализации социальных проектов, учитываются интересы их участников, развивается детская инициативность. Совместно с педагогами, родителями дети учатся самостоятельно и осознанно делать выбор, при этом осуществляется связь обучения с жизнью, идёт активный характер принятия информации. Дети учатся применять знания на практике, приобретают многие ключевые компетентности, необходимые для социализации в современном обществе. В ходе реализации социального проекта наиболее активно происходит сотрудничество между детьми и педагогами, между педагогами и родителями.

В научной литературе выделяется ряд принципов организации социальных проектов. Проектная деятельность должна основываться на социальных проблемах и предполагает интерес её участников к решению этих проблем. Исследование различных вариантов решения выбранной социальной проблемы должно осуществляться в содружестве детей и взрослых. При этом важно не просто выбрать один вариант решения проблемы, а в ходе дискуссии с педагогами и родителями обсудить все возможные варианты. Совместная реализация проекта позволяет взрослым и детям лучше понять друг друга и установить доверительные отношения. Важно, чтобы проектная деятельность опиралась на субъектность ребёнка, на вы-

ражение его инициативы, проявление самостоятельности. Детская субъективность выражается в наличии собственного мнения или отношения к той или иной ситуации. Задачей педагогов и родителей при этом является подчеркнуть своеобразие идей ребёнка. Поскольку в проектной деятельности ребёнок выражает своё мнение к решаемой проблеме и личные смыслы, он всегда ищет адресата – того, к кому обращено его высказывание, оформленное в виде продукта. Именно поэтому проектная деятельность имеет ярко выраженную социальную окраску и в конечном итоге является одним из немногих социально значимых действий, доступных ребёнку.

Необходимо отметить, что существуют и другие формы организации детско-взрослой общности. К числу наиболее распространенных относятся экскурсии, походы, встречи с интересными людьми, клубы по интересам и др. Независимо от того, каким образом создается детско-взрослое сообщество, важно, что развитие участников общности осуществляется только в процессе совместной деятельности. В сообществах дети развиваются, участвуя в реальных делах наравне со взрослыми. Именно в общности возникают движущие силы, которые объединяют людей разных возрастов, удерживают их вместе, побуждают к совместным действиям, имеющим важное воспитательное и социальное значение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – №2. – Режим доступа : <http://sdo-journal.ru/journalnumbers/organizacija-proektnoj-dejatelnosti-v-detskom-sadu.html>. – Дата доступа : 03.02.2015.
2. Иванова, Е.Ю. Экспертиза и диагностика детско-взрослой образовательной общности и типология включенности [Электронный ресурс] / Е.Ю. Иванова // Российская энциклопедия судебных экспертиз. – 2012. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.sudexp.org/publ/21-1-0-1526>. – Дата доступа : 24.01.2015.
3. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность и ее роль в воспитании школьника [Электронный ресурс] / И.Ю. Шустова // Pandia – энциклопедия знаний. – Режим доступа : <http://pandia.org/text/77/512/98005.php>. – Дата доступа : 17.01.2015.
4. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка [Электронный ресурс] / И.Ю. Шустова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013 – № 28 (1). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/detsko-vzroselaya-obschnost-kak-uslovie-stanovleniya-tsennostno-smyslovoy-orientatsii-rebenka>. – Дата доступа : 24.01.2015.



**Э.А. ДМИТРИЕВА**

Минск, БГУ (Беларусь)

## **НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ**

Классическое эссе – это вид академического письма, сочинение на вольную тему, свободное от художественного вымысла. Суть эссе – критический анализ подходов и точек зрения по одной из проблем. Цель эссе – раскрыть избранную или предложенную тему, приводя различные аргументы, которые должны подкрепляться фактами и иллюстрироваться примерами.

Обучение академическому письму представляет определенные трудности и требует немалых усилий со стороны преподавателя. На первом этапе преподаватель читает студентам короткую лекцию. Прежде всего, студентам следует объяснить, что эссе – это вид научной работы. Воодушевленные, они значительно серьезнее подходят к овладению навыками академического письма.

Далее, студенты узнают, что эссе состоит из нескольких частей, наличие и последовательность которых обязательны:

1. *Вступление*, состоящее, как правило, из одного параграфа, в котором описывается проблема.

2. *Основная часть* (1, 2 или 3 параграфа), в которой проблема раскрывается при помощи аргументов, фактов, статистических данных, таблиц, иллюстраций, примеров, перечислений, деталей, сопровождается цитатами, ссылками и т. д.

3. *Заключение*, которое суммирует приведенные аргументы и подводит итог обсуждения.

Считается, что эссе должно насчитывать от 2 до двадцати страниц. Проведя некоторые исследования и учитывая множество аспектов обучения английскому языку на факультете международных отношений БГУ, а также загруженность студентов и преподавателей, нам кажется целесообразным ограничить домашнее эссе 250–350 словами, а экзаменационное – 200–250.

Вот здесь начинаются сложности. Как ни странно, оказалось, что студентам очень сложно укладываться в такие строгие рамки. Во-первых, им трудно освободиться от навыков написания школьных сочинений и изложений, если таковые есть. Студентам нелегко освободиться от привычки приводить ненужные подробности, писать о вещах, не относящихся к теме эссе, употреблять слова-паразиты. Обучая наших студентов академическому письму, мы стремимся привить им способность четко и аргументированно выразить свою позицию в оговоренных рамках, т.е. соблюсти лимит высказывания и в то же время доходчиво объяснить свою точку зрения. Такие навыки помогут студентам и в устных диспутах. Для любого специа-

листа, а для правоведа-международника особенно, это, безусловно, является большим достоинством.

Следующий пункт лекции освещает виды эссе. Несмотря на то, что их достаточно много, нам представляется целесообразным в неязыковых вузах обучать студентов написанию дискуссионного эссе (*argumentative essay*). *Argumentative essay* – это формальный вид академического письма, где проверяется способность автора обсуждать проблему, аргументировать **за** и **против**, оценивать достоинства и недостатки, и т. д. Этот вид эссе может выражать мнение (*opinion*), аргументы (*for and against*), быть дискурсивным (*discursive*) и т.д. Следует отметить, что провести четкую грань между видами эссе иногда достаточно сложно.

Тем не менее, студенты должны иметь понятие, как различать эти виды.

*Opinion (or persuasive)*. Прежде всего, автор должен решить, согласен он или нет с проблемой, указанной в теме. Мнение автора должно быть приведено как во вступлении, так и в заключительной части эссе.

*For and against*. Здесь проблема рассматривается с противоположных точек зрения. Один параграф может приводить только аргументы **за**, тогда как в следующем перечисляются аргументы **против**. Мнение автора может быть высказано **только** в заключительном параграфе.

*Discursive*. Такие эссе имеют целью побудить читателя взглянуть на проблему с различных точек зрения и составить свое собственное мнение. В одном и том же параграфе основной части данного эссе могут рассматриваться аргументы и **за** и **против**. В заключении дается общий комментарий и/или высказывается мнение автора.

Дифференциация видов эссе нелегко дается студентам, и преподавателю придется не раз и не два снова и снова объяснять это своим студентам.

Для впечатления, которое произведет письменная работа, очень важно не только ее содержание, но и оформление. На наш взгляд, неразборчиво и неряшливо написанная на неаккуратных клочках бумаги работа говорит о неуважении автора к изучаемому предмету, к преподавателю и не должна приниматься к проверке.

Опять-таки, преподавателю понадобятся определенные усилия, чтобы в окончательном варианте студент представил работу на листе А4 в напечатанном или рукописном виде с полями в 2–2.5 см. по четырем сторонам листа. Если эссе сдается преподавателю в рукописном варианте, само собой разумеется, что работа должна быть аккуратно написана, без помарок, исправлений, с правильно оформленными ссылками, библиографией и т. д. (если таковые необходимы). На этом листе должны быть указаны реквизиты: имя и фамилия автора, курс и группа, где он обучается, дата сдачи работы и название темы. Не сданная вовремя работа позднее не принимается и оценивается в 0 баллов. Это приучает студентов к дисциплине.

Очень важным аспектом в написании эссе нам видится наличие эпиграфа, который, в определенной степени, выразит точку зрения автора на исследуемую проблему.

Поскольку студенты, как правило, впервые сталкиваются с академическим письмом, им следует объяснить, что **подготовительный этап** имеет основополагающее значение для создания полноценного эссе. Подготовительный этап, в свою очередь, состоит из двух этапов:

- 1) составление плана работы;
- 2) написание чернового варианта.

Для того, чтобы получилась хорошая работа, она, в первую очередь, должна быть хорошо спланирована. План – это основа и каркас будущего эссе. Он включает основные идеи и детали и показывает, как части эссе соотносятся друг с другом.

Преподаватель должен особо подчеркнуть, что после составления продуманного плана, студенты обязаны написать **черновой** вариант работы. Они должны четко понимать, что, минуя подготовительный этап, **невозможно** написать полноценное и интересное эссе.

Параграф – основная единица любого письменного произведения – обычно состоит из нескольких предложений. В академическом письме считается, что параграф, состоящий из одного предложения, указывает на недостаток вкуса у автора. Для того чтобы научить студентов правильно «параграфировать» текст, рекомендуется предложить им разбить сплошные тексты на параграфы, причем в одном случае можно дать ключ с объяснением, а в остальных – подсказать, сколько параграфов должно быть в тексте, и попросить студента аргументировать свой выбор. Обучение «параграфированию» потребует от преподавателя много терпения. Особенно трудно добиться, чтобы параграфы в эссе студентов были приблизительно одного объема (около 50 слов). Для этого можно потребовать от студентов, чтобы они подсчитывали количество слов в каждом написанном параграфе.

Аргументирование является неотъемлемой частью полноценного эссе. Необходимо дать студентам возможность поупражняться в подборе и организации аргументов **за** и **против**.

Неимоверных усилий требует обучение редактированию. Студенты так рады, что закончили свое эссе, что, не перечитав ни разу, спешат сдать его преподавателю. Неудивительно, что такой «шедевр» просто кишит описками, глупыми ошибками и несуразностями. Тем не менее, академическому письму необходимо учить и учиться.

**Н.В. ИВАНЮК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

В современном быстро изменяющемся мире основной задачей высшей школы становится формирование творческой личности специалиста, способного к инновационной деятельности. В связи с этим учебный процесс должен ориентироваться на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов и переход к индивидуализированному обучению. Начинаящий специалист наряду с профессиональными умениями и навыками должен обладать опытом творческой, исследовательской и социально-оценочной деятельности, которые формируются в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента определяется как «планируемая работа..., выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [1, с. 124]. Она предназначена не только для овладения каждой конкретной дисциплиной, но и для формирования способности принимать на себя ответственность, самостоятельно находить конструктивные решения и выход из кризисных ситуаций.

Эффективность организации самостоятельной работы студентов во многом зависит от применяемых педагогических технологий обучения. Это могут быть как традиционные, так и современные компьютерные технологии. Сегодня компьютер является неотъемлемой частью профессиональной деятельности человека, а в последнее время он стал занимать прочные позиции и в образовательном процессе. На основе компьютерных продуктов и технических новинок появились новые технологии обучения – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – интерактивные средства обучения, которые направлены на активизацию познавательной деятельности студентов. Применение ИКТ способствует реализации следующих образовательных целей: развитие личности студента и подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности; интенсификация образовательного процесса в высшей школе; реализация социального заказа, обусловленного потребностями современного общества.

В последние годы значительный интерес у студентов, изучающих иностранные языки, стали вызывать информационно-исследовательские задания, связанные с использованием веб-квестов, дающих возможность не только воспользоваться ресурсной базой сети Интернет, но и раскрыть свой творческий потенциал [2, с. 96].

Веб-квест – это «специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты

осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам» [3]. Этот метод обучения и контроля знаний, умений и навыков, который отвечает современным требованиям и особенностям образовательной среды, быстро завоевал популярность среди американских и европейских педагогов, а с конца 90-х годов XX века стал распространяться в России и Беларуси.

С одной стороны, технология разработки веб-квестов – непростой процесс, требующий больших затрат времени и энергии преподавателя, который для создания заданий привлекает обширную информацию Интернет-ресурсов по определенной тематике. С другой стороны, выполняя этот вид самостоятельной работы, студент может выбрать для себя наиболее удобный темп выполнения задания, независимо от того, работает ли он в команде или индивидуально. Более того, студентам предоставляется возможность поиска дополнительной информации по теме, но в определенных рамках, заданных преподавателем.

