

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

Кафедра иностранных языков по экономическим специальностям

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ  
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник материалов  
Международной научно-практической конференции

*19 – 20 декабря 2013 г.*

**Брест 2014**

**Рецензенты:**

профессор кафедры лингводидактики УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», к.п.н., профессор **В.Ф. Сатинова**

доцент кафедры лингводидактики УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», к.п.н., доцент **Л.Я. Дмитричкова**

доцент кафедры иностранных языков УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», к.п.н., доцент **Т.С. Троцюк**

**Редколлегия:**

*Главный редактор* – **В.И. Рахуба**, зав. кафедрой иностранных языков по экономическим специальностям УО БрГТУ, к.ф.н., доцент;

**В.В. Авраменко**, доцент кафедры иностранных языков по экономическим специальностям УО БрГТУ, к.ф.н., доцент;

**Н.Н. Домбровская**, доцент кафедры иностранных языков УО БрГУ им. А.С. Пушкина», к.ф.н., доцент;

**Е.Д. Осипов**, зав. кафедрой лингводидактики УО БрГУ им. А.С. Пушкина», к.п.н., доцент.

**Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе:**

П 84 **опыт, проблемы, перспективы:** сборник материалов Международной научно-практической конференции; Брест, 19 – 20 декабря 2013 г. / БрГТУ; редкол.: В.И. Рахуба [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2014. – 188 с.

**ISBN 978-985-493-293-4**

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции «Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы». В статьях рассмотрены проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе.

Сборник может быть использован научными работниками, магистрантами, аспирантами, преподавателями и студентами высших учебных заведений, специалистами системы образования.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

УДК 37.091.3

## РАЗДЕЛ 1. Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам

УДК 37.091.3: 811.112.2

**Авраменко В.В.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЕГО СУБЪЕКТОВ

Формирование коммуникативной компетенции является приоритетной задачей коммуникативного подхода в обучении иностранному языку в современных условиях. Понятие коммуникативной компетенции, или способности к речевому общению, в значительной мере обогащается данными деятельностных теорий, в соответствии с которыми процесс общения есть не только процесс передачи и приема информации, но и регулирования отношений между партнерами. Вместе с тем, на протяжении многих лет выдвигаемые в методике принципы были ориентированы преимущественно на процесс обучения с точки зрения преподавательской деятельности и в меньшей степени – на специфику деятельности обучаемого по усвоению изучаемого языка, недооценивалась объективная сущность процесса обучения иностранному языку как процесса взаимодействия его субъектов.

Основой и механизмом коммуникативного образовательного процесса является общение. Рассмотрение коммуникативности в практическом ракурсе, т.е. как технологии предполагает постоянное соблюдение в процессе ее основных параметров (характеристик, качеств, свойств) общения. Е.И. Пассов рассматривает общение как обладающий определенными характеристиками самостоятельный вид деятельности. Подлинная коммуникативность, по его мнению, обладает мотивированностью и целенаправленностью любого действия и любой деятельности, личностным смыслом, речемыслительной активностью, отношением личной заинтересованности, взаимодействием общающихся, ситуативностью, функциональностью, содержательностью, проблемностью, выразительностью и др. Правильное понимание преподавателем содержания этих характеристик, предмета общения, его цели и продукта является основой того, что он будет стремиться стать речевым партнером. Важным, прежде всего, становится наличие других, кроме учебных, взаимоотношений между преподавателем и студентом, позволяющих проявиться индивидуальности, а не видеть друг в друге только официальный статус. Отношения взаимной заинтересованности должны определить цель общения, а потребность в общении обеспечить коммуникативную мотивацию.

Особую значимость приобретают способы общения: интерактивный (взаимодействие друг с другом на основе какой-либо деятельности); перцептивный (процесс восприятия одним человеком другого, их личностные отно-

шения); информационный (обмен заложенной в высказываниях информацией). Имеющие место в процессе обучения иностранному языку пересказы текстов, проговаривание не ситуативных, не адресованных никому предложений не дают возможности студенту обменяться своими мыслями, идеями, интересами или чувствами и превращают общение в искусственное занятие, продуктом которого является так называемая учебная речь. Однако истинным продуктом общения является интерпретация информации. Более того, в коммуникативной технологии все используемые упражнения должны быть по характеру речевыми, точнее упражнениями в общении. В отличие от других систем при коммуникативной технологии формирование навыков происходит в условиях, адекватным речевым. Используемые в коммуникативной технологии речевые упражнения во всех видах речевой деятельности обеспечивают речевую стратегию и тактику говорящего, новизну ситуации и актуализацию взаимоотношений участников общения, определенный уровень речевой активности и самостоятельности говорящих, вербальное и структурное разнообразие высказываний. Особую ценность имеют упражнения, организующие взаимодействие обучаемых в ходе их выполнения. Интерактивный характер им можно придать, если студенты испытывают стремление, необходимость, желание узнать новую для них информацию (information gap), а новые формы работы (групповые, коллективные) создают благоприятные предпосылки для продуктивной организации деятельности обучаемых по выполнению подобных заданий.

Технологиями, которые ориентированы на такие виды деятельности, могут быть метод проектов, разнообразные варианты обучения в сотрудничестве, которые можно рассматривать как разновидности личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка. Проектная работа, а также задания (упражнения), имеющие интерактивный характер, способствуют раскрытию личностных качеств как преподавателя, так и студента. Прежде всего, проект представляет собой планируемую и реализуемую студентами работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности – ролевой игры, выпуска журнала, поисковой деятельности и др. Кроме того, работа над проектом – творческий процесс, в котором студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются разрешением проблемы, лично значимой для них. Это требует от учащихся самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования и сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании. Создание в учебном процессе такой ситуации, в которой употребление обучаемыми иностранного языка является естественным, свидетельствует о том, что у них развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне.

В ходе выполнения проекта каждый студент, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить творчество, собственную фантазию, активность и самостоятельность. Принципиально важным является и то, что работа над проектом меняет функциональные обязанности студента и преподавателя. Студент ста-

новится главным действующим лицом в учебном процессе, участвующим в выборе, организации и конструировании содержания обучения иностранному языку и конкретному занятию, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, а преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, участника занятий, стимулирующего интересы, речевые, когнитивные и творческие способности студента, вовлекая в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения создающего атмосферу, в которой каждый студент чувствует себя комфортно и свободно. Таким образом, можно утверждать, что интерактивная работа придает процессу обучения личностно ориентированный и деятельностный характер и создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

УДК 37.091.3: 811.112.2

*Белицкая Е.А., Корзун И.Н.*

*УО БГУ, г. Минск, Республика Беларусь*

## **МОТИВАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА НА ПРИМЕРЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблема адекватного взаимопонимания людей разных национальностей приобретает на современном этапе развития мирового сообщества всё большую актуальность. При этом важным условием полноценного и комфортного социального функционирования человека в системе межкультурных отношений становится не только практическое знание иностранных языков, но и понимание специфики национальных культур, особенностей национального восприятия окружающей действительности.

В этой связи представляется очевидной необходимость изменения подхода к преподаванию иностранных языков и, как следствие, повышения качества обучения. Если ранее страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект стал неотъемлемой частью программы обучения иностранному языку в ВУЗе.

Обучение иностранному языку на основе ознакомления студентов с культурой народа другой страны превратилось в один из базовых принципов современной методики преподавания. Широкое распространение получили различные концепции в обучении иностранным языкам, такие как Лингвострановедение, Культурология, Realienkunde, Landeskunde, ориентированные на облегчение знакомства с новой языковой системой, а также на поддержание и повышение учебной мотивации и привлекательности занятий.

Лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью преподавания немецкого языка, и как второго иностранного. Широкий культурологиче-

ский фон, создаваемый на занятиях, способствует не только развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, приобретение навыков переводческой деятельности, например, умение работать с фразеологизмами), но и знакомит учащихся с конкретными аспектами иноязычной культуры [4, с.174].

Обращение к проблеме преподавания лингвострановедения на втором иностранном языке на дневном и заочном отделении ВУЗа неслучайно. Взаимосвязанное изучение иностранного языка и культуры является основой подготовки специалистов туристического профиля, которое позволяет проникнуть студентам в мир культуры страны изучаемого языка и представить родную культуру средствами иностранного языка [3].

Изучение этой дисциплины на факультете «Высшая школа туризма» БГЭУ позволяет удачно сочетать языковые явления с элементами соответствующей национальной культуры, погружение в которую имеет особое значение для будущих специалистов данного профиля. В силу специфики их будущей деятельности язык в данном случае выступает не только как средство коммуникации, но и как необходимое условие успешной работы с учётом национального характера и образа жизни клиентов.

Успехи, которых можно достичь благодаря применению современных методик обучения, способствуют развитию и подкреплению положительного отношения студентов к учебной деятельности, а значит, оптимизации учебного процесса. Таким образом, изучение немецкого языка как второго иностранного уже не представляется студенту механическим процессом заучивания новой лексики и грамматических правил. Языковые единицы воспринимаются как носители информации об особенностях менталитета и поведенческих норм иноязычного общества. Эти знания вызывают у студентов потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческим материалом. Именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации в процессе самостоятельной работы студентов.

Благодаря самостоятельной работе формируется положительный перенос знаний, умений и навыков, полученных при изучении первого иностранного языка, в область изучения второго иностранного языка, что способствует экономии времени и интенсификации процесса обучения. Владение латинским шрифтом, наличие значительного потенциального словарного запаса со стороны первого иностранного языка (как правило, английского), быстрое продвижение в области чтения способствует переносу большей части учебного материала для второго иностранного языка на самостоятельное изучение, в связи с чем меняется соотношение аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней.

Самостоятельная работа по немецкому языку должна включаться в учебный процесс своевременно и последовательно, подготавливая студентов к самообразованию как средству поиска и приобретения социального опыта, с помощью которого будущий специалист сможет продолжить свою профессиональную подготовку [6, с. 216].

Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность студентов, она обладает еще одним важным достоинством: она носит индивидуали-

зиранный характер, каждый студент использует источник информации в зависимости от своих потребностей и возможностей, он работает в своем темпе, чтобы прийти к нужному результату. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий характер, значительно способствует повышению ответственности каждого отдельного студента и, как следствие, улучшению его успеваемости [8, с.19].

Основной целью самостоятельной подготовки с лингвострановедческой направленностью может служить организация комплексного изучения иностранного языка и культуры страны иноязычных партнеров. Она включает в себя три составляющих, каждая из которых выполняет определенные функции: тематическая составляющая (как правило, представленная текстами) является источником извлечения страноведческой информации; филолого-лингвистическая составляющая дает знания о языковых средствах выражения реалий; профессионально-квалификационная составляющая позволяет применить полученную страноведческую информацию и филолого-лингвистические знания в процессе профессионального иноязычного общения с учетом специализации [5].

В данном контексте самостоятельная работа активизирует у студентов интеллектуальную деятельность, развивает мышление, логику, умение самоконтроля, самоанализ и самооценку, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу, вырабатывает организационные и операционные умения, способствует более эффективному овладению материалом, а также росту их мотивации [9, с. 67].

Взаимосвязь и взаимодействие всех трех вышеназванных составляющих, являясь важнейшей доминантой в мотивации, выводят студентов туристского профиля, изучающих немецкий как второй иностранный язык на «предпороговый» уровень, что согласно специфики общеевропейского стандарта соответствует уровню «B1».

Изложенные задачи определяют создание новых учебных пособий с четкой и дидактически обоснованной профессиональной направленностью, предполагающей развитие языковых коммуникативных компетенций в тесной связи с формированием лингвообразовательной культуры выпускников факультета «Высшая школа туризма».