Е.И. Багузина представляет технологию разработки веб-квеста в виде следующих основных этапов:

1. Формулировка краткого введения: сценарий веб-квеста, описание главных ролей участников, план работы и сроки выполнения.
2. Разработка задания.
3. Предоставление банка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания: ссылки на веб-страницы, тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в библиотеке или у преподавателя.
4. Пошаговое описание этапов выполнения задания: самостоятельное изучение студентами предложенного материала; консультация с преподавателем по вопросам, касающимся непосредственно содержания веб-квеста или его презентации; выполнение студентами задания; обсуждение результатов работы каждого члена команды среди студентов и отбор наиболее значимого материала для итоговой презентации; рекомендации преподавателя по использованию электронных ресурсов; рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации.
5. Руководство по организации и систематизации материала: время выполнения веб-квеста и пошаговое распределение сайтов.
6. Заключение, обобщающее опыт, полученный студентами при выполнении веб-квеста: итоговая презентация, публикация работ студентов, организация круглых столов [4, с. 168].

Наиболее распространенными формами веб-квестов являются следующие: создание базы данных, или «виртуального мира», по определенной тематике, где студенты перемещаются с помощью гиперссылок; интервью с персонажем, где вопросы и ответы разрабатываются студентами.

По срокам выполнения заданий веб-квесты подразделяются на краткосрочные и долгосрочные. Цель краткосрочных проектов состоит в приобретении знаний и включении их в свою систему знаний. Долгосрочные проекты направлены на расширение и уточнение понятий. По итогам окон-

чания работы над таким веб-квестом студент должен уметь провести анализ полученных данных и модифицировать их. Работа над долгосрочным веб-квестом может продолжаться от одной недели до месяца.

Таким образом, несомненным преимуществом использования веб-квестов в учебном процессе является стимулирование студентов к самостоятельной творческой деятельности, привлечение их к объективной оценке собственных результатов и результатов деятельности своих товарищей. Веб-квесты – это не только инновационный метод обучения и контроля, но и совершенно новый метод получения знаний. Использование веб-квестов в процессе организации самостоятельной работы студентов способствует развитию умений и навыков, необходимых для человека в XXI веке: умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить и ориентироваться в огромном потоке информации, умение работать в команде, а также объективно подходить к оценке своих достижений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Пушкина, Г.Г. Самостоятельная работа студентов вуза: компетентностный подход и внедрение Интернет-технологий / Г.Г. Пушкина // Гуманитарные науки. – 2011. – № 3 – С. 94–100.
3. Егорова, В.М. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий [Электронный ресурс] / В.М. Егорова. – Режим доступа : [www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Pedagogica/24945.doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm). – Дата доступа : 27.03.05.
4. Багузина, Е.И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка / Е.И. Багузина // Знание. Понимание. Умение. –2010. – № 2 – С.167–169.

**Т.С. КОРОТЮК**

Минск, БГУ (Беларусь)

#### **НЕОБХОДИМОСТЬ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Владение одним, а сейчас и несколькими иностранными языками является необходимым условием для успешного существования в современном мире. Подготовка высококвалифицированных специалистов, свободно владеющих иностранными языками, в настоящее время является одной из приоритетных задач высшей школы Беларуси. Знание иностранного языка приобретает огромное значение для специалиста любой области. Высокий профессиональный уровень выпускника вуза должен отличаться не только знаниями по профильным предметам, но и языковыми навыками, которые позволяют решать проблемы коммуникативного характера. Выпускники ву-

зов должны также уметь корректно оперировать аутентичными профессиональными терминами, специфическими штампами и клише.

На первых курсах университета вчерашние школьники, в основном, могут поддержать беседу на иностранном языке на «бытовые» темы. С терминологической лексикой по специальности они сталкиваются впервые, а именно аутентичные профессиональные термины являются основой преподавания языка будущей специальности. Без знания специальной лексики студенты не могут понять содержание научного или профессионального высказывания не только на иностранном, но и на родном языке. Чтобы освоить профессиональную терминологию, необходима сознательная лингвистическая работа с термином как со стороны преподавателя, так и со стороны студента.

Профильно-ориентированный характер составляет специфику обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе может быть успешным только в том случае, если в процессе обучения последовательно осуществляется отбор текстового материала (с учетом изучения специальной лексики), учитывающий профессиональную ориентацию студентов. Такой отбор будет сделать намного легче, если установить контакты с преподавателями профилирующих кафедр. Последовательное введение и актуализация словарного материала обеспечивает доступность в обучении, способствует уменьшению или предупреждению трудностей усвоения терминов.

Особенно актуальной является необходимость формирования у будущих специалистов умений работать с литературой на иностранном языке по избранной специальности. Для этого преподаватель иностранного языка делает краткий обзор основных видов статей, публикуемых в научных журналах, сообщает алгоритм поискового чтения, структуру аннотации и реферата научной статьи. Такого рода информация помогает студентам ориентироваться в журналах, выбирать интересующий их материал. С другой стороны, такая работа с оригинальной литературой вызывает большой интерес у студентов. В процессе работы над профессионально-ориентированными текстами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас.

Практика преподавания в неязыковых вузах позволяет сделать вывод о недостаточной содержательной базе имеющихся учебных пособий, унификации заданий при усвоении терминологической лексики. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости создания реальных условий обучения, при которых каждый студент смог бы в полной мере использовать и раскрыть свой индивидуальный потенциал.

Не вызывает сомнения, что необходимость формирования у студентов строгой терминологической базы языка специальности, является приоритетной задачей обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

**Н.Н. КРУГЛЯКОВА**

Барановичи, БарГУ (Беларусь)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

С расширением международного сотрудничества в рамках экономической и политической глобализации кардинальным образом изменились требования, предъявляемые сегодня к выпускникам неязыковых специальностей. Кроме профессионального уровня специалист с высшим образованием должен обладать достаточным уровнем иностранной языковой компетенции для дальнейшей деятельности, включающей профессиональный рост на основе отечественных и зарубежных достижений, обмен опытом с зарубежными коллегами, научные исследования и др.

Основная тенденция изменений, происходящих в настоящее время в системе образования, отражает направленность на гуманистические ценности, коммуникативную культуру, процессы развития и самоактуализации личности каждого участника образовательного процесса [1].

Практика работы со студентами педагогических специальностей на первом и втором курсах показывает, что большинство из них испытывают определенные трудности коммуникативного характера. Это проявляется в низкой оценке собственного потенциала, в отсутствии способности адекватно оценить собственное коммуникативное Я, инициировать и поддерживать общение, аргументировать собственные позиции, корректировать свое поведение в ситуациях общения и др.

Часто все эти трудности связаны со сферой коммуникативной грамотности. К тому же, при проведении практических занятий по иностранному языку выявлены затруднения у студентов, вызванные ситуативной тревожностью, одной из причин которой, на наш взгляд, является недостаточный, а порой и низкий базовый уровень владения иностранным языком в рамках учебной программы. Следовательно, необходимо не только усилить лингвистическую подготовку студентов, но и преподавать им элементарные сведения коммуникативной направленности [2].

Одна из основных проблем обучения иностранному языку на неязыковых специальностях состоит в том, что недостаточно разработаны современные стратегии, методы и организационные формы и в целом системы коммуникативной подготовки в учреждениях высшего образования.

Так, например, И.Я. Бим считает, что коммуникативно-ориентированный подход является сегодня «методическим стандартом», а «творчество обучающихся является одним из самых характерных признаков коммуникативно-ориентированного подхода».

Именно творческие задания, а не воспроизведение заранее заученного материала является признаком современности [3, с. 11].



Творческий элемент коммуникативного подхода позволяет организовать в учебном процессе применение иностранного языка в продуктивной деятельности, включая общение, сферу обслуживания, бизнес, менеджмент, юриспруденцию, самообразование и др.

В то же время многие специалисты подчеркивают, что обучение иностранному языку должно происходить с учетом требований, предъявляемых будущей профессиональной деятельностью обучаемого. Для этого используют профессионально-ориентированное общение на иностранном языке, осуществляемое с помощью устно-речевой деятельности и/или коммуникативной деятельности.

Существуют следующие наиболее общие современные концептуальные принципы формирования коммуникативного обучения иностранным языкам:

– коммуникативно-ориентированное обучение в условиях деятельностного подхода (происходит на основе игрового, имитационного и свободного общения);

– формирование у обучаемых коммуникативной компетенции (языковой, дискурсивной, разговорной, прагматической (практической), социально-лингвистической, стратегической и мыслительной согласно Л.Ф. Бахману);

– коммуникативно-ориентированное обучение в условиях аутентичного процесса социализации обучаемых (работа с партнером, использование речемыслительных заданий, ролевых игр и др.).

В практике преподавания иностранных языков мы используем более эффективно следующие технологии:

1. обучение в малых группах;
2. дискуссии;
3. мозговые атаки;
4. ролевые игры проблемной направленности;
5. метод ситуационного анализа;
6. метод проектов;
7. информационные технологии и др.

Таким образом, формирование и становление коммуникативной компетентности обучаемых позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности. Именно это и необходимо будущим специалистам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни.

На наш взгляд, изучение основ коммуникативной компетентности в учреждении высшего образования будет способствовать осмыслению будущими специалистами её значимости для профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика – 2005. – № 4. – с. 19–27.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

3. Бим, И.Л. Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя / И.Я. Бим // ИЯШ. – 2009. – № 3.

**О.В. ЛАПУНОВА**

Минск, БГУ (Беларусь)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На современном этапе использование технических средств является необходимым в процессе обучения иностранным языкам. Использование аудиовизуальных и аудитивных источников информации способствует не только развитию навыков и умений устной речи, но и формированию языковой компетенции как элемента интеркультурного образования обучаемых.

С психологической точки зрения телевизионная коммуникация может быть понята в контексте взаимосвязи журналиста и зрителя, которые и являются компонентами речевой ситуации. Особенность речевого акта «сообщение» в том или ином публицистическом жанре, будь то интервью, репортаж, обозрение и т.д., состоит в его однонаправленности: журналист не видит реакции телезрителя на излагаемую им информацию. Поэтому в отличие от межличностной коммуникации (например, лекция в аудитории) тележурналист не может следить за реакцией телезрителей и контролировать их восприятие. Он должен силой воображения, подобно актеру, привлекая на помощь магическое «если бы», представить на месте телекамеры человека. Зритель телевидения, находясь у себя дома, психологически расположен к тому, чтобы воспринимать слово доверительное.

В курсе преподавания иностранных языков широко используется и письменная речь, например, газетные статьи. Однако, газетная речь лишена целостного контекста, так как для нее не характерны темп, интонация, ударение, ритм. Письменная речь оторвана от живой ситуации общения. Что же касается процесса созерцания журналиста на экране, то он может быть интересен для студентов лишь в том случае, если журналист реализует себя как духовно богатая личность, проникновением во внутренний мир которой и отличается, собственно говоря, выпуск, скажем, телевизионных новостей от аналогичной передачи радио.

Любой речевой акт может быть охарактеризован с точки зрения взаимосвязи его основных компонентов: пропозиционального содержания, намерения говорящего (иллокуции) и степени воздействия на адресата (перлокуции).

Любой информационный жанр телевидения является разновидностью публичного дискурса. В процессе преподавания иностранных языков телевизионный дискурс рассматривается как система ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной или идеологической позиции говорящего. Система ограничений, которыми руководствуется журналист при планировании позиционального содержания речевого акта «сообщение» в том или ином телевизионном жанре, представлена правилами, составляющими журналистскую этику: это правило информативности, точности, объективности и т.д. Эти правила регулируют не только речевую деятельность тележурналиста, но и любой другой тип как речевой, так и неречевой деятельности.

Как правило, именно в рамках данных ограничений журналист реализует свое коммуникативное намерение, иллюкативным компонентом которого является оказание воздействия на сознание и в связи с этим на поведение массовой аудитории. В то же время, планируя стратегию выступления, тележурналист часто использует для достижения коммуникативной цели такие средства и приемы тактики речевого общения, которые противоречат правилам журналистской этики и речевого поведения вообще. Так, журналист нарушает «постулат качества», сообщая информацию не из достоверных источников. В силу специфического характера телевидения как средства визуализированной информации иногда необъективность репортера при презентации той или иной проблемы не осознается зрителем (студентом), если источник речи не вызывает недоверия или настороженности, то есть информация может быть ложной и вредной, но принятой в силу открытости для нее «шлюза доверия». И, наоборот, информация может быть абсолютно истинной и полезной и все-таки остаться не принятой, не пропущенной фильтром.

Языковое гурманство сегодняшнего телезрителя требует сопровождения новостного видеоряда словесной игрой, введением широкого регистра языковых средств. Существует особый спрос на остроумие, экспрессивность, предельную свободу в ассоциациях и средствах их языкового воплощения именно в том или ином публицистическом телевизионном жанре, что и обуславливает его дифференциацию.

При планировании практического занятия со студентами преподаватель должен учитывать фактор новизны и общественной значимости телевизионного репортажа, чтобы студентам была интересна тематика выбранного им информационного сообщения. Чтобы студенты могли оценить суть и значение того или иного факта, раскрыть его место в истории современности, педагогическая практика предполагает подкрепление его другими, новыми и известными, что подчеркивает важность и актуальность информации; дополнение экономическими, техническими, историческими и географическими данными с целью более глубокого осмысления факта; сопоставление с фактами из той же или близкой сферы для разъяснения

новизны события, показа его последствий и результатов; изложение мнений видных деятелей и специалистов. Такой подход позволяет помочь учаемым выделить объективный смысл, высветить стоящее за фактом явление, повысить познавательную и воспитательную ценность материала.

**N.V. LYSAKOVA**

Minsk, International University "MITSO" (Belarus)

**I.N. PASEISHVILI**

Minsk, BSU (Belarus)

**ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF STUDENTS**

One of the main goals of teaching foreign languages is the formation of students' communicative competence. It arises two important issues: one is the assessment of foreign language communicative competence, the other relates to the selection of the exercises for different methods and forms of control, which would provide ultimate and objective assessment of the level achieved.

For the most accurate analysis and assessment of foreign language competence of students it is necessary to determine its structural components which would serve as the objects of control and assessment in each exercise. Methodologists distinguish the following components: linguistic (lexical and grammatical means), sociolinguistic (ability to produce sociolinguistically appropriate utterances), discourse (ability to produce coherent and cohesive utterances), and strategic (ability to solve communication problems as they arise).

We would like to focus on the examples of the exercises for the assessment of each component.

**1. Vocabulary exercises:**

- give synonyms/antonyms to the words given;
- give definitions or guess the words from the definitions;
- fill in the blanks in the text (the so-called cloze tests);
- fill in the blanks in the text with the most appropriate words from the list;
- name the objects or phenomena in the pictures;
- choose the odd word and explain your choice.

**2. Grammar exercises:**

- rewrite the paragraphs of the text using logical (*and, in addition, as well as, because, therefore, however, in order to, while, during, etc.*) and grammatical (*it, they, these, who, which, where, so, such, etc.*) links;
  - join several simple sentences into a complex one;
  - rewrite the sentences using the proposed beginning without changing the meaning of the original sentences;

- fill in the blanks in the text (e.g. *missing prepositions in a city description*) using the information in the picture (e.g. *a city map*);
- fill in the blanks in the sentences using the information from a diagram;
- find and correct the mistakes in the sentences (the number of wrong sentences is usually defined);
- fill in the blanks in the text using the derivatives from the words on the list;
- put the words in brackets in the right order to make a sentence: *David (well/behaves/quite/) when he is at home but he (at school/causes trouble/often)*;
- match the sentences with their meanings: *A. I've been reading the book you lent me on genetics. B. I've read the book you lent me on genetics. 1. I've finished the book. 2. I'm still reading the book.*

### **3. Exercises on communicative message comprehension/implication comprehension:**

- match the excerpts of the text with the sources they were taken from (*a letter, scientific or newspaper article, encyclopedia, ads, etc.*);
- match the headlines with the paragraphs of the text (one extra headline is usually given);
- find the sentence in each paragraph which expresses its main idea;
- divide the text into paragraphs;
- compose two paragraphs of the text using the information in the pictures or diagrams (the content of the paragraphs can be specified in the task);
- choose the sentence which best expresses the subject of the text;
- define the key words in the text/paragraph;
- match the paragraphs with the questions they answer;
- summarise the text/paragraph;
- define the purpose of the message in each excerpt.

### **4. Exercises for assessment of the strategic component of foreign language competence:**

- make up the plan of a job interview/business meeting/negotiation;
- choose the most appropriate strategy to give directions to a stranger in the street and put these actions in a logical order;
- describe an object, phenomenon or event using the proposed plan.

To summarise, the tests comprising the exercises on different components of foreign language competence provide for its ultimate and objective assessment and allow defining further educational goals.

**Ю.В. МАСЛОВ**

Минск, Военная академия Республики Беларусь (Беларусь)

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

Так называемая «традиционная» практика иноязычной подготовки на всех уровнях системы непрерывного образования характеризуется, с одной стороны, скудным набором вопросных форм со стороны обучающего и, с другой стороны, отсутствием иноязычной вопросной активности обучающихся. Это в полной мере относится и к вузовскому этапу иноязычной подготовки.

На эту проблему обратил внимание еще Б.Г. Ананьев в своей работе 1934 года. Ученый показал, что шаблонность вопросов педагога автоматизирует ответ, ведет к воспитанию у обучающегося ситуационного характера умственной работы. Говоря о школьной практике, Б.Г. Ананьев писал: «В таких случаях школьники знают хорошо математику или язык лишь на уроке и лишь когда их спрашивает данный педагог в обычной для них форме» [1, с. 138]. Хотя этот вывод сделан не на основе наблюдений за практикой иноязычной подготовки, понятно, что такой результат обучения иностранному языку не приемлем.

Известно, что отношение «вопрос – ответ» является основой диалогического взаимодействия, причем ведущая роль принадлежит именно вопросу [2, с. 284]. Поэтому трудно себе представить действительно *интеллектуальное* иноязычное общение, если его участники не обладают умением задавать и/или ставить вопросы.

На наш взгляд, наиболее экономичным способом реализации принципа интеллектуализации иноязычного общения выступает *использование целесообразной системы проблемных вопросов в каждом блоке учебного материала*.

Преодоление репродуктивных стереотипов в обучении связано, в первую очередь, в изменении характера (и качества) задаваемых вопросов – причем это изменение должно носить двусторонний характер. С одной стороны, продуктивный тип обучения предлагает развитие ключевой речемыслительной способности – *видеть проблему*, что требует стимулирования вопросной активности. Об этом (применительно к школьному обучению) писал в свое время И.Я. Лернер (1974), подчеркивая при этом, что обучающиеся просто-напросто не приучены задавать вопросы; в их сознании отсутствует установка на обращение к преподавателю с вопросами, а 90–95% обучающихся вообще не задают вопросов [3, с. 13].

Между тем, именно качество (и количество) задаваемых вопросов прямо характеризует уровень проблемности обучения, поскольку проблема обычно выражается в форме вопроса (И.Я. Лернер, В.Ф. Берков).

Трудность состоит в том, что на сегодняшний день отсутствует устоявшаяся классификация вопросов. Н.Б. Шумакова (1984) рассматривает вопросы как форму выражения проблемной ситуации, выделяя вопросы 4-х типов: устанавливающие, с помощью которых выделяется объект рассмотрения, определительные, дающие характеристику объекта, причинные, вскрывающие связи и отношения, а также вопросы-гипотезы [5, с. 92–93].

П.И. Пидкасистый (1991) предлагает классификацию вопросов на базе отношений «содержание – форма». К содержательным вопросам автор относит вопросы на сравнение, вопросы на характеристику, вопросы на причинные связи, вопросы, предполагающие индуктивный или дедуктивный ход рассуждений, а также проблемные вопросы. На основе формальных признаков автор классифицирует вопросы как закрытые, открытые, риторические, «переломные» и так называемые «вопросы для обдумывания» [4, с. 44–49].

В зарубежной психолого-педагогической литературе существует много подходов к классификации вопросов [6]. Их таксономия обычно включает пять больших групп: 1) вопросы на «буквальное понимание» материала (*literal comprehension*); 2) вопросы, направленные на стимулирование умений переноса знаний в новую ситуацию (*reorganization*); 3) вопросы, стимулирующие у обучающихся самостоятельный поиск (*inferential comprehension*); 4) вопросы, предполагающие в качестве ответа оценочные суждения (*evaluation*); 5) вопросы, стимулирующие рефлексия и выдвижение гипотез (*appreciation*).

Приведенная таксономия вопросов может быть принята за основу для реализации задач разработки методических систем обучения иностранному языку.

В *иноязычном общении* практически любой вопрос – это уже настоящая проблемная ситуация. Для того, чтобы проблемный потенциал вопроса был реализован, участникам общения необходимо иметь минимально достаточный уровень коммуникативной компетентности (т.е. способность понять вопрос). Преподавателю важно уметь гибко варьировать структуру вопроса, адаптируя ее к уровню подготовленности аудитории.

При этом понятно, что одна лишь формулировка не обеспечивает искомого уровня креативности при решении коммуникативной задачи.

В связи с этим приведем пример результатов опытного обучения студентов – будущих преподавателей английского языка в рамках авторского интегративного спецкурса «Интерпретация англоязычного поэтического текста» (28 часов, 10 семестр). Обучение проводилось автором в 2000–2010 гг. и в результате получен обширный эмпирический материал.

Остановимся на способах организации *управляемой самостоятельной работы* студентов в рамках спецкурса. Она проводилась, в том числе, в письменной форме: после изучения каждой из шести тем студентам

предлагалось выполнить письменное задание, самостоятельно выбрав *одно* из 8 заданий, подготовленных преподавателем.

В 2000–2003 г. мы проводили наблюдение за динамикой *выбора* заданий, исходя из гипотезы о том, что в условиях обучения постоянный выбор более «креативного» задания может косвенно свидетельствовать о соответствующей направленности личности будущего преподавателя. Иными словами, письменное задание в рамках спецкурса выступает в роли скрытого теста на креативность.

В указанный период времени обучение в рамках спецкурса прошли 164 студента, представившие 573 письменные работы (в среднем 3,5 работы на студента). При этом 57% всех работ относятся к менее «творческой» категории *Critical Writing Task*. Более того, наиболее часто в исследуемый период студенты выбирали темы-проблемы, решение которых предполагало, главным образом, *репродуктивное* изложение. Наиболее частотными выборами стали, например, темы-проблемы: «Напишите небольшое эссе о жизни и творчестве Эмили Дикинсон» (*65 работ* за три года), «Напишите небольшое эссе о жизни и творчестве Роберта Стивенсона» (*64 работы*) и т.п. С другой стороны, темы-проблемы, предполагающие *креативный* подход к решению коммуникативной задачи, оказались гораздо менее популярны (от 1 до 10 выборов каждого из вопросов).

Вывод в том, что даже в условиях, когда аудитория обучающихся (будущие преподаватели иностранного языка) обладает *высоким* уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, в процессе обучения не достаточно просто сформулировать творческие задания – это не гарантирует того, что они будут становиться личностно значимыми для обучающихся. Это тем более важно помнить в условиях несовершенного владения обучающимися изучаемым иностранным языком (например, в неязыковом вузе).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды : В 2-х т. Т.2. – М. : Педагогика, 1980. – С. 128–271.
2. Берков, В.Ф. Логика / В.Ф. Берков. – Минск : ТетраСистемс, 1997. – 480 с.
3. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
4. Шумакова, Н.Б. Роль вопроса в структуре мышления / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 91–95.
5. Пидкасистый, П.И. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы : Учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Б.В. Горчев. – М. : МОПИ, 1991. – 76 с.
6. Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge Teaching Language Library, 1993. – 210 p.



**А.А.НИКЕЕНКО**

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого (Россия)

## **МЕЖПОКОЛЕННЫЕ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ**

В современной семье, несмотря на постоянно меняющуюся социальную среду, смену общепринятых норм и ценностей, вне сомнений, имеют место межпоколенные отношения и связи. Во взаимодействии различных поколений в семье передается или отмирает опыт предыдущих поколений, нормы поведения и воспитания, традиции и обычаи. Межпоколенная связь в семье – это многогранный и противоречивый процесс, изучение которого особенно актуально сейчас, в условиях развития технического прогресса, перехода к информационному типу общества.

С одной стороны, связь между поколениями необходима для нормального функционирования и развития общества, так как является важным социально-психологическим фактором его интеграции. С другой стороны, прогрессивное развитие общества невозможно без отказа или замены «старого» на «новое». Нередко необходимое «новое» (не имеет принципиального значения, в какой сфере) настолько существенно отличается от «прежнего», что происходит резкий разрыв между поколениями, что может привести к кризисным явлениям, как, например, это происходит в современной российской семье [1]. Таким образом, сложность и неоднозначность феномена межпоколенной связи в семье обуславливает необходимость его дальнейшего изучения и научных разработок в этой предметной области.