В условиях обучения в высшей школе очень велика значимость мотивационной функции учебников и учебно-методических пособий, предлагаемых для самостоятельной работы. Они способствуют формированию положительной ориентации на усвоение содержания иноязычного образования, обеспечивают результативность обучения иностранному языку, создавая основные виды мотивации, а именно: коммуникативную, страноведческую, лингвострановедческую и лингвопознавательную [2].

Специалисты подчеркивают, что сегодня необходимо разрабатывать учебные пособия не только для того, чтобы они обеспечивали высокое качество и социальную направленность образования, они также необходимы для усиления личностного компонента и развития продуктивного мышления, для обеспечения адаптивности личности в системе профессиональных отношений [7].

Попытка методической реализации мотивационной функции была принята в учебно-методическом пособии «Туристические дестинации немецкоязычных стран = Reisedestinationen deutschsprachiger Länder», выполненном преподавателями кафедры немецкого языка БГЭУ [1]. Интерес к проблеме качественного формирования учебно-методического обеспечения спровоцирован стремлением к повышению качества подготовки современного специалиста, способного и готового к активному включению в новое деятельностное – профессиональное – пространство.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей высших учебных заведений, готовящих специалистов в области экономики, гостиничного и ресторанного бизнеса.

Основой пособия являются тексты, в которых соблюдается строгая логическая организация материала. Тематика текстов обеспечивает адекватный отбор языкового, речевого и социокультурного материала, помогает формировать необходимые языковые и речевые навыки и умения, служит содержательной и речевой опорой для создания собственных аналогичных речевых произведений.

Тематический подход к отбору текстовых и других, включенных в пособие материалов, позволил выделить страноведчески ценные тексты, а предложенная система упражнений (поисковые, упражнения на понимание, упражнения в лингвистической догадке, лексико-грамматические упражнения и др.) предоставляют возможность последовательного формирования лингвострановедческой компетентности обучаемых.

В структурном отношении пособие представлено тремя частями, которые объединяют большой страноведческий материал по истории, географии, культуре и языку Германии и других немецкоязычных стран, выбранный и составленный из оригинальных источников. Первая часть пособия «Города», включает обширную и познавательную информацию о городах Германии, Австрии, Швейцарии. При этом характерным является нетривиальность выбора туристических целей.

Не секрет, что большинство пособий, в той или иной степени затрагивающих вопросы страноведения Германии или немецкоязычных стран предлагают стандартный набор тем, делая упор на административное деление. При этом отдельному описанию федеральных земель отводится львиная доля места. Авторы учебного пособия изначально отказались от данной идеи и при выборе текстов руководствовались соображениями целесообразности и профессиональной значимости материалов.

Ориентированность пособия на студентов-экономистов, специализирующихся на туризме предопределила логику выбора дестинаций. Так в пособии наряду с ведущими экономическими центрами отдельных регионов, как то *Эссен*, *Киль* или *Ганновер*, представлены такие туристически значимые объекты как *Ротенбург об дер Таубер*, *Гейдельберг*, *Баден-Баден* или *Зальцбург*. Таким образом, сплав экономических, исторических и культурных сведений позволяет достичь определенного баланс в подаче материала.



Во второй части делается акцент на отдельные достопримечательности немецкоязычных стран. Однако и здесь представлены аутентичные тексты, посвященные различным локальным туристическим мероприятиям, отдельным продуктам и торговым маркам. Данные материалы предоставляют широкое поле для изучения в рамках такой профессионально важной темы, как *Event Management* в туризме.

И, наконец, третья часть представляет собой профессионально-ориентированные тексты, раскрывающие многообразие туристической и гостиничной индустрии и бизнеса. Так, например, проанализированы некоторые общие технологии путешествий, тенденции развития международного туризма, событийный туризм, экотуризм, образование в туристической сфере.

Заложенные в учебнике мотивационные возможности позволяют в полной мере использовать лингвострановедческий материал как в комплексе, так и выборочно при самостоятельном изучении немецкого, как второго иностранного языка и позволяют студентам, с одной стороны, успешно овладеть лексико-грамматическими структурами, с другой стороны, формируют интерес и становятся стимулом для самостоятельной работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белицкая, Е.А. Корзун И.Н., Титова Н.Г. Туристические дестинации немецкоязычных стран / Е.А. Белицкая, И.Н. Корзун, Н.Г. Титова. – Минск: БГЭУ, 2008. – 317 с.
2. Воротнева, Е.А. Учебник как средство повышения мотивации учащихся в обучении иностранному языку: На материале французского языка: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Воротнева. – Тамбов, 2002. – 189 л.
3. Ежкина, Т.М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.М. Ежкина. – Екатеринбург, 2006. – 227 л.
4. Кондрашева, С.И. Лингвострановедческий подход при обучении французскому языку как второму иностранному / С.И. Кондрашева // Преподаватель высшей школы в XXI веке / Труды 7-й международной научно-практической Интернет-конференции. Сборник 7. – Ч. 1. – Ростов н/Д: Рост.гос.ун-т путей сообщения, 2009 – С. 174-178.
5. Маркова О.Ю. Страноведческий аспект профессиональной подготовки студентов туристского ВУЗа в процессе изучения иностранного языка: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Ю. Маркова. – Москва, 2000. – 176л.
6. Михалева, Л. В. Организация самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному / Л.В. Михалева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2003. – № 277. – С. 215— 216.
7. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Л. Новолодская. – Иркутск, 2005. – 204 л.
8. Пан Н.В. Организация самостоятельной работы студентов / Н.В.Пан // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2005. – № 3. – С. 19.
9. Сафронова, М.В. Организация самостоятельной работы при обучении второму иностранному языку как специальности в вузе / М.В. Сафронова // Аспекты межкультурного общения: диалог школы и вуза: материалы научно-практического семинара / Поморский гос. ун-т им. М.В.Ломоносова; сост. Е.В. Тряпицына; отв. ред. Ю.Л. Хохлова. – Архангельск, 2008. – С. 64 – 68

**Брацки А.**

*Гданьский университет, г. Гданьск, Польша*

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ КУРС ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА – ИЗБРАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧИ**

Предметом исследования в данной статье является взаимосвязь между способом представления материала, предусмотренного пособиями коммуникативного курса польского языка (как иностранного), а также компетенцией лица, ведущего курс, и слушателей, посещающих такой курс. Объектом работы среди многих аналогов на издательском рынке Польши выбрано серию учебников коммуникативного курса польского языка «Hurra po polsku 1, 2, 3» с приложенными к ним тетрадами упражнений, компакт-дисками и пособиями для преподавателей. Метод исследования в данном случае – это сопоставительный анализ уровня реализации данного курса, формы представления и объяснения материала по желаемым и фактическим компетенциям лица, ведущего курс, а также уровня перцепции потенциального слушателя такого курса. Ожидаемые результаты включают комплексную оценку положительных и отрицательных последствий использования этих учебников для преподавания польского языка как иностранного на коммуникативном уровне с учетом специфики и реальных потребностей восточнославянского рынка. Новизной предлагаемой работы является фактическое отсутствие такого анализа, учитывающего опыт преподавания польского языка как иностранного в вышеуказанной среде.

Следует отметить, что польский издательский рынок предлагает достаточно широкий спектр учебников и вузовских тетрадей для изучения польского языка. Начиная от хорошо известного в Восточной Европе «Podręcznika języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych» Бланки Конопки (Варшава, 1999), через целые серии тетрадей от уровня А1 до В2, таких как «Polski krok po kroku» Ивоны Стемек, Анны Стельмах и др. (Краков, 2005-2012), завершая широким спектром предложений краковского издательства «Universitas», где вместе со многими учебниками и учебными пособиями чисто академического направления, печатается хорошо известная в Беларуси, России и Украине серия «Hurra po polsku 1, 2, 3».

В рамках этой серии, рассчитанной на проведение коммуникативного курса польского языка на уровнях А1, А2 и В1, в руки ведущего и слушателя попадает комплект книг, тетрадей и компакт-дисков, а дополнительно учитель получает отдельную тетрадь с инструктажем и набор тестов – образцов. Именно такая взаимодополняемость и формально солидная обработка программы и процесса обучения (каждая книга разделена на четыре части, которые заканчиваются тестами, дополнительно каждая книга заканчивается обобщенным тестом) является причиной выбора этой серии для нашего анализа. Другим, не менее важным аргументом является то, что собственно серия книг «Hurra po

polsku» на сегодня является наиболее широко используемым материалом для проведения коммуникативных курсов польского языка в заграничных школах / курсах иностранных языков.

Наш анализ проводится в трех руслах: 1. профиля учебника, 2. компетенций преподавателя и 3. компетенций слушателя. Благодаря этому можно посмотреть на соответствующую согласованность всех трех элементов учебного процесса. Профиль учебника в этом случае было признано не столько элементом равным компетентности лиц, проводящих или слушающих курсы, сколько как обязательным элементом в случае использования только этого инструмента в качестве базы для курсов. Основной акцент делается на те элементы, которые уже рассматривались в других исследованиях и наших предыдущих работах [1, 4, 6, 9, 16, 18], и, прежде всего, на прозрачности и обоснованной полезности внедренного материала, учитывая потенциальную возможность его усвоения и деления на тематические блоки. В связи с коммуникативным направлением этих курсов также показалось важным взглянуть на наличие, способ введения, и предложены способы усвоения элементов, описывающих менталитет, культуру и образ жизни, а это также было предметом изучения в предыдущих работах [3, 5, 9, 10, 11].

Наконец, не менее важным для нас был слой переводимого, чему также было посвящено много места в работах, где объектом анализа были как элементы современности, так и наследие более далекого прошлого [2, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17]. Последний из этих элементов касается вопроса о компетенции ведущего и уровне подготовки слушателя к восприятию данного материала, так, в нашей работе примеры, найденные в руководстве, иллюстрируют именно анализ компетенций ведущего и слушателя.

### **1. Профиль учебника**

В послесловии учебника авторы отмечают, что «Nurta» является серией учебных пособий для курсов по коммуникативному профилю и появилась вследствие отсутствия на издательском рынке Польши публикаций такого типа вроде стандартов обучения и организационных систем «Cambridge ESOL» и «Goethe Institut Internationales». Поскольку идея создания указанной серии зародилась среди работников краковской языковой школы «PROLOG», следует признать, что эти книги могут быть использованы для обучения польского языка как за пределами Польши, так и на курсах для иностранцев в Польше.

Полный курс (3 книги + 3 тетради упражнений) должен подготовить иностранца использовать польский язык в повседневном общении (авторы подчеркнули, что смоделировали в этом случае опыт английских и немецких коллег). Формально он должен был дать слушателям знания, которые позволили бы сдать первый сертифицированный экзамен на уровне B1. В реальности, известной нам из белорусских, российских и украинских школ / курсов иностранного языка, организующих курсы польского языка, основную группу слушателей формируют ученики последних классов средней школы, решившие после выпускных экзаменов в школах начать обучение (на разных направлениях) в польских вузах.

Последнее замечание указывает на явный конфликт профиля учебника (и курсов) с ожиданиями слушателей, потому что знания польского языка на

коммуникативном уровне может быть достаточные только в случае, если потенциальные иностранные студенты учатся в Польше на иностранном языке (например, английском), а так бывает далеко не всегда. Предложенный курс польского языка в лучшем случае может дать иностранцу возможность обменяться идеями во время перерывов между занятиями или удовлетворить ежедневные бытовые нужды, однако его недостаточно, чтобы усваивать академические знания, которые подаются на польском языке. Сомнителен также факт, что подготовительные курсы (обычно сроком в один месяц), организованные в польских университетах для лиц, имеющих уже сертификат знания польского языка на уровне В1 или В2 и сдали вступительные экзамены на нужную специальность, могут заполнить соответствующие пробелы в знаниях иностранцев – первокурсников.