Проблема межпоколенных связей имеет свои исторические аспекты, которые рассматривались в рамках клинической психологии и психотерапии еще в начале прошлого века. Так, например, австрийский психолог З. Фрейд, известный как основоположник психоанализа, в своих работах «Введение в психоанализ» и «Новые лекции по психоанализу» развивал идею о том, что индивидуальный опыт человека почти всегда основывается на знаниях, накопленных предыдущими поколениями. Зачастую, по словам автора, это наследуемое тяжелое чувство проявляется в «тревожащей странности», что З. Фрейд определил как «неожиданное возвращение элементов, которые должны были быть уже давно преодолены или вычеркнуты и которые достались нам от прошлого, от первобытного человека...» [2, с. 138]. В своей работе «Тотем и табу» З. Фрейд пишет: «Если психические процессы одного поколения не передавались бы другому, не продолжались бы в другом, каждому пришлось бы вновь учиться жизни, что исключало бы всякий прогресс и развитие» [3, с. 63]. В этом высказывании автор дает понять о ценности и необходимости такого явления, как межпоколенная связь.

К.Г. Юнг продолжает развивать идею З. Фрейда и вводит в психологическую науку новый термин – «коллективное бессознательное», который до

сих пор используется в современной психологии и философии. По мнению К.Г. Юнга, в коллективном бессознательном аккумулярован весь человеческий опыт, который представлен в архетипических образах и моделях, передаваемых от поколения к поколению [5]. Таким образом, в теории Фрейда и Юнга ясно прослеживается идея о существовании между поколениями сильной неосознаваемой связи, которая представляет собой передачу предками и принятие потомками идей, образов, переживаний, чувств и т.д.

Однако имеют ли межпоколенные связи только положительные стороны, такие, например, как поддержание семейных традиций, решение социальных проблем на основе накопленного предшественниками опыта и др., или же «наследуемое тяжелое чувство» скрывает и некоторые отрицательные аспекты? Так, немецкий социолог и психоаналитик Э. Фромм, основоположник неофрейдизма, отмечает: «В противоположность точке зрения Фрейда этот анализ основан на предположении, что ключевой проблемой психологии является особого рода связанность индивида с внешним миром, а не удовлетворение или фрустрация тех или иных человеческих инстинктивных потребностей» [4, с. 53]. Г. Салливан, американский психолог и основатель интерперсонального психоанализа, разработал свою теорию межперсональных отношений, где основное внимание уделялось роли матери и тому факту, что ее страхи и неуверенность передаются ребенку по наследству.

Опираясь на научно-теоретические основы межпоколенных связей, нами было проведено мини исследование методом опроса, целью которого было выяснение особенностей связей между представителями разных поколений в современной семье. Опрос был проведен среди двух групп населения: учащихся 5–8 классов общеобразовательной школы и людей в возрасте от тридцати до сорока лет. Главной задачей опроса первой группы было выяснить, какие традиции им передают их родители, и считают ли опрашиваемые эти традиции важными для себя. Второй группе задавались вопросы о тех семейных обычаях, которые им передали их родители, а также о том, какие из этих устоев они пытаются или пытались привить своим детям.

По результатам исследования стало ясно, что традиции в российской семье постепенно отходят на второй план. Из опрашиваемых школьников только 53% сумели вспомнить хотя бы один случай, когда им родственники рассказывали об исконных обычаях их семей. И лишь половина этого количества респондентов считает важным передать эту традицию в следующее после них поколение, то есть своим будущим детям. В качестве примера можно привести высказывание школьника из анкеты: «На майские праздники мы всегда с родителями едем на дачу на несколько дней. Днем мы занимаемся делами, а вечером готовим совместный ужин. Папа говорит, что это у них с мамой такая традиция. Но я не хотел бы всегда проводить эти праздничные дни на даче. Я лучше бы погулял с друзьями или посидел за компьютером. Я не хочу поддерживать эту традицию, когда

вырасту. Лучше придумаю свою, повеселее».

В ходе исследования мы также выясняли у школьников, как часто они передают имеющиеся у них знания своим старшим родственникам. И здесь, в отличие от первой части опроса, было получено очень много положительных ответов. Оказалось, что дети часто помогают разобраться своим родителям с работой устройств на основе современных информационных технологий: мобильных телефонов, компьютеров и т.д. Можно сделать вывод, что в условиях развития информационных сетей и цифровых технологий стал более актуален обратный тип межпоколенной связи – от младших к старшим.

В результате опроса старшей части населения оказалось, что около трех четвертых респондентов утвердительно ответили «да» на вопрос «передавались ли им от родителей какие-либо семейные традиции». Однако в ответах на вопрос «передают ли они своим детям эти традиции» число положительных ответов существенно сократилось. В качестве примера можно привести выдержку из анкеты «взрослого» участника опроса: «Современным детям все больше интересны компьютеры и сеть Интернет. Да и как иначе, когда теперь там даже школьные дневники. Это раньше, когда я была маленькой, мы собирались вечером всей семьей и смотрели биатлон по телевизору, а сейчас это можно сделать, используя Интернет в любое время. Я не собираюсь навязывать своему ребенку традиции, которые ему не интересны».

По результатам исследования можно сделать вполне объективный вывод: межпоколенные связи и в наше время играют очень важную роль в современной семье. Однако в отличие от прошлого века, характер этих связей несколько изменился. Если раньше представители старшего поколения главным образом «поучали» младших, то теперь наметилась тенденция, что все чаще родители сами учатся у своих детей, в первую очередь, в области информационных технологий. Однако нельзя не отметить того факта, что при этом родители все равно являются опорой и носителями традиций для будущих поколений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сапоровская, М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте / М.В. Сапоровская [Электронный ресурс] // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2010. – N 1(9). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>. – Дата доступа : 16.12.2014.
2. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З.Фрейд пер. с нем. Г.В.Барышниковой. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
3. Фрейд, З. Тотем и табу / З. Фрейд // «Я» и «Оно» : Труды разных лет : пер. с нем. – Тбилиси : Мерани, 1991. – Книга 1. – С. 193–350.
4. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М., 1994. – 447 с.
5. Юнг, К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг : пер. с нем. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.

**И.В. ПИНЮТА**

Барановичи, БарГУ (Беларусь)

## **КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Важным условием успешности разработки методики развития межкультурных умений у будущих учителей иностранного языка (ИЯ) выступает определение целей и задач обучения. Одной из целей является развитие межкультурной компетентности, которая выражается в готовности к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач. Например, в готовности к познанию, объяснению и применению адекватных стратегий и тактик речевого и неречевого поведения, а также проведению анализа социокультурно маркированных языковых явлений. Межкультурная компетентность выступает результатом сформированности межкультурной компетенции, под которой понимается «компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [2, с. 236]. Подчеркнем, что позитивным результатом общения является достижение взаимопонимания участников межкультурной коммуникации без потери собственной культурной идентичности.

Сформированность межкультурной компетентности, по мнению исследователей, дает человеку ряд преимуществ в межкультурной коммуникации, ибо только в таком случае он: «а) осведомлен об особенностях ситуации межкультурного общения; б) готов к восприятию другого; в) знает о возможных психологических реакциях (как положительных, так и собеседника) на ситуацию межкультурного общения; г) хорошо информирован о том, что каждая из культур представляет собой лишь один из многих способов категоризации мира; д) осведомлен о способах презентации родной культуры на ИЯ; е) обладает умениями осуществления сотрудничества на основе создания общего значения происходящего» [2, с. 219].

Приведенные аргументы доказывают необходимость развития у будущих учителей ИЯ межкультурной компетентности, и на том основании, что компетентность – это «реализуемые субъектом умения решения социально-профессиональных задач деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для ее успешности личностных качеств» [3, с. 9], возникает насущная потребность рассмотрения с научной точки зрения личностных качеств учителя ИЯ как задач обучения.

Поскольку рамки исследования не позволяют рассмотреть все необходимые личностные качества учителя ИЯ, определяющие характер проявления его компетентности, ограничимся такими, как сензитивность,

отсутствие этноцентризма и приверженность нормам взаимодействия [4, с. 94], а также эмпатия и уважительное отношение к культуре народов стран изучаемого языка.

Сензитивность предполагает способность устанавливать и поддерживать связь между родной и иностранной культурами посредством выявления общего и специфического в системах родного и изучаемого языков и культур. Рассматриваемое качество важно для предупреждения возникновения языкового барьера, поскольку оно способствует формированию у учителя ИЯ как поликультурной многоязычной личности чувства языка, необходимого для грамотного применения социокультурно маркированных языковых явлений. В рецептивной деятельности важна также способность изменения этноцентрических способов восприятия различий между культурами на этнорелятивные. Согласно Н. К. Иконниковой, этноцентрические типы восприятия различий между культурами представляют собой отрицание различий культур, защиту собственного культурного превосходства и минимизацию различий; и к этнорелятивным типам восприятия межкультурных различий относятся принятие существующих межкультурных различий, адаптация к новой культуре, интеграция и в родную, и в новую культуру [5, с. 27]. Отсутствие этноцентризма у учителя ИЯ позволяет избежать возникновения культурно-ментального барьера и означает понимание, уважение и оказание поддержки субъектам межкультурного общения.

Приверженность нормам взаимодействия, принятым в культуре народов англоязычных стран и эмпатия способствуют предупреждению возникновения коммуникативного барьера. Согласно Л.Г. Почебут, «разные культуры предъявляют разные требования к поведению человека в процессе общения» [4, с. 94]. Следовательно, учитель ИЯ должен быть способен применить стратегии учета национальных ценностей и тактики речевого и неречевого поведения, отражающие нормы поведения народов стран изучаемого языка.

Эмпатия – это особый способ понимания другого человека, «способность вжиться в переживания и мысли другого человека, исходя из его системы ценностей» [2, с. 193]. Ряд исследований последних лет посвящены формированию указанного качества как неотъемлемой характеристики личности, необходимой для успешного межкультурного общения. Так, эмпатия предполагает «способность понять иную точку зрения, открытость и умение идти на уступки» [6, с. 6], «умения видения одних и тех же явлений в двойной перспективе одновременно» [2, с. 209].

Уважительное отношение к культуре народов стран изучаемого языка выступает обязательным качеством личности учителя ИЯ, поскольку отношение личности к иностранной культуре является ключевым фактором при решении вопроса о результате межкультурного общения. Согласно М. Байраму, отношение к иностранной культуре представляет собой «способности преодолевать этноцентрическое отношение и этноцентрическое

восприятие инаковости, а также когнитивную способность устанавливать и поддерживать связь между родной и иностранной культурами» [7, с. 14].

Таким образом, разработка методики развития межкультурных умений у будущих учителей ИЯ предполагает выдвигание в качестве цели обучения развитие межкультурной компетентности, что требует решения задач формирования таких качеств, как сензитивность, отсутствие этноцентризма, приверженность нормам взаимодействия, эмпатия и уважительное отношение к культуре народов стран изучаемого языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
2. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 3–11.
3. Почебут, Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
4. Иконникова, Н.К. Механизмы межкультурного восприятия / Н.К. Иконникова // Социологические исследования. – 1995. – № 11. – С. 26–34.
5. Строкова, С.А. Культуроведческие аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (на материале культуроведения Австралии): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.А. Строкова; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2002. – 16 с.
6. Byram, M. Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. / M. Byram, A. Phipps // Languages for intercultural communication and education. – London: Cromwell Press Ltd., 2005. – 231 p.

#### **И.А. ПОЛЕВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ВОЗРАСТАЮЩАЯ РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ НА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

Процесс обучения иностранным языкам переживает в последнее время сложный период преобразований, связанных с пересмотром задач, целей, методов, средств и материалов обучения. Изменились и мотивы изучения иностранного языка, который рассматривается не как самоцель, а как средство реального общения с людьми из разных стран в разных сферах жизни общества.

Чёткое понимание целей, задач и методов обучения в новых условиях и учёт социокультурного фактора позволяют достигнуть радикального повышения уровня обучения коммуникации, общения людей разных национальностей и решения проблем преподавания иностранных языков в на

неязыковых специальностях высших учебных заведений. Кроме того, ещё большее внимание стало уделяться формированию у студентов на занятиях по иностранному языку таких положительных качеств как толерантность и уважение культуры, традиций и обычаев других стран. Всё это делает очевидным тесную связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Профессионально-ориентированное общение предполагает взаимодействие представителей различных культур в сфере профессиональной коммуникации, направленное на успешное решение профессионально значимых для участников общения задач путем достижения взаимопонимания [2].