Похоже, что авторы рассматриваемой серии понимают эту проблему, потому что они пытаются вложить в учебники и тетради очень объемные темы. Уроки охватывают практически все важные аспекты жизни и такие вопросы, как образование, путешествия, повседневные покупки и серьезные инвестиции – приобретение имущества, ремонт жилья, выбор профессии и развитие карьеры. Однако такой широкий подход к вопросу приводит очевидные ограничения (узкая лексическая база) и влияет на беспорядочное расположение материала. Например, в 15 уроке учебника (3/4 предусмотренного курса) «Hurra po polsku 1» обсуждается анатомия человека, где лексика подается вместе с иллюстративным материалом (подписи к изображению человеческой фигуры) выборочно, а среди предложенных лексем нет таких употребляемых слов, как: *szyja* (рус. шея), *biodro* (рус. бедро, тазобедренный сустав), *udo* (рус. бедро), *tydka* (рус. икра), *pięta* (рус. пятая), а рядом с рисунком ладони не хватает слов: *pięść* (рус. кулак), *garść* (рус. горсть), *nadgarstek* (рус. запястье). Кроме того, во всех трех частях слушатель не найдет названий пальцев, важных для повседневной жизни хотя бы на уровне популярной фразеологии: *trzymać /za kogo, co/ kciuki* (рус. держать /за кого-то, что-то/ кулаки) *mieć /co/ w małym palcu* (рус. досл.: иметь /что-то/ в мизинце, в значении: хорошо /в чем-то/ разобратсья, соответствующее русскому: знать как свои пять пальцев) и т.д.

Заметный хаос во внедрении материала сопровождается отсутствием последовательности в его представлении на уровне грамматики и вообще знаний о языке. Это имеет особенно негативные последствия в реализации указанных элементов с помощью тематических текстов и упражнений.

Например, количественные числительные подаются в «Hurra po polsku 1» не менее как необдуманно: в диапазоне от 1 до 10 на Уроке 1 (стр. 12), в диапазоне 11-23 на Уроке 2 (стр. 22), в диапазоне 20-100 на уроке 4 (стр. 32), 100-1000 на уроке 6 (стр. 52). В то же время порядковые числительные вводятся фактически одним блоком – в диапазоне 0-24 (для обозначения суточного цикла) на Уроке 7 (63-65) и 0-2000 (для обозначения времени с учетом даты, названия дней и месяцев или даты выпуска программы на TV) – на Уроке 8 (стр. 66-67).

Особого внимания заслуживает здесь заметное несоответствие указанного выше распределения количественных числительных на 4 группы, которые, по мнению авторов, обслуживают различные элементы повседневной жизни, с

материалом для упражнений. Рядом с числительными 1-10 приведены трехзначные номера (например, компоненты телефонного номера), рядом с 11-23 (кстати, выделение этого диапазона не очень понятно) приведены коды некоторых польских городов и провинций (хотя группа этих чисел гораздо шире), 20-100 – одно из упражнений вообще касается количественных числительных 1-20, в группе 100-1000 снова появляются номера, которые только в этом месте могут быть правильно прочитаны.

Такие же замечания касаются области грамматического материала, представленного кусками, что в итоге не способствует общему компактному восприятию, заставляя ведущего и слушателя постоянно листать страницы учебника в поисках грамматических правил. Кроме того, иногда поражает непропорциональность содержания уроков (количество страниц одного урока колеблется от 3 до целых 12). Понятно, что это вызвано стремлением соблюсти схему тема = урок, но некоторые темы просто невозможно уложить в один, а даже два урока.

Потенциальная польза от такого расположения материала связывается с естественным направлением слушателя связывать тему с конкретным грамматическим материалом, что, несомненно, является хорошей упражнением для памяти и строит образ определенного понятия в соотношении с определенным лексическим пространством. После многократного изучения содержания всех трех частей значительно снижается чувство дискомфорта, связанное с поиском конкретного материала, но это же может привести к нежелательному связыванию лишь узкой тематической лексики с универсальной все же грамматической категорией. Решить эту проблему можно было бы путем добавления отдельных грамматических таблиц.

## **2. Компетенции преподавателя**

Коммуникативный курс языка по своей сути содержит значительный реалиеведческий слой, который требует от преподавателя наличия глубоких знаний истории, современности и менталитета поляков, связанных с представленным пространством языка. Важная составляющая этих знаний – хороший ориентир в обычаях, традициях и культуре, которые отражаются и представляются в языке. Дополнительно на эти области наслаиваются практические знания о повседневной жизни (в данном случае польской), которые невозможно получить от академических занятий, они требуют довольно длительного пребывания за рубежом и получения этих знаний путем наблюдения и непосредственного участия в жизни на чужбине, если, конечно, ведущий не является коренным носителем этого языка.

Учебники из серии «Hurra po polsku» ставят в этом контексте определенные требования к ведущему, которые лучше всего иллюстрирует материал урока 8 с «Hurra po polsku 1», где обсуждается тема путешествий, поездок и транспортных средств. На страницах 73-75 подается богатая лексика из сферы железнодорожного транспорта, но ее иллюстрирует лишь копия билета на экспресс-поезд. Учитель, незнающий специфику польской железной дороги и очевидные различия в пассажирских перевозках в Польше и в Восточной Ев-

ропе, может не справиться с объяснением многих подробных информации, приведенных в книге как очевидные, в отношении: а) типов поездов, б) различий в значении спальный и общий вагон, пассажирское купе, в) различий между билетом и плацкартой в польских и украинских реалиях и т.д.

В рамках урока 1 учитель имеет дело с недостающим звеном в отчете об основных личных данных, поскольку учебник (стр. 14) перечисляет NIP (идентификационный номер налогоплательщика), почтовый индекс, адрес, но вместо нормального во всех государственных учреждениях вопроса о PESEL (индивидуальный номер человека), который имеют все польские граждане и иностранцы, получившие право на постоянное проживание в Польше, авторы учебника упоминают регистрационный номер автомобиля.

Таким же недостатком учебника, который обязательно должен объяснить учитель слушателю, является отсутствие согласованности в отношении формальных и разговорных форм, таких как, например, прямые обращения. Хотя уже Урок 0 (стр. 8) вводит основные грамматические понятия на польском и латинском языках (кстати, это очень хорошая идея, позволяющая каждому понять, о какой именно части речи или падеже идет речь) и показывает 7 падежей. Все равно уже в содержании «Hurra po polsku 1» формы прямого обращения, требующие звательного падежа, подаются раз в соответствии с грамматическим стандартом (стр. 113 – Droga Aniu!, Kochana Ciociu!), а другой раз – в разговорной форме (стр. 17 – Cześć, Ewa!; стр. 113 – Cześć Wojtek!), к тому же с непоследовательной и разной пунктуацией (в прямом обращении необходима запятая перед именем того, к кому обращаются). Ведущему просто необходимо знать, что использование звательного падежа в этом случае определяется стилистически: в повседневном польском языке используют эту форму для того, чтобы добавить фразе формальности и выразить уважение к адресанту, а использование именительного падежа указывает на определенную степень близости отношений.

Сложная задача стоит перед учителем в контексте отсутствия описания в учебнике знаков препинания при одновременном представлении основных символов, используемых в интернете (Урок 4, с. 33, 40). Стоит отметить, что тексты, включенные в материалы различных уроков, содержат все знаки препинания. Представляется целесообразным назвать их так же, как были названы части речи и другие основные грамматические категории.

Аналогичная проблема касается урока 11, где на стр. 93 слушатель должен научиться писать и читать СМС-сообщения на польском языке. Учитель должен знать, что подавляющее большинство текстовых сообщений такого типа создается без использования польских диакритических знаков, а это (исключая букву V – в польской азбуке она пишется исключительно в заимствованиях, а в родных или ассимилированных словах пишется W) приближает эту «польскую запись» к латинскому алфавиту. Здесь заметна непоследовательность авторов учебников – они не избегают форм разговорной речи, но одновременно учат слушателя (в определенной степени также учителя), что текст СМС «по-польски» пишется тщательным польским языком.

На конец этой части следует напомнить, что в любом языке встречаются неуклюжие словосочетания. Хотя их употребляют каждый день сами пользователи, они все равно не перестают быть неуклюжими. К таким фразам в польском языке принадлежит высказывание *uprzejma prośba* рус. *вежливая / любезная просьба*, которое часто используется в текстах заявлений, просьб и т.д. Это типичный пример тавтологии, так как просьба считается по сути вежливой, а невежливая просьба, это, например, требование. Однако авторы в Уроке 18 первой части на стр. 146 вписывают именно эту фразу в образец заявления, автором которого является немец (Дамиан Гропп), желающий получить стипендию. Из содержания этого заявления мы узнаем, что он студент европейской культурологии изучающий польский язык в течение полугода, но это никоим образом не объясняет использование этой формы, разве что Дамиану помог написать письмо малообразованный поляк.

Невольно усиливается убеждение, что ведущим таких курсов должен быть поляк или иностранец (например, украинец), который очень долго жил в Польше. Уровень знаний о современной Польше, отсутствующий в учебнике, а который необходимо иметь ведущему курсы, впечатляет. Это практические знания о транспорте (билеты на городскую и пригородную зону, проездные на время и на определенный период и т.д.), жилье (профессиональная лексика в области проектирования зданий и сооружений), современной польской политике и социальных вопросах и т.д. А это лишь учебник для обучения основам польского языка.

### 3. Компетенции слушателя

Из предыдущих двух частей вырисовывается диапазон желаемых компетенций слушателей этих курсов. Это должен быть человек с базовыми знаниями грамматики (как минимум) одного из современных европейских языков, в котором отсутствуют аналитическое склонение и постпозитивные артикли, поскольку предложенный в курсе грамматический материал очень ограничен. Для белорусов, россиян и украинцев среди славян это довольно простая задача, потому что грамматика их родных языков во многом совпадает с польской грамматикой, а тяжелым этот курс будет для болгар и македонцев.

Проблемой зато являются необходимые хотя бы основные знания о разновидностях языка (в основном – социальных диалектах) и чертах этих разновидностей. Авторы углубляются в проблему только тогда, когда указывают на стиль выражения – официальный, общий и неформальный. Курсант должен самостоятельно прийти к выводу, что официальный стиль будет близок к литературному стандарту (хотя в польской традиции указывается на письменный и устный варианты литературного языка), универсальный стиль более-менее соответствует понятию общего языка (заниженный стандарт обихода), а неформальный стиль это, по сути, слияние разговорной речи и социальных диалектов. Скорее всего учитель не найдет время, чтобы объяснить такие нюансы. Независимо от врожденных способностей белорусских, российских и украинских студентов трудно себе представить, что они имеют такие знания о польском языковом пространстве.

Заметное достижение данной серии учебников состоит в укреплении хорошей слуховой и визуальной памяти ученика и постоянной тренировке ее путем упражнений, где требуется дополнить недостающие элементы текста (слова, буквы). При отсутствии полной информации о польском правописании, где тот же или аналогичный звук записывается двумя способами (*rz* – *ż*; *ó* – *u*; *ch* – *h* и т.п.), фонетическую ассимиляцию, где запись не соответствует произношению (*rz* после глухих согласных читается как *ż*; *w* рядом с глухой согласной или в конце слова читается как *f* т.д.) слушатель должен развить в себе способность запоминать примеры и пользоваться ими с аналогами при решении задач. В случае восточных славян, которые, используя кириллицу, пишут так, как слышат, воображение должно постоянно работать.

Краткие упоминания об истории Польши приводят к тому, что слушатель вынужден самостоятельно сделать некоторые выводы в процессе усвоения конкретного материала. Хорошим примером является Урок 16 из учебника «Hurra po polsku 2», где на стр. 132 в виде пиктограмм изображены традиционные праздники – национальные, религиозные и семейные, и предложено подписать эти изображения соответствующими названиями праздников. Таким образом, наряду с христианской Пасхой и Рождеством появляется еврейское Йом-Кипур (ивр. *День очищения, День искупления, Судный день*) или Шабат (согласно Торе: седьмой день недели, когда следует отдыхать). Конечно, нет ничего плохого в информации, что еврейская культура (особенно в крупных городах, таких как Краков, Люблин и Варшава) сыграла важную роль в польской истории, но нельзя забывать, что она не стала частью польской культуры. Трудно представить себе еврея, который празднует Рождество, и поляка (обычно христианина), который празднует Йом-Кипур. В учебнике хватило бы именно такой простой информации, отсюда вывод, что студент сам должен это понимать.