Расширение международных контактов соответственно, возрастание объёма сотрудничества в разных областях экономики, участие экономистов в международных конференциях, а также многие другие факторы повысили мотивацию к изучению иностранного языка вообще и его профессионально-ориентированного, и коммуникативного направления в частности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признаётся в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования [2].

Основной целью преподавателей иностранных языков является развитие иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции, предполагающей способность молодого специалиста организовывать свою иноязычную деятельность адекватно ситуациям профессионального общения [3].

Иностранный язык может в значительной степени повлиять на формирование профессионально-ориентированных целей студента.

Изучение профессионально-ориентированного иноязычного материала характеризуется сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам профессиональной деятельности будущих специалистов. Особое значение в данной ситуации приобретают меж предметные связи.

Работа на занятиях по иностранному языку с такими профессионально-ориентированными темами, как: «Деньги и банковская система», «Финансовые цели предпринимательства», «Маркетинг», «Реклама», «Менеджмент», «Закон спроса», и многими другими помогает студентам закрепить их и лучше понять.

При отборе содержания обучения иностранному языку в условиях профессионально-ориентированного обучения следует учитывать основные профессиональные цели студентов. Материал должен быть интересным для студентов с профессиональной точки зрения и способствовать их подготовке к будущей профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию. Хорошо подобранный профессионально-ориентированный иноязычный материал должен давать студентам со-

временное представление об изучаемых областях, о профессиональных обязанностях специалистов и отражать современное состояние и направления развития экономики в Беларуси и в мире.

Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам не может обойтись без использования в образовательном процессе таких технических средств, как всемирная сеть Интернет и её ресурсов (электронная почта и электронные энциклопедии, веб-сайты, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, форумы и др.).

Современный преподаватель иностранного языка должен в полной мере владеть данными компьютерными технологиями и широко использовать их в учебном процессе.

К числу наиболее эффективных методик преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка относится также и метод кейс-стади. Сущность этого метода заключается в самостоятельной иноязычной деятельности студентов в искусственно созданной профессиональной среде, которая позволяет соединить воедино их теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной сфере [3].

Метод кейс-стади даёт студентам отличную возможность творчески применять и отрабатывать пройденный иноязычный материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет им быстрее адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям в их будущей профессиональной деятельности, способствует профессионализации студентов, их взрослению, формированию интереса и позитивной мотивации как к изучению иностранного языка, так и к учёбе вообще.

Слабая языковая подготовка молодых специалистов оказывает отрицательное влияние на их профессиональную адаптацию, а, возможно, в дальнейшем и на их профессиональное развитие. Плохое владение иностранным языком и уж тем более незнание его является препятствием при устройстве на работу, так как в крупных компаниях, банках, предприятиях владение одним или несколькими иностранными языками является необходимым требованием к соискателю. Поэтому очевидна необходимость специальной подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, предполагающему формирование иноязычных коммуникативных умений с целью решения профессиональных задач.

Таким образом, изучение иностранного языка на основе профессионально-ориентированного подхода, хорошо продуманное и организованное комплексное применение активных методов и интерактивных технологий обучения, отбор имеющего профессиональную значимость материала будут способствовать формированию компетентных и востребованных специалистов со знанием иностранного языка, способных самостоятельно переносить ранее приобретённые знания в новую ситуацию, находить варианты решения поставленной проблемы, применять ранее усвоенные



способы деятельности для ее решения, учиться налаживать контакты с партнерами в рамках профессиональной коммуникации на разных языках.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Володина, И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе / И.В. Володина // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 315–318.
2. Дмитренко, Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам. Монография. – М. : Прометей. МПГУ. –2009.
3. Зыбина, Н.Е. О способах организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов сферы туризма и сервиса / Н.Е. Зыбина // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 420–423.

#### **В.Ф. САТИНОВА**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Высшее образование и профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков, как целостный процесс формирования и развития личности, ориентированы на использование и внедрение в практику обучения новых технологий, реализующих личностно-ориентированный и культуросообразный подходы к обучению творческого креативного специалиста в условиях инновационной образовательной среды.

Термин «инновация» происходит от латинского слова *innovus* (*in* – в, *novus* – новый, *innovare* – делать новое), означающего обновление или улучшение. «Инновация», также как и «новация» относится к нововведениям, которые вносят в систему (в нашем случае в систему иноязычного образования) нечто новое, направленное на улучшение, обновление, возможно изменение существующего положения дел. Инновации (по сравнению с новациями) – более масштабные и значимые нововведения, которые в основе отличаются от существующего порядка и способны резко его изменить. Поэтому процесс принятия инновации может длиться годами, когда апробируют, тщательно проверяют на масштабность внедрения. Инновации становятся основой рождения новой практики, теории, новой парадигмы исследования, разработки, методики. Назовём образовательные технологии при обучении иностранным языкам, такие, как кейс-технологии, технологии тестирования, использования Интернет-ресурсов в обучении, технологии «языковой потфель», «мозговой штурм», дальтон-технологии, технологии модульного обучения, технологии индивидуализации в обучении, игрового обучения, дистанционного обучения, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, проектные технологии, информационно-познавательные, интерактивные технологии, технология драматизации и другие, которые, как правило, относят к нововведениям.

Инновации предполагают проектирование нового направления в системе деятельности, целенаправленный поиск и стремление получить новый результат, создание новых технологий, обретение новых качеств результатов деятельности.

Вслед за В.И. Слободчиковым сформулируем четыре условия, которым должна соответствовать любая инновационная деятельность: её следует рассматривать в пространстве определённой социальной практики; она направлена на решение комплексной проблемы для развития всего фрагмента практики; ей присущ культурный радикал, фиксируемый инновационный опыт, в связи с чем появляется возможность его транслировать; в конечном счёте нововведения должны быть нормативно закреплены в изменяющейся практике, институционализированы [1].

Современная образовательная система нуждается в инновационных, научно-обоснованных подходах, технологиях, нацеленных на формирование личности созидателя XXI века, способного к саморазвитию, к самостоятельным действиям в жизни и труде, к реализации себя в профессии и обществе.

Как отмечается авторами «Креативной педагогики и психологии», инновации возникают в результате того, что «человек постоянно проявляет исследовательский интерес к тем или иным явлениям, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение своей необычностью, новизной, заставляют думать и действовать, отвечать на них своими инновациями. Эти явления могут возникать не только в окружающей среде, но и в самом человеке, в сфере его ценностей и потребностей» [2, с. 410].

Когда мы говорим об инновации в обучении, в образовательной системе в целом, то мы имеем в виду создание инновационного образовательного пространства, инновационной образовательной среды, в рамках которой создаются условия для развития личности обучающегося, его творческой деятельности, где развиваются креативные способности студентов и преподавателей, создаются новые инновационные технологии, развивается инновационная деятельность.

Для разведения понятий «среда» и «пространство» обратимся к исследованию В.А. Козырева, который отмечает, что пространство может влиять на человека, но не подразумевает его включенность, а среда – это взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом образования. Исходя из этого, среда как педагогическое явление есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс, и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса [3].

Во все времена считалось, что эффективность обучения зависит от личности педагога, его профессионального мастерства, творческой деятельности. Креативную, новаторскую деятельность преподавателя можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат его творчества. А творческий труд, как известно, является выражением профессионализма.

Взаимодействие преподавателя и студента являются важнейшим из факторов, влияющих на становление личности обучающегося, поскольку «многое из того, что человек как личность приобретает в студенческие годы, остаётся с ним на всю жизнь и в значительной степени предопределяет его судьбу» [2, с. 294].

Для реализации активности личности и её инновационной деятельности сейчас имеются большие возможности. Этому способствует ряд изменений, происходящих в жизни и отражающихся в мышлении человека. Главное из них – увеличение потока информации, которая обеспечивает необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения.

Термины «инновация», «инновационный» являются в настоящее время исключительно значимыми. В психолого-педагогической и методической литературе можно встретить такие понятия, как «инновационная система», «инновационное развитие», «инновационная научно-педагогическая деятельность», «инновационная (образовательная среда» и даже «инновационный вуз/кафедра». В основе всех направлений разработки понятия и сущности «инновация» есть один главный момент – направленность преподавателей вуза на организацию более результативной деятельности своей и деятельности обучающихся, направленной на создание новаторских (инновационных) подходов к обучению, технологий, творческих разработок, способов обучения и т.п.

Итак, инновации как элемент дидактического процесса – это результат творческой деятельности. Основное содержание этой деятельности находится в определённом противоречии с существующей традицией. Но важно то, что любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укоренённой традиции.

Традиции и инновации в личности творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций. Творческая деятельность необходима не только для порождения инноваций, но и для поддержания культурных, художественных и научных традиций. Традиции и инновации являются взаимонезависимыми факторами развития. Непрерывность традиций – залог поступательного движения культуры [2, с. 410].

Высшее образование переживает в настоящее время период модернизации, обновления, когда практической целью становится развитие личности, которую следует не столько обучать (в нашем случае иностранному языку), а развивать, совершенствовать стремление учиться, самостоятельно добывать знания. Этому способствуют образовательные технологии, Интернет-ресурсы, создаваемая инновационная образовательная среда, которые все вместе вовлекают каждого студента в активный познавательный и информационно-коммуникативный процесс.

Поиск инновационных средств и способов формирования творческой личности – актуальная задача современного образования, интегрирующе-

го теоретические и практические исследования, направленные на развитие личности обучающегося в образовательном процессе в условиях инновационной информационно-образовательной среды.

Отметим основные характерные условия инновационной образовательной среды, способствующие раскрытию творческих начал и креативных способностей как у преподавателей, так и у студентов. Они следующие:

- организация и содержание образовательного процесса осуществляется на уровне развития современной педагогики, психологии, методики, филологии и др.;

- комфортная психологическая обстановка позволяет использовать свои исследовательские возможности;

- в коллективе преподавателей (кафедры, факультета) поддерживаются и поощряются новаторские тенденции;

- руководство учебного заведения (факультета, кафедры) убеждено в необходимости развития инновационной (включая научно-методическую) деятельности и проводят соответствующую организационную работу.

Инновационная среда учебного заведения способна воздействовать на развитие педагога как личности и профессионала, пробудить в нём интерес к активному педагогическому творчеству.

Отметим, что важной чертой современного мира стали изменения в глобальном развитии общества, касающиеся особого значения информации и информатизации всех сторон бытия. Сегодня особое внимание уделяется не столько технологической, сколько содержательной составляющей информации.

В информационном обществе роль технологий сопрягается с социологическими, экономическими и культурными критериями. Это означает, что главенствующую роль не следует отводить технологическому критерию.

В связи с этим отметим, что профессор Принстонского университета Фриц Махлуп отнёс образование (как и право, издательское дело, средства массовой информации, производство компьютеров) к информационной отрасли. Поэтому инновационные образовательные технологии могут быть названы информационными, особенно если учесть, что к ним относятся компьютерные технологии, способствующие получению разнообразной информации и реализации общения как в устной (через скайп), так и в письменной (online) форме.

В заключение подчеркнём, что в нашем университете на факультете иностранных языков открывается магистратура «Инновации в обучении иностранным языкам». Она ориентирована на создание инновационной образовательной среды, в которой преподаватели и обучающиеся будут заниматься поиском, созданием, внедрением, систематизированием информационных научно-практических разработок и исследований психолого-педагогической методической направленности в обучении и воспитании будущих учителей иностранных языков в их иноязычном образовании.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – №2, 3. – 72 с.
2. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология :учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М. : Академический проспект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
3. Козырев, В.А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса : науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В.А. Козырев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 429 с.
4. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникативные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. – 320 с.

### **Е.В. ТУРКОВСКАЯ**

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова (Беларусь)

### **ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ ЗАДАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Структура управляемого усвоения не является произвольной, она определяется формой задания, которое формулирует преподаватель. В практике преподавания учебные задания чаще всего направлены не на осуществление целостной деятельности, а на выполнение ее элементов. Поэтому необходимо выделить специфику каждого типа задания.