В заключение стоит отметить, что, несмотря на недостатки, выявленные в серии «Hurra po polsku 1, 2, 3», эта серия учебников является одной из лучших для изучения польского языка на уровне коммуникативного курса. Несколько ошибок в записи следует отнести к так называемым опечаткам, а некоторые устаревшие данные понимать как результат объективных изменений в Польше (телефонные коды, названия разновидностей поездов и т.д.). Даже смешная, по сути, неточность в причислении Чехии к странам народной демократии (на самом деле тогда существовала Чехословакия), помещенная во второй части учебника на стр. 106, показывает больше менталитет молодого поколения, чем фактическую недоученность. В общем «Hurra po polsku 1, 2, 3» – это значительный шаг в правильном направлении, поскольку каждый следующий коммуникативный курс польского языка имеет в этой серии ценный и поучительный ориентир.

Выявленные и проанализированные недостатки связаны с отсутствием перспективы, опыта и традиции таких разработок в Польше. Желание обеспечить максимально широкий спектр материалов и своеобразная универсализация учебника приводит к тому, что он не будет лучшим для конкретного (на-



пример, белорусского) рынка, а только хорошим на большинстве рынков. Как на уровне грамматического материала, так и лексики или тематики очевидны обобщения, что, конечно, дополнительно отягощает ведущего курсы долгом объяснить эти нюансы и заставляет его продемонстрировать прекрасные знания современных польских реалий.

Слушатель в свою очередь должен продемонстрировать значительную активность в поиске ответов на конкретные темы. Он должен иметь некоторые представления о польской действительности, получать много информации, отсутствующих в этом руководстве. Он также должен иметь хорошую языковую интуицию и хорошую зрительную и слуховую память.

Таким образом, наиболее важным прагматичным аргументом в пользу признания важности и ценности цикла «Hurra po polsku 1, 2, 3» и аналогичных публикаций является беспрецедентная популярность польского языка не только среди филологов и не только среди белорусских, российских и украинских студентов при одновременном несоответствии действий зарубежной полонистики по отношению к сложившейся ситуации. Результатом является формирование плеяды частных школ / курсов иностранных языков, которые предлагают только (или главным образом) курсы польского языка. Отсутствие научных кадров, хорошо подготовленных к ведению таких курсов, ожидания лиц, заинтересованных прохождением такого курса, перерастающие компетенции ведущих эти курсы и одновременно невозможные для реализации из-за низкого уровня фило-логических знаний потенциальных слушателей – все это заставляет посмотреть по-другому на функционирование польского языка за пределами Польши. Упомянутые проблемы формируют важный вывод, что настоящий ориентир в будущей работе заключается в усовершенствовании такого типа учебников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брацкі А. Латиница в українських рекламних текстах / А. Брацкі // Письменность славян: прошлое, настоящее, будущее. Доклады Международного научно-дидактического семинара (Гданьск, 2-4 марта 2006). – Красноярск, 2006. – С. 127–139.
2. Брацкі А. Мова як наукова і творча інспірація – український вимір / А. Брацкі // «Українське мовознавство». – Випуск 42/1. – Київ, 2012. – С. 22–25.
3. Брацкі А. Національна філологія і славістика – співіснування чи суперництво? / А. Брацкі // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Вип. 15. – Острог, 2010. – С. 65–72.
4. Брацкі А. Русский язык как иностранный, изучаемый польскими студентами-славистами / А. Брацкі // Русистика 2008. Язык, коммуникация, литература, культура. – Шумен, 2009. – С. 93–100.
5. Брацкі А. Соціолінгвістична проблема двомовності в польських і українських дослідженнях / А. Брацкі // Європейський вимір української полоністики. Серія «Київські полоністичні студії». – Т. IX. – Київ, 2007. – С. 463–469.
6. Bracki A., Pacejewska O., Przystański N. Czasownik ukraiński. Podręcznik-vademecum dla cudzoziemców władających językiem polskim / A. Bracki, O. Pacejewska, N. Przystański. – Kijów, 2007.
7. Брацкі А. Сучасна мовна політика – польський досвід у слов'янському вимірі / А. Брацкі // «Київські полоністичні студії». – Т. XXII. – Київ, 2013. – С. 399–404.
8. Bracki A. Międzykulturowość u Słowian jako typ przestrzeni polilingwalnej // «STUDIA LINGUISTICA». – Вип. 6. – Ч. 2. – Київ, 2012. – С. 410–416.

9. Bracki A. Misja folkloru jako nośnika zbiorowej pamięci narodu w kulturach słowiańskich – przyczynek do badań nad procesem krystalizowania się słowiańskich kultur narodowych // «Folia Philologica Macedono-Polonica». – T. 8. – Skopje, 2011. – S. 371–385.
10. Bracki A. Polityka językowa Imperium rosyjskiego i ZSRR na ziemiach ukraińskich jako przykład manipulowania historią poprzez jej interpretację / A. Bracki // Interpretacja historii – historia interpretacji / Red. A. Chodubski, H. Dubrzyńska, M. Krawczyński i in. – T. I. – Gdańsk, 2011. – S. 179–194.
11. Bracki A. Postawa językowa jako typ manifestacji światopoglądu i przynależności społeczno-kulturowej / A. Bracki // Prace Komisji Językoznawczej Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego. – Nr XX. Język – tekst – kultura / Pod red. H. Bartwickiej. – Bydgoszcz, 2010. – S. 307–316.
12. Bracki A. Pragmatyka językowa a typ interferencji w obrębie języków blisko spokrewnionych – sposoby realizacji skrótów myślowych w wypowiedziach osób bilingwalnych / A. Bracki // Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza / Red. A. Pstyga. – T. IV. – Gdańsk, 2012. – S. 95–103.
13. Bracki A. Tłumacz jako sługa, pośrednik i twórca – w realizacji wariantu narodowego pierwowzoru literackiego / A. Bracki // Tłumacz: sługa, pośrednik, twórca? / Red. M. Guławska-Gawkowska, K. Hejwowski, A. Szczęsny. Seria «Imago mundi». – Warszawa, 2012. – S. 481–492.
14. Bracki A. Transformacja przestrzeni Europy Centralnej – aspekty socjolingwistyczne / A. Bracki // «Київські полоністичні студії». – Т. XIX. – Київ, 2012. – С. 498–503.
15. Bracki A. *Trenos* Melecjusza Smotryckiego we współczesnej psycho- i socjolingwistycznej interpretacji / A. Bracki // «STUDIA LINGUISTICA». – Вип. 5. – Київ, 2011. – С. 410–416.
16. Bracki A. Typowe błędy ortograficzne, gramatyczne, językowe, popełniane przy nauce języka polskiego / A. Bracki // «Славістичні записки». Журнал Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – № 1. – Тернопіль, 1999. – С. 102–104.
17. Bracki A. Wybrane problemy redakcji i przekładu *Trenosu* Melecjusza Smotryckiego / A. Bracki // Следите на словото. Юбилеен сборник в чест на проф. Дфн. Диана Иванова. – Пловдив, 2011. – С. 91–103.
18. Bracki A. Wybrane zagadnienia z zakresu problemów współczesnego języka polskiego (wykłady) // Програми спецкурсів та спецсеминарів слов'янського відділення філологічного факультету Київського національного університету ім. Тараса Шевченка / Упоряд. Г. Вервес, А. Брацький і ін. – Київ, 1999. – С. 40–42.

УДК 37.091.3: 811.111

**Бушейко П.Н.**

*УО БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ 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 «иностраный язык» в области формирования межкультурной компетентности, так как именно в языковом образовании особенно проявляются социокультурные тенденции того или иного времени [3, с. 20].

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 развивать 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 о той или иной сфе-

ре 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 [4]. 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 использовании 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 беспереводного чтения и формированием мышления на иностранном языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бикитеева, Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.00.02 / Р.Р. Бикитеева. – 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. : 10.00.02 / Е.Б. Быстрой. – Москва, 2008.
4. Словарь методических терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru/slovari>. – Дата доступа : 29.11.2013.

УДК 37.091.3: 811.111

**Ворначёв А.А.**

*УО КГЭТУТ, г. Киев, Украина*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Одна из основных целей обучения студентов технических вузов англоязычному говорению – это формирование профессионально направленной коммуникативной компетенции. Принцип коммуникативности является ведущим методическим приемом, который способствует успешному достижению этой цели, а именно, научить студентов осуществлять иноязычное речевое общение в пределах усвоенного учебного материала. Вместе с этим обучение иностранному языку будущих специалистов технического профиля должно рассматриваться сквозь призму их дальнейшей профессиональной деятельности. Профессионально направленная коммуникативная компетенция – совокупность знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Составной частью коммуникативной компетенции является лексическая компетенция.

Методику формирования лексической компетенции исследовали как отечественные, так и зарубежные ученые-методисты (И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, В.С. Коростылев, С.Ф. Шатилов, В.Ю. Гнаткевич, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, О.Б. Тарнопольский, Е.В. Мирошниченко, И.В. Баценко, В.Д. Борщовецкая, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W.G. Widdowson и др.). Результатом их исследований явились изучение работы лексических механизмов в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности, разработка типов упражнений и словарей-минимумов профессиональной лексики, освещение вопроса семантизации лексики и ее усвоения на разных этапах изучения иностранного языка [2, с. 27]. Цель обучения иностранному языку профессиональной направленности кроется в формировании специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладении новейшей профессиональной информацией через иностранные источники. Широкие перспективы научной и деловой активности требуют от студентов технических специальностей не только навыков владения иноязычной речью, но в равной степени и компетентных навыков владения профессиональным языком.

Цель нашего исследования – показать роль наиболее продуктивных методов обучения в формировании лексической компетенции у студентов технических вузов. Мы также проанализировали и уточнили этапы формирования лексической компетенции.

Работа над лексикой в современных условиях рассматривается в свете задач развития речевых умений, а вопросам обучения лексике уделяется большое внимание. При этом следует отметить, что владение любым языком осуществляется на двух основных уровнях: на уровне продуцирования и на уровне понимания. В процессе овладения иностранным языком разница между

умением в области понимания и в области речи постепенно растет, взаимоотношения между активным и пассивным словарем приобретают совершенно иной характер.

Связь между активной и пассивной частью словаря заключается в том, что активный словарь представляет собой ядро лексического запаса студентов. Эту связь следует понимать так, что весь словарь необходимо усвоить рецептивно, а его ядро, активную лексику, – продуктивно. Такой дифференцированный подход к отбору лексики, выходящий из наличия и особенностей активного и пассивного словаря, соответствует реальным условиям формирования иноязычной лексической компетенции. Однако мы считаем необходимым постоянно совершенствовать пути обучения лексическому материалу, искать возможности для повышения эффективности формирования лексической и коммуникативной компетенции. Современные методические исследования указывают на возможности новых образовательных технологий и методов, которые следует использовать в русле коммуникативного метода обучения. Ведущий принцип коммуникативного метода обучения – обучение в коллективе и через коллектив – обеспечивает активное речевое взаимодействие всех участников учебного процесса, то есть интерактивность.

Изучая проблему формирования англоязычной лексической компетенции, мы соглашались с мнением Г.А. Гринюк и Ю.А. Семенчук относительно того, что в процессе формирования лексической компетенции целесообразно выделить три этапа:

- 1) этап семантизации лексических единиц и создание ориентировочной основы для последующего формирования лексических навыков;
- 2) этап автоматизации действий студентов с лексикой на уровне слова, словосочетания и на надфразовом уровне;
- 3) этап автоматизации действий студентов с лексическими единицами на текстовом уровне.