Исходя из общепринятой структуры деятельности возможны шесть типов заданий, способствующих возникновению результатов, связанных с освоением того или иного элемента деятельности. Так к первой группе заданий можно отнести задания операционного типа. Обычно они формулируются в виде: «выучить», «знать». Например: в качестве домашнего задания студентам предлагается прочитать текст, найти значение незнакомых лексических единиц по словарю, дать их перевод, дефиницию на иностранном языке, выучить новые лексические единицы; определить формальные признаки нового грамматического явления, сделать перевод предложений на родной язык, привести эквиваленты данному явлению в родном языке. При этом происходит развитие умений анализировать и систематизировать лингвистические явления, формирование умений анализировать структурную, содержательную, смысловую целостность текста. Дидактически важно при оценивании таких заданий обращать внимание не столько на полученный результат, сколько на правильность выполнения заданных операций. Это необходимо для предотвращения формирования навыков нерационального выполнения операций.

Задания по осуществлению действий обычно формулируются в виде определенной цели, которую нужно достичь, при этом выполняемые операции уже не задаются, а выбираются студентами на основе изученной

ориентировочной основы действия; они соединяются с заданной целью, образуя действие. Такие задания могут способствовать и формированию операционных навыков, но, поскольку операции в них выбираются самим субъектом учения, в них выше уровень активности и осознания необходимости их выполнения. Главная цель таких заданий – освоение способов выбора подходящих операций для достижения заданной частной цели. Такие задания можно назвать заданиями избирающего типа. Наиболее полезны для формирования деятельности ситуационные задачи, ориентирующие студента на исполнение таких действий, которые придется включать в осваиваемую профессиональную деятельность. Например: перефразируйте данный текст с целью адаптировать его к уровню знаний учащихся средних классов общеобразовательной школы; ознакомьте учащихся с грамматическим явлением (на выбор), используя современный УМК, покажите форму, значение, употребление и речевую функцию объясняемого грамматического явления. Данные упражнения направлены на формирование профессиональной компетенции через развитие умений адаптировать лексико-грамматический материал к уровню знаний учеников определенного возраста, подготовить страноведческую информацию, необходимую для правильного понимания текста. Оценивать задания этого уровня дидактически необходимо по выбору субъектом учения подходящих операций для достижения заданной цели.

Задания планирующего типа по реализации заданного способа требуют от субъекта учения планирования, аналогичного осуществляемому в реальной деятельности. Главным направлением оценивания в этом случае должно стать оценивание качества и обоснованности составленного плана, базирующегося на использовании ориентировочной основы соответствующей деятельности. Если предполагается полная реализация заданного способа, можно оценивать по конечному результату. Однако при этом преподаватель рискует занизить реальные достижения субъекта учения, поскольку из-за отсутствия навыков выполнения отдельных операций конечный результат может быть не достигнут при рационально составленном плане. Например: составьте памятку учащимся для грамматического анализа непонятных предложений текста на иностранном языке, для овладения контекстуальной догадкой в процессе чтения на иностранном языке; исправьте предложенный план текста, в котором допущены неточности в передаче содержания текста; изобразите в виде схемы, диаграммы основные положения текста, подготовьте план устного выступления по теме или проблеме, освещаемой в тексте; предложите учащимся алгоритм работы над текстом для просмотрового чтения; составьте план-конспект урока для учащихся 7 и 9 классов для обучения диалогической речи с учетом принципа системности и последовательности.

На первых этапах преподаватель может влиять на процесс планирования, указывая узловые моменты, способствуя формированию раци-

ональных приемов планирования деятельности. Важность заданий этого типа состоит в том, что они фактически способствуют освоению определенной деятельности в условиях отсутствия осознания потребности.

Непосредственно к этому типу заданий относятся и задания классифицирующего типа, хотя они непосредственно не связаны с воздействием на формируемую деятельность. Задания такого типа, требующие от субъекта учения классификации предъявленных в задании ситуаций или объектов, развивают у него способности выделения существенного в объекте анализа, акцентируют внимание на особенностях объекта. Например: сгруппируйте слова по указанному признаку (слова с общим корнем, однотипное управление глаголов, образование сложных слов и словосочетаний); сравните употребление данного грамматического явления в следующих ситуациях и скажите, по какому признаку они противопоставлены; укажите ситуации из приведенных ниже, в которых может быть употреблена данная грамматическая конструкция.

Задания стимулирующего типа связаны с внешним направлением активности субъекта учения на определенный объект, который в последствии может стать мотивом соответствующей деятельности. В стимуле заложен определенный дуализм, заключающийся в том, что, с одной стороны, он является инструментом достижения цели (повышения производительности труда, качества выполняемой работы), с другой стороны, стимул является возможностью получения дополнительных благ (позитивный стимул) или возможностью их утраты (негативный стимул). Стимулы могут быть материальными и нематериальными. К первой группе относятся денежные (получение повышенной стипендии, премии) и не денежные (получение гранда, диплома, сертификата). Ко второй группе стимулов можно отнести: социальные (престижность труда, возможность профессионального роста), моральные (уважение со стороны окружающих, награды) и творческие (возможность самосовершенствования и самореализации).

Когда стимулы проходят через осознание, они преобразуются и становятся внутренними побудительными причинами (потребностями) или мотивами (осознанными стимулами). Задания мотивирующего уровня обеспечивают осознание студентом необходимой деятельности в полном объеме. Можно выделить несколько групп мотивов труда: мотивы содержательности труда, его общественной полезности, статусные мотивы, связанные с общественным признанием деятельности. Для удовлетворения социальных потребностей в процессе коллективного труда следует проводить следующие мероприятия: предлагать такую работу, которая позволила бы студентам общаться в процессе выполнения задания; не разрушать возникшие неформальные группы, если они не наносят ущерба совместной деятельности; создать условия для социальной активности членов коллектива вне ее рамок. Для удовлетворения потребностей в признании преподаватель может применить следующие меры: предлагать более содержательную работу;

высоко оценивать и поощрять достигнутые студентами результаты труда; делегировать дополнительные права и полномочия. Для удовлетворения потребностей в самовыражении следует: обеспечить возможности для обучения и развития, которые бы позволили полностью использовать их потенциал; предлагать сложную и важную работу, требующую от них полной отдачи; поощрять и развивать творческие способности.

## **I.I. KHOLODINSKAYA**

Minsk, International University "MITSO" (Belarus)

### **THE ROLE OF SUMMARY WRITING OF AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING LEGAL ENGLISH**

While teaching legal English a great deal of attention is paid to the teaching of reading. Current EFL/ESL reading programs focus on developing students' reading skills, such as recognition of main ideas, supporting information, and organizational patterns. And it is the issue of the first importance for law students not only to read and translate the text but to be aimed at professionally oriented communication applying the information received from various sources.

Some reading classes may include summary writing of authentic materials –academic texts, case studies and frequently, media texts.

Producing a written summary is considered to be a difficult mission to accomplish for many EFL learners. For some students producing a clear and a coherent text with few or no mistakes is difficult. Mistakes include word order, choice of vocabulary, grammar, spelling, punctuation, and choice of style.

Also, summary writing in an appropriate and purposeful manner fundamentally requires a special overall linguistic competence and efficiency level, which of course varies from one language user to another.

Our students of Law Faculty often use authentic materials in their studies not only during their English classes, but while studying cases in the International Law. And no doubt, that successful techniques for summary writing we implement during English classes are used by them in their further practice.

The following steps can be undertaken in teaching summary writing:

- developing the students' ability to imagine and to predict (This can be achieved by analyzing the title and making predictions based on the information it provides);
- reading of various texts concerning legal problems (Following the activity the teacher and students can clarify and justify the choices of certain words or phrases in a class discussion);
- submitting questions related to the main points of the text (Once the students finish answering all the questions, they will see a summary that was built up in front of them);



- a talk or a lecture on a certain topic, preferably of a direct use and interest to the students (mainly legal issues in our case), and the students are asked to take notes.

But before starting the process of summary writing rather considerable time can be devoted to title analysis. Working in pairs or in small groups, students are given a series of titles from articles on a wide range of current issues. The first step, after the students have identified the topic, consists of asking them to paraphrase the title. This is done to ensure clarity, particularly when the title contains figurative language or a cultural bias. Then, based on the information provided in the title, students write down the main idea they expect to find in the passage. (In most cases, the main idea is an expansion of the title.) As the students share their conjectures, the teacher goes from group to group monitoring, occasionally pointing out relevant information in the title which the students have overlooked, or helping them to narrow down the topic, if the one they identified proves to be too broad.

And we shouldn't forget that all these activities and techniques are to be preceded by the informing the students with different types of summaries from various types of materials. Examples may include tables, grids, and charts.

To conclude, summarizing is a highly challenging activity for the students because it compels them to think in an economical way and to produce alternative language while maintaining the same ideas. As students become more familiar with this technique, they seem to be more at ease with summary writing not only in legal English but in other subjects and situations. And this ability will be of great use in their future activity as lawyers.

### **О.П. ШАБАН**

Минск, БГУ (Беларусь)

### **ЗНАЧЕНИЕ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Период обучения в вузе является одним из важнейших периодов социализации человека. По сравнению с индивидуальным поведением, поведение людей в группе имеет свою специфику. За счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям происходит как унификация, поведение членов группы становится более схожим, так и увеличиваются возможности оказывать свое ответное влияние на группу.

Обучение иностранному языку и межличностному иноязычному общению в разных студенческих группах протекает с различной эффективностью. Для успешной группы характерно, что все участники группы ощущают себя важной частью группы; доверяют друг другу; интересуются друг другом и ощущают, что у них есть что-то общее. В группе царит позитивная атмосфера.

В связи с вышесказанным хочется упомянуть теорию кооперативного обучения, (нем. Kooperatives Lernen) – метод обучения, который предполагает сотрудничество учащихся в группах. Взаимодействуя друг с другом, учащиеся достигают больших успехов в учении нового материала.

Используя методы кооперативного учения, учащиеся сталкиваются с необходимостью вербализации своих мыслей и аргументацией своих высказываний. Они учатся смотреть на имеющуюся проблему с другого угла зрения и воспринимать другие точки зрения, которые часто расходятся с их собственными. Можно выделить пять основных критериев успешности кооперативного учения.

- Позитивная зависимость. Все члены группы осознают, что они хотят достигнуть единой цели. Каждый член группы должен успешно выполнить задание, чтобы группа была успешна.

- Прямая поддержка. Учащиеся поддерживают друг друга непосредственно. Они разъясняют друг другу новый материал и помогают устранять пробелы в знаниях. Они обмениваются мнениями, и материалами, оценивают проделанную работу друг друга с целью получения совместного результата работы.

- Ответственность. Каждый учащийся участвует в деятельности группы и вносит свой вклад в работу над заданной проблемой. Каждый участник отвечает за результат групповой деятельности. Каждый участник выполняет работу, которая ему по силам, стараясь вникнуть в суть вопроса и уметь разъяснить его другим учащимся.

- Социальная компетентность. Учащиеся обучаются взаимному уважению и доверию. Учащиеся учатся чётко и ясно выражать свои мысли в процессе коммуникации и разрешать возникающие противоречия и конфликты.

Собственная оценка. Учащиеся учатся оценивать собственный вклад в успех групповой работы, а также оценивать совместную работу группы с точки зрения используемых методов работы и выделять причины неудач.

Выделяют 4 фазы развития группы:

- фаза возникновения;
- переходная фаза;
- фаза деятельности;
- фаза ликвидации.

Фаза возникновения характеризуется тем, что участники группы определяют свои роли в группе. Атмосфера в группе сдержанная, участники знакомятся друг с другом. Задачей преподавателя является создание дружеской атмосферы. В процессе обучения иностранному языку на начальном этапе для успешной деятельности можно отметить следующие моменты:

Применение упражнений, направленных на создание непринуждённой атмосферы, чтобы «растопить лёд» (Eisbrecher). Данные упражнения

помогают учащимся запомнить имена друг друга, направлены на то, чтобы все участники группы поговорили друг с другом. При этом желательно использовать различные социальные формы работы (групповая, парная и т.д.) и предоставить возможность учащимся перемещаться в аудитории.

В качестве примера можно привести следующее упражнение. Каждый пишет о себе 5 высказываний, из которых 2 ложных. Необходимо угадать, что является правдой, а что нет.

Движение, перемещение учащихся в аудитории, во время которого происходит смена партнёра. При этом можно выделить следующие положительные моменты: знакомится и общается большее количество участников. Движение способствует повышению концентрации. Возникают новые дружеские отношения, «одиночки» лучше интегрируются в группу. Занятие протекает более динамично.

Знакомство друг с другом. Очень важно запомнить имена учащихся. Потому что иначе учащиеся ощущают себя невидимками, у них складывается впечатление, что они не существуют. При этом следует также учесть, что и участники группы должны знать имена их коллег.