Цель первого этапа – обеспечить процесс восприятия звуковой и графической формы слова, его семантизацию. От уровня восприятия лексической единицы зависит прочность и долговечность удерживания её в памяти [2, с. 28–30]. Для семантизации терминов можно использовать контекстуальный способ. Соответствие слова контексту указывает на правильность его семантизации. Повторяемость лексических единиц в различных контекстах, многократное зрительное и слуховое восприятие способствуют закреплению в памяти их значений и употребления. Целесообразно также использовать языковую догадку. С помощью деривации термина можно построить целый ряд терминов и терминологических словосочетаний, а также научиться правильно сочетать их с другими словами и терминами. Например, со словом *car* (вагон) можно образовать следующие терминологические словосочетания: *tank car* (вагон-цистерна), *hopper car* (вагон-хонпер), *clearance test car* (клиренс-тест вагон), *flat car* (вагон-платформа), *bulk head flat car* (вагон-платформа с перегородками), *stock car* (вагон для перевозки скота), *box car* (крытый вагон), *piggy back flat car* (контрейлерный/комбинированный вагон-платформа). Кроме то-

го, продуктивное восприятие всех подобных терминов, если они обозначают устройства и механизмы, можно подкрепить с помощью визуальных средств (рисунки, фотографии, плакаты). Способы семантизации лексики сопровождаются выполнением упражнений: подстановка, трансформация, завершение предложений соответствующими словами, группировка лексических единиц по определенным признакам, заполнение пропусков, построение словосочетаний и предложений с новыми словами.

Второй этап – этап активного употребления лексических единиц на уровне предложения и надфразового единства. Студенты овладевают умением догадываться о значении неизвестных слов в тексте или в ситуациях, находить ассоциативные связи, подбирать лексические единицы в соответствии с условиями осуществления коммуникации, правильно сочетать слова при формулировке своих высказываний. Приобретенные таким путем умения дают студентам возможность подготовиться к высшему, продуктивному этапу работы с лексическими единицами. На данном этапе студенты находят в тексте необходимую информацию для обоснования своих мыслей, готовят тезисы и составляют план текста с целью его дальнейшего обсуждения, определяют главную идею текста и предусматривают дальнейший ход действий. Здесь целесообразно выполнять условно-коммуникативные упражнения: подстановка, завершение, расширение, ответы на вопросы, построение простых ситуативно-обусловленных высказываний и их правильное грамматическое оформление

На третьем этапе студенты совершенствуют действия с новыми лексическими единицами на уровне текста. Задача студентов – выполнить автоматизированные речевые действия с усвоенными терминами-словами и терминологическими словосочетаниями. Для этого выполняются упражнения на высказывание студентами своих мыслей в так называемой послетекстовой деятельности. Такие задачи целесообразно выполнять в парной и групповой формах речевого взаимодействия всех ее участников. Употребление изученной терминологической лексики в парах, мини-группах и коллективно в дискуссиях по прочитанным текстам, в ролевых или деловых играх, в проведении презентаций обеспечивает достижение необходимого уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Среди всего разнообразия языкового материала, подлежащего усвоению студентами неязыкового вуза, лексика занимает особое место, так как накопление словарного запаса и умение его использовать является предпосылкой овладения всеми видами коммуникативной деятельности. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе большое внимание уделяется изучению профессионально-ориентированной лексики.

Обучение профессиональной лексике студентов технических специальностей выступает необходимой составляющей в достижении главной цели обучения студентов иностранному языку как средства лексической компетенции в профессиональной деятельности. К требованиям отбора упражнений для обучения студентов профессиональной лексике относятся: соответствие упражнений целям и задачам поэтапного формирования и совершенствования

лексических навыков; дифференциация упражнений с учетом лингвистических особенностей лексики, подлежащей усвоению, и типологических групп, к которым она относится.

Как известно, навыки, в т.ч. лексические, формируются поэтапно. Первый этап – этап семантизации и первичного закрепления лексики. Второй этап – формирование лексических навыков. Третий этап – совершенствование лексических навыков, автоматизация лексических операций, развитие вторичных умений употребления лексических единиц [1, с. 180–186].

В упражнениях, которые отвечают определенному этапу обучения иноязычной лексике, кроме указанных, реализуются такие требования как коммуникативность, мотивированность речевых действий студентов, создание учебно-коммуникативных ситуаций трех уровней управляемости речевыми действиями студентов, новизна, культурологическая направленность, профессиональная направленность, обеспечение студентов в процессе выполнения упражнений необходимыми вербальными и невербальными опорами.

Известно, что общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, когда студент не просто имитирует деятельность в ходе овладения языком, оперируя определенной суммой навыков, но осуществляет мотивированные языковые поступки. Курс «Деловой иностранный язык», например, вполне может помочь подготовить студентов к профессиональной и деловой сфере иноязычного общения. В содержание курса может входить: обучение презентации личного и делового писем, оформление документации при устройстве на работу (заполнение анкеты, резюме), оформление бумаг и документов для участия в международных бизнес- и научных проектах, написание заявки на участие в международных конференциях, симпозиумах, семинарах, рекламы, объявления, обучение формам компьютерного общения.

Профессионально-ориентированное обучение англоязычной лексической компетенции предполагает работу с лексическим материалом с учетом будущей специальности, чтение и анализ текстов, выполнение определенных лексических упражнений, ориентированных на развитие навыков разговорной речи, умение применять изученную лексику в новых диалогических и монологических ситуациях. Также необходимо обеспечить творческий характер задач в профессионально-ориентированных текстах.

Во время обучения специализированной лексике возникает необходимость формирования навыков говорения с использованием терминологических единиц как основы профессионального языка. Отсюда, важным является решение вопроса о наиболее эффективной методической практике обучения. Необходимо четко определить систему отбора таких единиц, в основе которых лежит принцип частотности. Обучение будущих специалистов следует начинать с терминов, наиболее часто употребляемых в профессионально-направленных текстах [3, с. 37].

Одним из способов снятия трудностей при семантизации профессиональной лексики является использование элементов сопоставления лексических единиц в иностранном и родном языках (например: *transportation* – *транспор-*



тировка/перевозка, tractor – тягач/трактор, locomotive – локомотив, freight – фрахт/груз и т.п.). Как показывает опыт работы, такая методика помогает овладеть терминами осознанно, углубляет общелингвистический кругозор студентов. Таким образом, основным при обучении профессиональной лексики выступает выбор наиболее часто используемой лексики, словообразование и сопоставления. Эти приемы дают возможность выяснить семантику слова и расширить профессиональный вокабуляр.

Каждая серия заданий помогает студентам активизировать и накапливать определенный лексический фонд, способствует развитию профессиональной компетенции, а также поисково-творческого потенциала будущих специалистов.

Соблюдение этапов формирования лексической компетенции создаёт благоприятные предпосылки для сознательного усвоения студентами иноязычной лексики как при обсуждении текстов профессионального направления, так и при разыгрывании учебных коммуникативных ситуаций. А применение интерактивных методов обучения на каждом этапе повышает эффективность и результативность обучения.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Борщовецька, В.Д. Етапи навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням їх когнітивних стратегій / В.Д. Борщовецька // Вісник КНЛУ. – 2002. – № 5. – 188 с.
2. Гринюк, Г.А., Семенчук, Ю.О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічним спеціальностей / Г.А. Гринюк, Ю.О. Семенчук // "Іноземні мови" – № 1. – 2006. – С. 22-27.
3. Schmitt, N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – Cambridge: CUP, 2000. – 137 p.

УДК 37.091.3: 811.111

**Гурінчук С.В.**

*УО КДЭТУТ, м. Київ, Україна*

### **НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОШУКИ ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ**

Сучасний етап розвитку суспільств демонструє чітку зорієнтованість на спілкування особистостей, під яким в освіті розуміють діалог різних культур. Спостерігається зсув проблем буття до полюсу культури, а в «розташуванні» духовних спектрів існує тенденція до зміщення і зближення культур, формується орієнтація соціуму на ідею взаєморозуміння і спілкування через епохи. Стрімке підвищення інтересу до вивчення іноземних мов в українському суспільстві було викликане розширенням міжнародних контактів громадян нашої держави, а також підвищенням «авторитету» володіння іноземною мовою у багатьох країнах – наших сусідах. Так, у Європі зміна ставлення молоді до вивчення іноземних мов відбулася ще в кінці минулого століття, що й ілюструється результатами опитувань, проведених серед молоді віком від 15 до 24 років у 12 країнах-членах Європейського Союзу в грудні 1999 року [1]. Більш ніж третє з п'яти (61%) молодих людей зізналися, що вважають уміння роз-

мовляти хоча б однією іноземною мовою (а краще двома) конче необхідним для своєї майбутньої професійної діяльності в сучасному суспільстві. Більш ніж третина (35%) вважали це корисним. І тільки 3% опитуваних мали сумніви в доцільності вивчення іноземних мов та 1% не мали власної думки щодо цього. Зазначені вище цифри та виділення Радою Європи компетенції «спілкування більш, ніж однією іноземною мовою», як складової «ключових» компетенцій для європейського рівня освіти [2, с. 5], а також виокремлення науковцями лінгвістичної і комунікативної компетенцій у якості необхідних складових підготовки студентів до успішної майбутньої професійної діяльності свідчать про те, що іноземна мова розглядається наразі ефективним засобом висококваліфікованої професійної діяльності та спілкування сучасного фахівця.

В Україні усвідомлення необхідності принципово нової якості підготовки спеціаліста до його майбутньої професійної діяльності знайшло своє втілення у Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, де зазначається, що подальший «прогрес суспільства вже неможливий без прогресу людини» [3, с. 4], у Законі України «Про освіту», в якому завдання «всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства» стоїть поруч із завданнями збагачення «інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» та «забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [4, с. 3] та в інших законодавчих актах.

*Метою* даної статті є аналіз існуючих у науковому обігу та висловлення власних поглядів на шляхи успішного навчання другої іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації. *Об'єктом* нашого аналізу виступає змістове та операційне наповнення навчальної дисципліни «Друга іноземна мова» у немовних ВНЗ з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі (на прикладі іспанської мови як другої іноземної на основі вивчення англійської мови як першої іноземної). *Предметом* – визначення ефективних дидактичних умов навчання другої іноземної мови та шляхів використання практичного досвіду студента щодо опанування першої іноземної мови для підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Загальновідомо, що культура здатна розвиватися у діалозі з іншими цілісними, замкненими «у собі» культурами. Слід зазначити, що діалог у культурі – це не діалог різних точок зору, це діалог культур мислення, форм осмислення і розуміння дійсності. Саме в діалозі культур відбувається самодетермінація індивіда і формування потенційно-особливої і неповторної «культури» особистості. Проблема організації навчального процесу з опанування змістом другої іноземної мови (ДІМ) у вищих навчальних закладах не знайшла, на наш погляд, широкого обговорення у методичній літературі. Як свідчить її вивчення, розробці проблеми організації навчального процесу з опанування змістом другої іноземної мови найбільше уваги приділила російська школа науковців-методистів (Р.Ю. Барсук, О.М. Бердичевський, В.О. Горіна, Н.В. Звягіна, Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова, Г.О. Солдатов). Зазначені вище науковці розглядали процес навчання ДІМ у порівнянні з першою іноземною та рідною (російською) мовами, досліджували умови навчання, питання організації курсу з ДІМ та експериментували з формами побудови нав-

чальних занять з метою підвищення їхньої ефективності. Однак, вплив та перенесення індивідуального стилю вивчення першої іноземної мови на процес опанування другою іноземною мовою, його особливостей на фоні діалогу культур залишаються ще недостатньо висвітленими у сучасних науково-теоретичних і узагальнюючо-практичних дослідженнях. У методиці викладання іноземної мови розглядалися питання викладання німецької мови як другої іноземної на базі англійської (Б.С. Лебединська, М.І. Реутов, Н.С. Форкун). Існування цілої низки зіставних досліджень цих мов пояснюється типологічною та історичною спорідненістю їхніх мовних систем. Наш аналіз свідчить, що нагальні проблеми методики викладання (організації навчального процесу) іспанської мови як другої іноземної мови на базі англійської не знайшли свого висвітлення у сучасному науково-теоретичному доробку педагогів вищої школи.

Організація та управління навчальним процесом з ДІМ представляє собою синтез науки, мистецтва та досвіду. В цьому контексті поняття «наука» виступає як конгломерат методики навчання ДІМ, лінгвістики, психології та педагогіки. В.М. Богородицька пропонує дві принципово різні схеми навчання ДІМ: 1) навчання без урахування лінгвістичного досвіду; 2) навчання з урахуванням лінгвістичного досвіду [5]. Використання лінгвістичного досвіду студента, на думку вченої, при вивченні другої іноземної мови пов'язане із загальною проблемою співвідношення мов у свідомості людини.

На наш погляд, для успішного навчання другої іноземної мови необхідне максимальне використання лінгвістичного досвіду студентів як рідномовного, так і досвід вивчення першої іноземної мови. Наявність такого досвіду, майстерне та творче його використання дозволяє створити широкий фон для зіставлення певних мовних явищ (граматичних і лексичних). Тому вивчення проблеми використання попереднього лінгвістичного досвіду студентів для організації навчального процесу з ДІМ є, на нашу думку, актуальним.

Як відомо, ефективність навчання граматики ДІМ також залежить від правильного відбору матеріалу. Принципи відбору активного граматичного мінімуму для ДІМ в методиці вже розроблено. Граматичний мінімум, як зазначає В.О. Горіна, має охоплювати (включати) всі значення відібраних мовних явищ, які необхідні мовцю для реальних ситуацій спілкування [6; 7]. При навчанні граматики ДІМ необхідно враховувати як позитивний, так і негативний вплив першої ІМ та рідної мови. Основною метою вивчення ДІМ повинно стати оволодіння іншомовною культурою, яка є складовою частиною світової культури і, трансформуючись через соціально-культурний та національно-специфічний аспекти культури, стає індивідуальною та особистісно-специфічною. Мета курсу навчальної дисципліни «Друга іноземна мова» визначає зміст навчання і насамперед відбір культурологічного матеріалу через:

- 1) визначення основних функцій буття та сфер дійсності у зіставленні національних культур;
- 2) зіставний аналіз семантичного поля, граматичних структур для реалізації в курсі ДІМ діалогу культур.

Вирішення цих питань визначає також характер допоміжних засобів навчання, ефективність застосування яких у більшості випадків залежить від

урахування рівня розвитку індивідуально-психологічних характеристик студентів, функціонування чи не-функціонування їхнього мислення, оперативної пам'яті, прогнозування, а також від перенесення індивідуального стилю вивчення першої іноземної мови на ДІМ. Визначення мети навчання ДІМ як оволодіння іноземною культурою охоплює психологічний, соціальний, педагогічний, методичний аспекти і сприяє комплексному розв'язанню виховних завдань, що відображено в культурі спілкування, позитивному ставленні до культури народу, мова якого вивчається, і вихованні толерантності, колективізму як основних рис характеру. З метою переходу до інноваційних форм навчання виникає необхідність «інтегративних курсів» міжфункціонального характеру, які передбачають інтеграцію дисциплін, що працюють на домінуючу ідею, в єдиний комплекс. Такий підхід обумовлено зростанням інтересу до системного мислення і необхідністю вчити студента розглядати проблему комплексно. Б.А. Лапідус вказував, що теоретичний курс ДІМ повинен бути зіставним, і зіставлення слід проводити як з рідною мовою, так і з першою іноземною мовою. «Якщо зіставлення з рідною мовою безпосередньо готує до викладацької діяльності, то зіставлення з першою іноземною мовою дає можливість краще усвідомити об'єкт, тобто другу іноземну мову» [8, с. 162].

Автор підкреслює, що на початку курсу слід подавати короткий вступ до історії мови, який повинен допомогти студентам усвідомити сучасні закономірності та особливості мови, тенденції майбутнього розвитку, а також зв'язки ДІМ з першою іноземною мовою. Навчальний матеріал з фонетики та граматики слід подавати у зіставному плані з відповідними методичними поясненнями, висновками та рекомендаціями. В навчальному матеріалі з лексикології необхідно давати короткий огляд словотворення, етимологічну характеристику лексики та огляд лексикографії мови [8].

Студент, отримуючи нову інформацію з курсу, зіставляє її з отриманою інформацією з першої іноземної мови, порівнює окремі мовні явища, визначає спільні та відмінні риси і синтезує отриману інформацію в єдиний блок, який у перспективі знаходить відображення у практичній діяльності і переростає у набутий досвід. Великі зміни у навчальну діяльність приносять нові інформаційні технології, робота з інтернет-мережею.

У даній статті проаналізовано теоретичний доробок і узагальнено практичний досвід викладання другої іноземної мови з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі (на прикладі іспанської мови як другої іноземної на основі вивчення англійської мови як першої іноземної). Ефективними дидактичними умовами реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації визначено спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів на формування міжкультурної і соціокультурної компетенцій за допомогою змісту зазначеної навчальної дисципліни, засобів адекватного граматико-стилістичного оформлення думки, опанування словотвірними моделями як другої іноземної мови, так і першої іноземної мови разом із зіставним аналізом словотвірних можливостей рідної мови. Перспективи подальшого дослідження проблеми формування у студентів здатності до здійснення ефективної міжкультурної комунікації ми бачимо у розробці нових і

розвитку існуючих прийомів опанування змісту навчальної дисципліни ДІМ на основі зіставлення і подальшого аналізу функціональних особливостей іншомовної і рідномовної терміносистем різних полів професійної діяльності.

Нові концепції та методи інноваційного навчання вимагають також нової якості кваліфікації викладача. Наразі викладач не повинен виступати лише в ролі автономного джерела знань, а сприяти, допомагати навчальному процесу, в якому засвоєння знань, формування навичок, умінь і світогляду здійснюється у навчальній групі на базі взаємодії студентів і творення їхньої здатності до міжкультурної комунікації.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Les jeunes Europeens en 1999, Commission of the European Communities [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ccfs.se/source.php/87544/>. – Date of Access : 17.07.2013.
2. Language – a Key Competence for Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ccfs.se/source.php/67514/>. – Date of Access : 17.07.2013.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К., 2002. – 24 с.
4. Закон України «Про освіту» : За станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. Вид – во, 2006. – 38, [2] с. – (Закони України).
5. Богородицкая, В.Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского глагола): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.Н. Богородицкая ; – М., 1974. – 21 с.
6. Горина, В.А. Принципы отбора активного грамматического минимума для второго иностранного языка / В.А. Горина // Сб. науч. тр. по методике преподавания иностранных языков. – М., 1974. – № 80. – С. 21 – 29.
7. Горина, В.А. Основные проблемы методики обучения грамматике второго иностранного языка / В.А. Горина. – М., 1976. – 118 с.
8. Лапидус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1980. – 198 с.

*Иванова Н.А., Кравцова Л.И., Полищук Е.О.  
УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций и этикета в сфере общения. Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения [1].

На сегодняшний день общепризнанным является тот факт, что от качества образовательной деятельности, от уровня образованности населения в значительной степени зависит способность страны сохранить свою независимость и быть конкурентоспособной в экономическом, социальном и культурном плане [4].

В современных условиях обучение иностранному языку является актуальной задачей в сфере подготовки студентов неязыковых вузов. В данном случае задача обусловлена несколькими факторами. Во-первых, сегодня многие коммерческие и даже государственные структуры требуют от своих специалистов знания иностранного языка, так как их импортно-экспортная деятельность зачастую связана с иностранными партнерами. Во-вторых, реалии современного образования требуют сотрудничества с зарубежными образовательными структурами. Поэтому перед преподавателями иностранного языка стоит цель подготовить студентов к умению воспринимать иноязычную (английскую) речь в процессе прослушивания лекций, подготовки к семинарским занятиям [5].

Кроме этого, обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с представителями других культур [2]. Актуальная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языка должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Одно из наиболее важных и радикальных условий – расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучаемого, т.к. дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка и сравнить его с культурными ценностями своей страны. Овладение иностранным языком и его использование предполагает изучение современной жизни и истории страны изучаемого языка, искусства и литературы, обычаев и традиций народа. А это в свою очередь способствует расширению общего, а также социального и культурного кругозора студента и формированию общей культуры студента [3].

«Язык не существует *вне культуры* т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни, и каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [7].

Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, *не находясь* в стране изучаемого языка, как известно, дело трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различным приемов работы.

Не менее важным является приобщение студентов к культурным ценностям народа-носителя языка. В этих целях большое значение имеют «аутентичные материалы» [6], в том числе видеофильмы.

Использование видеоматериалов на практических занятиях по английскому языку является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры, так как представляет живую речь носителя языка, погружает их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики жестов. Видео пред-

ставляет язык в активном использовании и позволяет совместить теоретический материал с практическим и показывает язык в действии. Видео является обучающим средством, которое помогает разнообразить методы обучения, позволяет внести живую струю в модель обучения иностранному языку.

Следует также отметить, что иностранный язык – это процесс творческий, а не механическая выработка речевых навыков. Владение иностранным языком представляет собой совокупность лингвистических и социально-культурных знаний, навыков и умений для понимания и порождения любого иноязычного текста.

Более того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности обучающихся. При использовании видеофильмов развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Использование видеофильма способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся и, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того, чтобы понять содержание фильма, студентам необходимо приложить определенные усилия. Так произвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запоминания страноведческого и языкового материала [5]. Эффективность использования видеофильма при обучении речи зависит от того, насколько рационально организована структура видео занятий. Желательно отводить несколько занятий для работы с фильмом и занимать лишь часть урочного времени. В процессе работы с видеофильмом должны быть выполнены определенные требования к составлению упражнений:

1. В упражнениях должны отражаться аспекты иноязычной культуры.
2. Упражнения должны быть комплексными.
3. В упражнениях должны отражаться принципы коммуникативного обучения.

В структуре видео занятия можно выделить четыре этапа:

- 1) подготовительный (предварительное снятие языковых и страноведческих трудностей);
- 2) демонстрация фильма, а именно: восприятие видеофильма (развитие умения восприятия информации)
- 3) контроль понимания основного содержания;
- 4) развитие навыков и умений устной и письменной речи (активизация языкового материала; передача содержания фильма в устной и письменной речи; проигрывание диалогов из фильма.)

Приводим примерный план работы с видеофильмом “My Fair Lady”

### **1. Подготовительная работа.**

Студенты знакомятся с предстоящей работой над фильмом. Сообщается название фильма и произведения, экранизацией которого является фильм – “My Fair Lady” “Pygmalion”, имя автора, имена персонажей, краткая характеристика творчества автора (G.B. Shaw.) Эту информацию могут подготовить студенты самостоятельно и сделать сообщение. Отдельные лексические единицы, облегчающие понимание текста, лучше выписать на карточках и тренировать их в отдельных предложениях или контекстах, при этом уделить особое внимание на употребление фразеологизмов и устойчивых выражений. Затем студентам раздается печатный материал, который содержит вопросы о жизни и творчестве Бернарда Шоу (What do you know about G.B. Shaw? When and where was he born? What did he write? Which of his plays/works do you know?)