Переходная фаза характеризуется часто конфликтами и напряжением. Участники чувствуют себя более уверенно. Конфликты возникают чаще между подгруппами. Одной из задач преподавателя является погасить конфликт. При этом следует помнить, что каждый человек индивидуален. Взаимодействие в группе происходит эффективнее, если концентрироваться на общих чертах, а не на различиях. Чтобы найти общие черты можно использовать следующее упражнение: участники разбиваются на группы и группа должна придумать себе название, отражающее их общие черты, например, «книжный червь» и т.д. Другие группы должны угадать название, поставив наводящие вопросы.

Следует отметить, что группа работает лучше, если участники знают друг друга лично. В качестве примера можно привести следующее упражнение. Участники обсуждают в малых группах или в парах, какие события из прошлого их объединяют (учёба, отдых, увлечения).

Фаза деятельности характеризуется следующими особенностями: участники группы более активно взаимодействуют друг с другом, и личность преподавателя отходит на задний план. В сформированной группе возникает чувство единства, конфликты возникают редко и легко разрешаемы. Участники данной группы ощущают себя комфортно в своих ролях, которые они занимают в группе. Успешную группу характеризует высокая мотивация и желание добиваться успехов.

Основной задачей преподавателя на данном этапе является способствовать укреплению чувства единства в группе, поддерживать атмосферу доверия, понимания и взаимной эмпатии. Желательно, чтобы учащиеся активно участвовали в образовательном процессе. Хорошо подходит для данной фазы деятельность, когда можно перевоплотиться в других людей.

Учащимся, например, можно раздать анкеты, которые они заполняют от имени другого лица. Результаты анкет затем обсуждаются в группе. Данное упражнение можно варьировать, предлагая учащимся написать автобиографию или описать один день коллег.

На данном этапе хорошо реализовать совместные проекты. Можно сделать совместный проект с фотографиями на определенную тему, организовать съемку видеоролика.

Относительно последней фазы, фазы ликвидации, можно сказать, что деятельность преподавателя должна быть направлена на то, чтобы у участников была возможность для поддержания контактов в дальнейшем. Для успешного завершения деятельности хорошо подходят упражнения, направленные на то, чтобы показать учащимся, каких успехов они достигли и что ещё можно в дальнейшем сделать. Например, можно написать письмо новым студентам.

Таким образом, учитывая особенности развития группы и подбирая соответствующие виды упражнений можно влиять на эффективность обучения иностранному языку.

### **О.П. ШКУТНИК**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Развитие социокультурной компетенции осуществляется в процессе ознакомления учащихся с образом и условиями жизни в англоязычных странах, овладения учащимися принятым в этих странах этикетом вербального и невербального поведения, освоения учащимися знаний повседневной культуры и культуры проведения праздников, знакомства с детской, подростковой и молодёжной субкультурами, критического осмысления социальных проблем и тенденций, эмоционального соприкосновения и интеллектуальной работы с образцами высокой культуры.

В учебном процессе следует избегать одностороннего изображения действительности, например, исключительно из перспективы страны изучаемого языка или же из привычной перспективы родной культуры. Наоборот, «многоголосие» содержания обучения, наличие в нём различных взглядов, точек зрения, мнений и свободы выбора для учащихся развивают их способность к самостоятельному мышлению, интерес и уважение к родному языку и культуре. По своей сути социокультурная компетенция учащихся – это основа для формирования национального самосознания, для развития способности видеть собственную национальную перспективу.

Использование аутентичных текстов, содержащих культурный компонент, является одним из основных условий для того, чтобы ученики умели свободно ориентироваться в реалиях изучаемого языка, могли понимать, ценить и уважать как чужую (иноязычную) культуру, так и свою собственную культуру. Только урочная система не может гарантировать того, что ученик, попав в иноязычную среду, сможет комфортно чувствовать себя в языковом плане. Возможность общаться с носителями языка ничтожно мала. В условиях того, что многие ученики не могут выехать за рубеж, необходимо искусственно создать им ту среду, которая помогла бы им расширить и поддержать свои языковые и межкультурные компетенции. Текст должен стать исходным пунктом для работы на уроке иностранного языка. Следует заметить, что не каждый аутентичный текст выполняет поставленную дидактическую задачу и нужно быть предельно осторожным при подборе текстов к уроку. Лингвисты делят аутентичные тексты на четыре группы:

Прагматические (объявления, указатели, вывески, меню, инструкции, кулинарные рецепты, расписание транспорта, формуляры, билеты, прайслисты, телефонные книги, дорожные знаки, прогноз погоды, программа телепередач, рекламные тексты и др.).

Публицистические (газетные и журнальные статьи, объявления о знакомстве, сообщения, подписи к картинам, письма, пояснения к графикам и схемам, листовки, путеводители, новости, плакаты, проспекты, таблицы).

Художественные и научно-популярные тексты.

Эпистолярные (личные письма, запросы, заказы, письма-подтверждения, открытки и др.).

Тексты первой группы уместно будет использовать как на уроках английского языка, так и на занятиях по страноведению для подготовки учащихся, которые собираются поехать в страну изучаемого языка. Они содержат аутентичную информацию о стране и побуждают к сравнению (например, сравнить рекламу одного и того же товара у нас и у них), способствуют созданию «аутентичной атмосферы» в классе и подготавливают к говорению на иностранном языке в реальных ситуациях. Такие тексты особенно привлекательны для школьников, так как при работе с ними необходима творческая фантазия. Ученики должны участвовать в ситуациях, приближенных к чужой реальности.

Тексты второго типа также с успехом применяются на уроках. При их чтении учащиеся замечают, что смогут получить больше информации о чужом мире, если будут рассматривать не только ситуативный контекст, но и факты, которые несёт текст. Работая с такими текстами, дети задумываются над тем, что значит для них эта информация, что в чужом мире по сравнению с их миром по-другому, в чём причины этих различий.

Литературные тексты приобретают в рассматриваемом контексте большое значение. С одной стороны, они более «открыты» миру, т.е. значительно субъективнее. С другой стороны, они представляют собой струк-

турированный «мир в голове». Они побуждают учащихся активизировать элементы, единства и структуры своего собственного мира для объяснения чужого мира в тексте. Литературный текст на изучаемом иностранном языке создаёт у учащегося «мир-посредник» между его собственным миром и миром текста. Он может вызвать восхищение, одобрение, определённые обязательства, идентификацию (с персонажами, ситуациями, идеями) [1, с. 116–119].

Для работы с лингвострановедческим текстом целесообразно использовать словарь реалий и лингвострановедческий комментарий, который содержит дозированные страноведческие фоновые знания по выбранной теме. Он позволяет учащимся глубже проникнуть в содержание читаемого, обогащает их сведениями страноведческого и лингвострановедческого характера.

В методике различают два вида комментариев:

1. Опережающий комментарий, который содержит фоновые знания, необходимые и достаточные для осмысления страноведческого потенциала текста учащимися. Этот комментарий содержит самую общую информацию об исторической эпохе, отраженной в произведении, о времени, когда оно писалось, о личности автора и помещается перед текстом.

2. Усиливающие комментарии, в которые комментируются этикетно-узуальные формы речи, разъясняются слова и выражения с национально-культурным компонентом семантики (обозначающие, например, денежные единицы, названия учреждений, улиц, площадей, станций метро, остановок транспорта и т.п.), осуществляется лингвострановедческая семантизация антропонимов и топонимов (фамилии, имена государственных деятелей, ученых, писателей, присвоенные улицам, площадям), т.е. комментируются имеющиеся в тексте лингвострановедческие объекты. Такие комментарии относятся к отдельным фрагментам текста [2, с. 16–18].

Важное звено в процессе обучения – контроль прочитанного. Формы контроля могут быть как традиционными: ответы на вопросы по содержанию текста, нахождение на карте географических наименований, встречающихся в тексте, краткий пересказ текста, характеристика ряда предложений, так и нетрадиционными: прежде всего, разные виды тестов. Выполнение теста занимает немного времени и позволяет проверить всех учащихся класса, поставленных в равные условия.

Квиз (опросник) – одна из самых универсальных форм контроля при работе со страноведческим и лингвострановедческим материалом. Чаще всего он строится в виде теста, основанного на принципе выбора ответа из ряда предложенных вариантов (multiple choice). Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы. Можно использовать варианты опросников, помещенных в учебнике или рабочей тетради, или самостоятельно составлять различные виды квизов, исходя из уровня обученности класса, уровня овладения лексическим и грамматическим материалом, целей урока.

Практика показывает, что систематическое использование квизов при работе с текстами страноведческого характера обеспечивает высокий уровень усвоения реалий, национально-специфической информации. Квиз доступен для всех ступеней школы и представляет собой одно из эффективнейших упражнений, стимулирующих самостоятельную работу учащихся, развивающих умение сжато излагать основные лингвострановедческие сведения, предъявленные в текстах.

Так как учебники недостаточно иллюстрированы, у учителя должно быть достаточное количество картинок, которые бы отображали те факты, о которых идет речь. Работа с картинками способствует развитию коммуникативных навыков учащихся, а именно: обогащению и закреплению знаний лексических единиц языка, закреплению грамматических навыков учащихся, совершенствованию навыков анализа и синтеза увиденного, развитию воображения, более наглядному усвоению элементов культуры изучаемого языка. Принцип наглядности стимулирует восприятие звучащей иностранной речи и создание смысловых образов, присущих носителям языка. Все средства наглядности (вербальные, иллюстративные, а также жесты), которые использует учитель, создают эффект «присутствия» в какой-то конкретной ситуации общения и помогают сохранить в памяти учащихся тот смысл, который нужно им передать или воспринять. К аутентичным материалам, используемым с ориентацией на современную действительность и общеизвестность среди носителей языка, можно отнести вырезки из газет или журналов, рекламные проспекты, справочники с иллюстрациями, достопримечательности, карты, планы городов, программы и афиши спектаклей, проспекты кинофильмов, предметы обихода, их иллюстрации и товарные этикетки, схемы-планы всех видов транспорта, счета за покупки, обеды и так далее, материалы переписки: письма, открытки, телеграммы и многое другое.

Работу со знаками и символами культуры можно с успехом использовать на разных этапах работы с материалом: и в начале работы над темой, и при завершении цикла или темы. При этом можно использовать различные формы работы с классом: фронтальную, групповую, парную. Такая работа развивает способности к догадке, к сравнению, сопоставлению, к выявлению причинно-следственных связей, к формулированию выводов.

Все вышеперечисленные виды работы с материалом страноведческого и лингвострановедческого содержания способствуют передаче школьникам иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения учащихся, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению иностранного языка в целом.

Важным моментом, заслуживающим внимания в процессе обучения иностранному языку, является учет индивидуальных особенностей учащихся (особенности направленности личности обучаемого: мотивы, интересы, склонности), поскольку опора на них позволяет обеспечить высокий

уровень учебной и коммуникативной мотивации; социокультурных, возрастных особенностей, коммуникативной компетенции, статуса ученика в учебной группе и так далее. Для большинства старшеклассников, например, характерно сознательное отношение к учебе, наличие у многих из них сложившихся интересов, связанных с их профессиональной направленностью; отличается и характер умственной работы, которая направлена прежде всего на самостоятельное изучение материала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – С. 116–119.
2. Носонович, Е.В. Критерии аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 16–18.
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – С 16.

**Е.И. ЯКУШ**

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Современное общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, который связан не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений, образа жизни людей, их ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. Рост конкуренции на внешних и внутренних рынках неизбежно вызывает возрастание требований к специалистам, их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре.

Кроме того, инновационный характер развития современного общества требует постоянного обновления знаний, освоения новых видов деятельности, повышения квалификации, что затрагивает не только профессиональное совершенствование, но и расширение общего культурного диапазона личности, являясь залогом успешного функционирования человека в условиях информационного общества, современного производства, его динамики и инновационности. Адаптация индивида к изменяющимся требованиям становится возможной только на основе динамики самого человека, формирования у него высоких ценностных установок и личностных качеств, в целом – развития его личности. Все это предполагает непрерывное профессиональное самосовершенствование любого специалиста, а особенно педагога.

Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что новый смысл понятия профессиона-



лизма и роли личности в его формировании в современной науке повлек за собой переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к профессионалу, его подготовке, его ответственности за свое профессиональное будущее. В подготовке будущих специалистов перед учреждениями системы образования отчетливо обозначились проблемы формирования у учащихся лично-ориентированного выбора профессии, их готовности к профессиональной деятельности и стремления совершенствовать свое мастерство; развития компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач; достижения уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда.