Затем следует работа, подготавливающая студентов к просмотру фильма (работа с новым лексическим материалом: правильное произнесение незнакомых слов, их перевод на русский язык, составление предложений, подстановочные упражнения и т.д.). Преподаватель может кратко изложить основной сюжет фильма или видеофрагментов, употребляя простые и понятные слова, а может сохранить ряд трудных для понимания выражений. Главным в данном случае является предотвращение возможных трудностей языкового, речевого и социокультурного характера и их снятие с помощью различных приемов, включая объяснение, толкование, перевод, соотнесение с ранее изученным материалом.

**2. Демонстрация фильма.** Желательно демонстрировать фильм по частям. Разделим его на 3 части согласно законченности событий. Содержание зрительного ряда облегчает восприятие и понимание звукового сопровождения.

**3. Контроль восприятия.** По окончании просмотра 1 части проводится контроль понимания содержания фильма. Это – ответы на вопросы преподавателя. В основном, вопросы типа What? When? Where? Why? Вопросы лучше построить таким образом, чтобы в ответах студентов звучала лексика фильма, что способствует расширению словарного запаса обучаемых. Кроме ответов на вопросы можно использовать упражнения типа «Выберите правильный ответ», «Расположите предложения в логической последовательности в соответствии с содержанием фильма», «Кто и в какой ситуации произнес эти слова», Упражнения могут быть как открытого, так и закрытого типа.

**4. Развитие навыков и умений устной и письменной речи.** При повторном просмотре фильма (фильм просматривается по частям) студентам предлагается обратить внимание на языковое оформление, т.е. на речь персонажей, а именно: «повторите интонацию», «укажите предложения с синонимическими выражениями», «запишите прилагательные, которые употребил тот или иной персонаж при описании погоды, поведения главной героини и т.п.». Такая целевая установка стимулирует студентов быть внимательными именно к звучащей речи и способствует *формированию навыков и умений аудирования.*



Далее следуют упражнения, направленные на *развитие навыков говорения*. Коммуникативную активность можно стимулировать с помощью таких заданий, как: «Дополните диалоги», «Заполните пропуски в диалогах», «Опишите внешность героев», «Опишите предметы в той или иной ситуации», «Опишите места событий».

После обсуждения подробностей содержания фильма студентам предлагается выполнить перевод предложений по содержанию фильма с английского языка на русский и с русского языка на английский (предложения выбираются из всех частей фильма.. Таким образом, значительно дополняется и расширяется индивидуальный лексический запас каждого обучаемого студента.

Следующий вид задания, которое предлагается выполнить студентам, - озвучивание фильма. Заключительной частью задания должна стать речевая деятельность студентов, когда они все становятся участниками речевого общения в ходе ролевой игры. Безусловно, такие уроки требуют больших усилий со стороны преподавателя и студентов в плане сотрудничества, деятельной разработки элементов урока, отбора фильма.

Однако при всех положительных аспектах использования видео существует и ряд «подводных камней». Видео является ценным и возможно недостаточно часто используемым методом в практике обучения иностранным языкам. Может быть потому, что всегда существует искушение просто включить видеofilm и позволить студентам его смотреть. При этом какой-либо работы не происходит, конечно, такой пассивный просмотр никак не обогащает язык и знания обучаемых.

Успех работы с любым фильмом практически всегда зависит от преподавателя. Только он может построить работу конкретного ученика, только он может сделать процесс изучения иностранного языка интересным и занимательным.

Какой бы способ не избрал преподаватель иностранного языка, от него, в любом случае, требуется заинтересованность в практическом применении студентами знаний, творческий подход к осуществлению учебного процесса и желание усовершенствовать процесс преподавания. А каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

На сегодняшний день общепризнанным является тот факт, что от качества образовательной деятельности, от уровня образованности населения в значительной степени зависит способность страны сохранить свою независимость и быть конкурентоспособной в экономическом, социальном и культурном плане.

Таким образом, можно рассматривать содержание обучения иностранному языку в неязыковых вузах как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения.

Процессы глобализации, интеграции и экономического сотрудничества в мире неизбежно ведут к подготовке эрудированного, всесторонне грамотного специалиста. И конечно, на рынке труда такой специалист востребован гораздо больше, нежели специалист с узким направлением.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коммуникативная компетентность [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/w/index.php>. – Дата доступа: 10.12.13.
2. Развитие коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://xreferat.ru>31/2727-1-razvitie\\_kompetencii](http://xreferat.ru>31/2727-1-razvitie_kompetencii). – Дата доступа: 10.12.13.
3. Что такое ключевые компетенции? [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://citoweb.yspu.org>link/metod/met156/nodell>. – Дата доступа: 10.12.13.
4. Рожкова, Ф.М. Методика использования учебных фильмов на уроках английского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.bibliofond.ru/view.aspx>. – Дата доступа: 10.12.13.
5. Григорьева, А.В., Москвина Ю.А. Использование видеоматериалов на практических занятиях по английскому языку у студентов технических вузов [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.teac4er.ru>. – Дата доступа: 10.12.13.
6. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И.Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20.
7. Теории межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.Grandars.ru>. – Дата доступа: 10.12.13.

УДК 37.091.3: 811.111

**Кирильчик Т.К.**

*УО БГЭУ, г. Минск, Республика Беларусь*

### **СЦЕНАРИЙ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИ ТИПИЗИРУЮЩИЙ ОБРАЗ СОБЫТИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ**

Являясь видом деятельности, иноязычное диалогическое общение характеризуется иерархичностью его структуры и представляет собой систему, состоящую из разнообразных структурных и функциональных компонентов. Поскольку ИДО осуществляется в условиях постоянного контакта между коммуникантами и при одновременности процессов речепроизводства и речевосприятия, ему свойственны спонтанность, ситуативность, нелинейное развитие, взаимное согласование коммуникативных действий участников общения.

В этой связи представляется необходимым рассмотреть понятия «фрейм» и «сценарий», являющиеся способом представления знаний в когнитивной лингвистике, которые могут быть положены в основу разработки современной технологии обучения иноязычному диалогическому общению.

Важным является вопрос о разграничении понятий «фрейм» и «сценарий». Являясь особыми структурами знаний, связанными с хранением информации о мире, а также с ее использованием в процессе понимания и вербализации, эти когнитивные категории описывают глобальные модели событий, действий. Фрейм рассматривается как «механизм, управляющий процессом восприятия, как некое множество вопросов, которые можно задать относительно предполагаемой ситуации» [1, с. 64], а также как «лингвистически ориентированный концепт, обеспечивающий языковую реализацию знаний, содержащихся в сценах и сценариях» [2, с. 13]. Понятие «фрейм» дополняется понятием «скрипт» и «сценарий»; в них собраны воедино процессы реального и воображаемого мира, с ко-

торами мы ежедневно сталкиваемся [3, с.6]. Зная о последовательности развертывания ситуаций, вызывая из памяти соответствующий сценарий, мы можем реконструировать ситуацию, даже если она не выражается говорящим. Разграничивая фреймы и сценарии исследователи полагают, что первые отображают события, а последние – действия, так как фрейм – это концепт, содержащий минимально необходимое число признаков объекта, идею объекта, а сценарий – концепт, представляющий собой схематическую типизацию тех или иных стереотипов поведения или целенаправленных процедур. В большинстве ситуаций общения, как правило, имеет место поиск нужного готового сценария, чем порождение новых идей, так как легче действовать в соответствии со сценарием, чем продумывать заново каждую ситуацию.

Представляется перспективным использование сценария, обеспечивающего моделирование речевого взаимодействия коммуникантов и способов его репрезентации. Отличительными особенностями коммуникативных сценариев в обучении иноязычному диалогическому общению являются:

1) полифоничность целей, заключающаяся в единстве образовательной, развивающей и воспитательной целей, формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и приобретении опыта отношения к фактам культуры родного и изучаемого иностранного языков;

2) определение и описание осваиваемого способа речевого действия, поскольку иноязычному диалогическому общению нельзя научить, ему можно только научиться, то в разработке коммуникативных сценариев следует исходить из следующих принципов:

- постоянная речевая практика на основе речемышления;
- коммуникативная направленность всех упражнений;
- стимулирование и активизация речемыслительной активности обучающихся посредством постановки коммуникативных задач;

- коммуникативная ценность используемого учебного материала;

3) выбор стратегии развертывания коммуникативного сценария в зависимости от этапа формирования речевых навыков и умений иноязычного диалогического общения. При этом учитывается, что умение в данном виде речевой деятельности означает, что обучающийся:

- использует языковые и речевые единицы как средство решения коммуникативных задач в процессе иноязычного диалогического общения;
- комбинирует речевой материал в зависимости от потребности;
- достигает владения речевым материалом на уровне речевого умения только после формирования и накопления соответствующих речевых навыков;

4) поэтапное формирование речевых навыков и умений посредством использования сценария на следующих типах занятий:

I тип – формирование навыков иноязычного диалогического общения;

II тип – совершенствование навыков иноязычного диалогического общения;

III тип – развитие речевых умений иноязычного диалогического общения.

Обозначенные типы занятий позволяют создавать достаточно большой перечень видов коммуникативных сценариев;

5) использование коммуникативных технологий организации процесса иноязычного диалогического общения и управление им;

6) создание коммуникативных сценариев, ориентированных на прогнозирование организационно-управленческих решений, выбор оптимальных форм взаимодействия обучающихся, управление их познавательной, коммуникативной и учебной деятельностью;

7) прогнозирование трудностей в усвоении учебного материала обучающимися и возможных коммуникативных неудач в процессе иноязычного диалогического общения. С этой целью в текст сценариев включены задания и речевой материал, направленные на предупреждение и устранение межъязыковой и внутриязыковой интерференции, обеспечение дифференциации и индивидуализации образовательного процесса за счет предоставления учебного материала повышенной, средней и пониженной сложности;

8) обеспечение обучающимися рефлексии способов своей учебной деятельности, полученных результатов и определение индивидуального стиля в осуществлении самостоятельной учебно-познавательной деятельности на иностранном языке.

Интерпретация сценария в обучении иноязычному диалогическому общению может быть реализована через коммуникативное событие, которое включает некоторое количество ситуаций (событийных ситуаций). Модель ситуации – это (1) некий образ социальной и коммуникативной ситуации, созданной в процессе ИДО, (2) образ, создаваемый на основе содержания текста, (3) когнитивная схема, включающая информацию, необходимую для адекватной интерпретации изображаемых в процессе ИДО реальных ситуаций. Стереотипные ситуации рассматриваются как ситуации, обладающие типичными, узнаваемыми, повторяющимися параметрами. Они могут иметь устойчивые ассоциативные связи, которые обладают определенной культурной принадлежностью и известны носителю той или иной культуры.

Сценарий как представление о вероятном развитии события хранится в памяти носителя культуры и является необходимым условием для создания образа события в ИДО. Сценарий возможно рассматривать как некую цепочку событий в действии, ограниченном маркерами поведенческой модели, который выявляется из свернутых моделей ситуаций. При этом коммуникативные единицы выполняют функцию развертывания ИДО в процессе речевого взаимодействия партнеров: коммуникативный шаг – коммуникативный ход – коммуникативный обмен и коммуникативное событие, интерпретированное сквозь призму ценностно-маркированного сценария.

Коммуникативный шаг как микроединица иноязычного диалогического общения является ситуативно обусловленным образованием, реализующим внеязыковой феномен – коммуникативную установку говорящего. Он обладает своей коммуникативной интенцией и оформляется посредством одной речевой модели. Коммуникативный замысел собеседников, осуществляемый через определенную совокупность их интенций и соответствующих высказываний, может быть обозначен как коммуникативный ход, имеющий место до смены говорящего и коммуникативная единица диалога, принадлежащая одному собеседнику и реализующая единую коммуникативную установку, ком-

коммуникативный ход состоит из двух или более коммуникативных шагов, используется одним коммуникантом, составляющие его шаги и вербализуются в определенной коммуникативной среде.