В свою очередь, личность также предъявляет свои достаточно высокие требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации в профессии; общественное признание профессии и ее высокий социальный статус в обществе; возможности материального обеспечения и др. Система профессионального образования и призвана решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личных устремлений индивида к самореализации в рамках избранной профессии.

Одним из важных условий установления гармонии общего, в качестве которого выступают требования общества к профессиональной подготовке специалиста, и единичного, личностного, отражающегося в устремлениях, интересах индивида, является установка учебного заведения на формирование ценностного отношения к избранной профессии, являющегося системообразующим аспектом в общей структуре профессиональной подготовки специалиста. Все это обуславливает необходимость соответствующего подхода к содержанию образовательного процесса в учреждениях профессионального образования.

На разных стадиях профессионального становления возникает ряд противоречий, являющихся движущей силой профессионального развития личности. В формировании профессионального самосознания, по мнению Т.В. Кудрявцева, наиболее значимыми являются следующие противоречия: между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием у него необходимых профессиональных знаний и умений; между представлениями человека о профессии и ее реальной сущностью; между представлениями человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности и его реальными возможностями [2].

Однако существуют и иные точки зрения на движущие силы и условия формирования профессионального самосознания. Так, Т.Н. Фам считает, что такое сложное образование, как профессиональное самосознание, формируется прежде всего окружающей профессиональной средой и деятельностью. Приобретение профессиональных знаний и умений, включение студентов в различные виды практической работы, принятие

профессиональных целей и идеалов в профессиональной деятельности выступают эффективным условием развития будущего специалиста еще на стадии обучения [4].

Представление человека о смысле собственной жизни, о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Поэтому профессиональное образование является важнейшей частью процесса формирования человека, а профессия – одним из основных способов его самореализации. В указанных условиях особую актуальность, как отмечает Э.М. Калицкий, приобретают комплексные исследования возможностей профессии [1].

Выводы ряда ученых позволяют предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на первых порах учебы в вузе выступает в следующих качествах: одной из детерминант формирования у них ценностного отношения к профессии; основы для проектирования своего профессионального становления; базы формирования готовности к реализации своей профессиональной деятельности; корректировки профессионального пути в связи с объективными изменениями производственной сферы и субъективными потребностями.

Достаточно широко в психолого-педагогических исследованиях представлена проблема изучения качеств личности современного специалиста, развития черт его характера. Так, Л.М. Съедина считает, что общество сегодня крайне нуждается не просто в профессионалах высокой квалификации, а в людях, которые должны уметь работать в команде, обладать развитыми коммуникативными способностями, нравственным потенциалом, оптимальными поведенческими навыками, операциональными способностями, умением действовать технологично. При этом данные качества являются ключевыми для жизни каждого, кто стремится реализовать себя в каком-либо виде деятельности. Автор отмечает, что современный специалист должен обладать социальной мобильностью и потребностью в самообразовании, самоутверждении в той или иной сфере, чтобы реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал [3].

Большое внимание у ряда исследователей уделено изучению модели специалиста, причем отмечается, что недостатки существующих моделей кроются в явном перевесе роли специальных знаний и умений над общими, гуманитарными, в недостаточном внимании личности к собственному развитию через самопознание и самоуправление. Естественно, познание человеком себя, изучение своего профессионального и личностного потенциала способствует достижению эффективности в процессе становления профессионала, преодолению издержек на этом пути.

Следовательно, необходимость формирования ценностного отношения к профессии диктуется требованиями, которые работодатели предъявляют к работнику. Сегодня востребованы не столько грамотные исполнители, сколько творческие и растущие профессионалы. Именно ценностное отношение к профессии позволит снизить экономические, социально-пси-

хологические, личностные издержки в будущей деятельности.

Сущность профессиональной подготовки заключаются в том, чтобы помочь будущему педагогу:

- осознать свою уникальность, индивидуальное своеобразие, осмыслить и адекватно оценить свои способности и возможности;
- сформировать индивидуальный стиль деятельности и общения, характер профессиональных взаимоотношений в совместной работе;
- освоить избранную профессию на качественном уровне, который обеспечит личностную самореализацию и высокий социальный статус;
- освоить умение вносить достойный профессиональный вклад в общее дело и адекватно его оценивать;
- выработать внутреннюю потребность в постоянном культурном росте, профессиональном самосовершенствовании и личном саморазвитии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калицкий, Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э.М. Калицкий. – Минск, 1996. – 37 с.
2. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М., 1985. – 108 с.
3. Съедина, Л.М. Социально-психологический подход к формированию личностных качеств специалиста : автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.08 / Л.М. Съедина; Белгор. гос. технол. акад. строит. материалов. – Белгород, 1997. – 20 с.
4. Фам, Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов : дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Т.Н. Фам. – М., 1989. –175 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

- Василюк Т.В.** Проблема адаптации туркменских студентов к обучению в белорусском вузе.....
- Дубровченко Е.М.** Функциональные характеристики метакоммуникативных речевых действий в межкультурном общении.....
- Жихович Н.Н.** Особенности делового письма как одной из форм межкультурной коммуникации.....
- Зайцева В.А.** Политическая корректность как неотъемлемая часть языка и культуры американского общества.....
- Обуховская О.А.** Влияние межкультурного подхода на повышение мотивации обучения иностранному языку.....
- Урбанович А.О.** Функции и роль этнических стереотипов в межкультурной коммуникации.....
- Ушанова И.А.** Diversity как новый концепт межкультурной коммуникации: перспективы исследований.....
- Хотько Н.А.** О роли социолингвистических ситуаций в парадигме межкультурного взаимодействия.....

### СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- Арсентьева М.Ф.** Особенности перевода отрицаний в текстах экономической направленности.....
- Архипов Д.В.** Различия в дистрибуции предлогов в структуре английского и русского предложения.....
- Гарбалева А.Н.** Апроксиматоры и интенсификаторы с позиций прагмалингвистики.....
- Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И.** Сравнительно-сопоставительный метод изучения системных свойств лексики разных языков.....
- Лобач Л.Н.** Звукоподражание в современном английском языке.....
- Лохницкая М.А.** К вопросу о соотношении заимствованной и исконной лексики в английском языке донациональной эпохи (на примере наименований хранилищ).....
- Пилипенко С.А.** Орфографическая норма в рамках выделения формальной и содержательной стороны лексической единицы.....
- Рубанюк Э.В.** О разграничении понятий редукция и эллипсис (на материале повелительного наклонения в русском и немецком языках).....
- Сорокина Т.Г.** Особенности использования модальных слов в английском языке.....

## **КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И АСПЕКТЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

- Внук Т.В.** Средневековье в зеркале фразеологии немецкого языка
- Мілач С.В.** Вопыт як семантычны кампанент фауністычных фразеалагізмаў беларускай і нямецкай моў  
(да характарыстыкі асобы)
- Поплавская А.С.** Эвфемизм как явление лингвокультуры
- Резько П.Н.** К вопросу определения границ термина  
«компьютерная лингвистика»
- Старовойтова Д.А.** Характеристика фразеологизмов с компонентом «денежные единицы» в современном немецком языке
- Тарасевич Н.А.** Антропоцентризм когнитивной парадигмы научных исследований
- Толстошеева А.В.** Основные семантические значения частицы 'out' в английских фразовых глаголах

## **ПРОБЛЕМЫ ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА И ИНТЕРПЕТАЦИИ ТЕКСТА**

- Барышева А.А., Иванова Л.А.** Сравнительное литературоведение в Германии: от идей Гёте до теории интертекстуальности
- Деревянко В.Г.** Лингво-стилистические особенности религиозного дискурса
- Забавская Т.И.** Literarische Texte im Deutschunterricht
- Иоскевич М.М.** Понятие «герой» в смысловых кодах заглавия
- Нестерук И.Ф.** Повторная номинация в художественном дискурсе
- Повх И.В.** Композиционно-стилистические особенности адвокатского дискурса в романе Харпер Ли «Убить пересмешника»
- Рубанюк Н.В.** Специфика публицистического текста
- Чекуть Е.Р.** Функции заголовка как актуализатора текстовых категорий

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

- Бахур И.Н.** Художественное своеобразие романа  
Октавии Батлер «Родня»
- Буров А.А.** Приём конкретизации в художественном переводе  
(на примере романа Э.М. Ремарка «Три товарища»)
- Гулевич Е.Г.** Символика рассказа В. Набокова «Рождество»  
(на материале английского и русского вариантов произведения)
- Дягель С.Н.** Мифологизм в современной немецкой литературе  
(на примере романа К. Рансмайра «Последний мир»)
- Иванова В.М.** Роль мотива отчуждения в развитии сюжета романа Д. Лоджа «Приговор глухоты»
- Криштоп И.С.** Мифологические образы в лирике

Э. Миллей и К. Буйло

**Петровская В.А.** Жанровые особенности цикла рассказов

С. Мозма «Трепет листа»

**Саиди А.Е.** Творчество Х. Филдинг в контексте английского «чиклит»-романа

**Сальникова Е.Г.** Лексико-семантические и структурные особенности рифмованного сленга в английском языке

**Сыч М.А.** Специфика отражения лингвострановедческих реалий в поэме Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате»

**Уланович О.И., Петлицкая В.П.** Когнитивно-концептуальная модель стилизованного пространства готического произведения

**Шандар Е.И., Новикова К.Ю.** Образное содержание концепта «женщина» (на материале произведения Маргарет Митчелл «Унесенные ветром»)

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Бушейко П.Н.** Формирование межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей

**Давыдик М.И.** Роль социокультурного компонента в преподавании французского языка

**Калилец Л.М.** Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания

**Левонюк Л.Е.** Формирование лингвокультурной компетенции

на занятиях по иностранному языку на основе лингвокультурных концептов

**Нестерчук Г.В.** Социокультурная компетенция будущего учителя иностранного языка

**Осадчая Н.В.** Формирование социальной компетентности

в процессе подготовки учеников профильной школы

к межкультурной коммуникации

**Максимук Л.М.** Изучение иноязычной культуры – основа развития межкультурной компетенции

**Ярошук М.В.** Развитие культурно-языковой интуиции в аспекте межкультурной коммуникации

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Алиппиева Е.В.** Формирование и развитие информационной компетентности в процессе лингвометодической подготовки

будущего преподавателя иностранных языков

**Банникова Е.Л.** Обучение иностранному языку с помощью песен

**Бобырь С.Л.** Простое решение сложных проблем подготовки преподавателей иностранных языков – Team-teaching

- Вересова А.О.** Социальный проект как форма сотворчества в детско-взрослом сообществе
- Дмитриева Э.А.** Некоторые трудности обучения академическому письму
- Иванюк Н.В.** Использование веб-квестов в организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в вузе
- Коротюк Т.С.** Необходимость работы с иноязычной терминологией в неязыковом вузе
- Круглякова Н.Н.** Формирование профессиональной компетентности у студентов – педагогов средствами иностранных языков
- Лапунова О.В.** Использование аудитивных источников информации в преподавании иностранных языков
- Lysakova N.V., Paseishvili I.N.** Assessment of foreign language communicative competence of students
- Маслов Ю.В.** Реализация принципа интеллектуализации иноязычного общения в иноязычной подготовке
- Никеенко А.А.** Межпоколенные связи в современной семье
- Пинюта И.В.** Качества учителя иностранного языка
- Полева И.А.** Возрастающая роль профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе на экономических специальностях
- Сатинова В.Ф.** Инновации в обучении иностранным языкам
- Турковская Е.В.** Влияние формы задания на формирование речевой коммуникации студентов
- Kholodinskaya I.I.** The role of summary writing of authentic materials in teaching legal English
- Шабан О.П.** Значение групповой динамики в процессе обучения иностранному языку
- Шкутник О.П.** Особенности формирования социокультурного компонента на уроках английского языка
- Якуш Е.И.** Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки

Научное издание

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы XIX республиканской  
научно-практической конференции

Брест / Беларусь, 17 февраля 2015 года

Редактор	Е.Г. Сальникова
Компьютерная верстка	Н.С. Матвеева
Корректор	Т.К. Дебиш

Подписано в печать \_\_\_\_ .06.2015.  
Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 12,3. Уч.-изд. л. 11,9.  
Тираж 75. Заказ 1761.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
частное производственно-торговое унитарное предприятие  
«Издательство “Альтернатива”».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий  
№ 1/193 от 19.02.2014.  
№ 2/47 от 20.02.2014.  
Пр. Машерова, 75/1, к. 312, 224013, Брест.