Коммуникативный репертуар говорящих достаточно широк, и в зависимости от характера коммуникативной ситуации, коммуникативного замысла, иницирующего реакцию и реагирующего собеседника, коммуникативный ход может включать два, три, четыре, пять или более коммуникативных шагов, иногда же реакция собеседника – коммуникативный ход предстает целым монологом. Коммуникативный обмен как микроединица диалога, создаваемая двумя коммуникантами, представляет собой результат сотрудничества двух партнеров, которые в ходе иноязычного речевого взаимодействия координируют свои коммуникативные замыслы, реализуемые в виде определенной совокупности коммуникативных шагов и коммуникативных ходов, обусловленных интенциями.

Последовательность коммуникативных обменов, включенная в качестве сегмента в сложное целое составляет *коммуникативное событие*, имеющее общую коммуникативную задачу, осуществляемое в виде последовательного сочетания коммуникативных шагов и ходов. В качестве основных его характеристик целесообразно выделить:

- сохранение структурных характеристик иноязычного диалогического общения;
- отражение всех его смысловых характеристик;
- ориентация на процесс передачи и получения информации, т.е. на речевое взаимодействие;
- учет экстралингвистических и лингвистических факторов в процессе реализации коммуникантами речевого замысла.

Таким образом, сценарий как аксиологически типизирующий образ события в процессе обучения иноязычному диалогическому общению, актуализируются в коммуникативных шагах, их сочетание составляют коммуникативные ходы, которые развивают взаимодействие между партнерами по коммуникации и продвигают общение к достижению поставленной цели. Коммуникативные ходы, принадлежащие разным речевым партнерам, конституируют коммуникативные обмены, которые могут содержать от двух и более ходов. При этом их количество в составе каждого коммуникативного обмена зависит от успешности реализации коммуникативной цели. Если коммуникативная цель достигается быстро, то коммуникативный обмен содержит, как правило, не более двух коммуникативных ходов. Однако, если коммуникативная цель не была достигнута после первых двух ходов, то коммуникативный обмен получает свое дальнейшее развитие.

Анализ взаимодействия единиц в рамках коммуникативных обменов позволяет утверждать, что инициация и реакция могут быть представлены различными речевыми средствами, выражающими определенные коммуникативные намерения, где их конкретный выбор осуществляется исходя из особенностей коммуникативной ситуации. Они могут представлять собой как готовые речевые формулы, которые обеспечивают адекватность словесной реакции собеседника в рамках возникшей ситуации общения и ускоряют эту реакцию, так и вновь созданные коммуникантами в процессе общения.

Спецификой коммуникативных сценариев в процессе обучения иноязычному диалогическому общению является их *аксиологический контекст* как совокупность ценностных концептов и оценок, которые эксплицируются или имплицитно выражаются в процессе общения, а также воссоздаются в сознании коммуникантов в результате актуализации личного опыта. Он представляет собой реализацию инварианта контекста, имеет лингвистический и когнитивный уровни. Внешний когнитивный уровень не зависит от текста; внутренний когнитивный уровень формируется в рамках высказывания и определяет специфический когнитивный образ высказывания, обусловленный сценарием иноязычного диалогического общения. При этом многие ученые признают, что общее количество ценностей в процессе общения невелико. Однако сложность заключается в идентификации ценности, в определении границ и объема ее содержания, что обуславливает обращение к вербально-когнитивным феноменам прототипа, нормы и стереотипа, которые хранятся в форме когнитивных структур – сценариев.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Минский, М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. / М. Минский. – М.: Энергия, 1979. – 151с.
2. Петров, В.В. Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии /В.В. Петров. - М.: ИНИОН АН СССР, 1987. – 54с.
3. Shank, R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals and Understanding / R. Shank, R. Abelson. – New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. – 263 p.

УДК 37.091.3

**Копытич И.Г.**

*УО БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь*

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В настоящее время одной из основных технологий передачи знаний в ВУЗе становится не преподавание, а обучение как самостоятельная деятельность студентов. Целью учебного процесса становится не столько передача знаний от преподавателя к студенту, сколько формирование у студентов самообразовательной компетенции как способности к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности для поддержания и повышения в процессе самообразования уровня владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности [2, с. 132].

Значение самостоятельной работы студентов постоянно возрастает в связи с сокращением количества часов, отводимых для аудиторных занятий с одновременным повышением требований к владению иностранным языком молодыми специалистами. Ее значимость подкрепляют такие тенденции современного учебно-воспитательного процесса, как динамизм, возможность самостоятельного обучения, дифференциация обучения.

Успешное овладение иностранным языком, так же как и другими учебными предметами, возможно лишь при активной самостоятельной познавательной деятельности студентов. В процессе самостоятельной работы у студента активизируются его творческие возможности, развиваются мышление, логика, умение самоконтроля, самоанализ и самооценка. Все эти качества формируют личность будущего специалиста, в какой бы области он ни работал, что имеет большое значение для профессиональных умений. Поскольку самостоятельная работа предполагает максимальную индивидуализацию деятельности каждого студента, она может рассматриваться одновременно и как средство совершенствования творческой индивидуальности, и как возможность ориентации процесса обучения на личность студента.

Важно также подчеркнуть, что обучение студента – это не самообразование индивида по собственному желанию, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента, которая становится доминантной, особенно в современных условиях. Преподавателю необходимо подобрать такие технологии, методы работы и задания, которые позволили бы полностью индивидуализировать процесс обучения, учитывая все индивидуальные особенности конкретного студента. В то же время, давая студентам возможность самореализации во время самостоятельной работы, преподаватель.

Помощь преподавателя является одним из важнейших моментов в процессе формирования самостоятельности студентов. Это очень тонкий процесс, который способствует повышению эффективности самостоятельности студентов. Организация самостоятельной работы со стороны преподавателя усиливает познавательную активность студента, при этом методы контроля должны быть достаточно гибкими, чтобы студенты воспринимали его как необходимую помощь в овладении основами организации самостоятельной работы, ответственного труда, методикой рационального использования времени. Преподаватель должен постоянно управлять самостоятельной работой, преодолевать самотек в ее организации, осуществлять продуманную систему контроля и помощи студентам на всех этапах обучения.

Важной составляющей самостоятельной работы студента во внеурочное время является работа с аутентичными текстами. Здесь студент и преподаватель сталкиваются с серьезной проблемой – студенты изучают профессионально-ориентированный иностранный язык на первом курсе, когда практически не владеют профессиональной лексикой и узкоспециальными понятиями на русском языке. Преподаватель иностранного языка практически вынужден знакомить студентов со специальной дисциплиной на иностранном языке. В этой связи рассмотрим организацию самостоятельной работы по английскому языку у будущих экологов.

Студенты-экологи изучают иностранный язык (английский) в 1-4 семестрах (всего 150 часов аудиторной работы), когда они еще не владеют понятийным аппаратом в области специальных дисциплин на русском языке. Практически с первых занятий начинается изучение профессионально-ориентированной лексики. Преподаватель, вводя новую лексику, использует не только перевод слов на русский язык, но и предлагает студентам соотнести дефиниции к новым словам на английском языке и собственно слова. Таким образом, преподаватель не только знакомит с новой лексикой, но и объясняет экологию.

ческие понятия, с которыми студенты сталкиваются впоследствии не только на иностранном языке, но и на занятиях по специальным дисциплинам.

Далее возникает новая проблема: многие слова (химические, экологические и биологические термины) имеют достаточно сложное произношение. К сожалению, многие первокурсники не умеют читать по транскрипции. В результате, если они не запомнили произношение слова на уроке, то дома отработать его уже не могут. Здесь на помощь приходит современная техника, которая имеется в распоряжении каждого студента. Практически все студенты имеют мобильные телефоны, снабженные диктофонами. Во время работы над новой лексикой преподаватель произносит новые слова, которые студенты записывают на диктофон. Дома остается только поработать с аудиозаписью. Таким же образом можно записать и весь текст, над которым предстоит работать дома. Студентам также предлагается записать себя дома на диктофон и прослушать аудиозапись, для отработки правильного произношения. Эту запись преподаватель может использовать и на уроке для контроля домашней работы. Студент, не работавший дома над лексикой, не сможет предоставить преподавателю запись своих занятий.

Можно также предложить студентам воспользоваться электронным словарем АBBYU Lingvo, который не только предлагает перевод слов и словосочетаний, но и дает возможность прослушать произношение слова. Причем, если британский и американский варианты произношения конкретного слова отличаются, данный словарь дает оба варианта.

Далее идет перевод текста. Для выполнения этого задания студенты часто прибегают к помощи всевозможных электронных переводчиков. Задача преподавателя здесь заключается, во-первых, в том, чтобы показать студентам, что электронный перевод очень часто бывает не просто неточным, а зачастую ошибочным. Во вторых необходимо научить студентов работать со словарями, а также использовать при переводе базовые знания, полученные на специальных предметах. Поскольку современные студенты неохотно работают с бумажными словарями, в своей практике мы все чаще прибегаем к помощи все того же АBBYU Lingvo. На занятии преподаватель показывает, как работать с данным словарем, выбирая правильный вариант перевода. Необходимо обратить внимание студентов на то, что значение нужного слова и словосочетания можно найти не только в словарной статье, но и в предложенных словосочетаниях и даже примерах перевода искомого слова в конкретных контекстах. Практика показывает, что студент, умеющий работать со словарем, может справиться с переводом любой сложности.

Следующим этапом работы над текстом является пересказ. Здесь можно воспользоваться тематическими карточками, которые студенты составляют сами. Эти тематические карточки представляют собой развернутый план текста с ключевыми словами. Причем каждый студент включает в карточку те слова, которые считает самыми необходимыми и сложными. На данном этапе можно воспользоваться помощью студентов-консультантов, т.е. лучших студентов группы, которых предварительно получили консультацию преподавателя. Такая работа является эффективной, т.к. студенты сами выбирают себе консультантов, которые могут им помочь в удобное время при подготовке домашнего задания.



Поскольку основной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является коммуникативная компетенция, то заключительным этапом работы над каждой темой является диалогическая речь. Именно на этом этапе можно полностью раскрыть индивидуальные способности студента, поскольку для одних составление банальных диалогов является верхом возможностей. А другие с легкостью справляются с подготовкой к деловым и ролевым играм. В зависимости от уровня подготовленности студентов, можно предложить для самостоятельной работы составление диалогов по образцу, предварительной отработкой ключевых фраз на занятии. Для более подготовленных студентов можно предложить разыграть ситуации. Не ограничивая их в выборе употребляемых структур. Самым сильным студентам мы предлагаем подготовиться к деловой игре.

Такой подход к организации самостоятельной работы студентов над темой позволяет не только добиться определенных результатов в изучении иностранного языка, но и индивидуализировать процесс обучения. Повысив тем самым мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гшиатуллин, И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка [Текст] / И.А. Гшиатуллин // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 74-79.
2. Драгайцева, А.О. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в высшей школе [Электронный ресурс] / А.О. Драгайцева. – Режим доступа: [http://www.orenport.ru/docs/281/work\\_stud/Members/Dragaiceva.htm](http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Dragaiceva.htm)
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. пед учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

УДК 37.091.3: 811.111

**Коробова І.О.**

*УО КДЭТУТ, м. Київ, Україна*

### **НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Зміни, які наразі відбуваються в системі освіти і в українському суспільстві в цілому, дають підстави стверджувати про поступове усвідомлення в суспільстві унікальної ролі освіти в збереженні та відтворенні культурних цінностей. Очевидність зазначеного особливо виявляється в процесах реформування системи вищої професійної освіти, як технічної, так і гуманітарної, на засадах особистісно-орієнтованого навчання, укорінення суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі, застосування компетентнісного підходу до оцінювання результатів вищої професійної освіти.

Досягнення європейського рівня якості і доступності освіти названо національним пріоритетом, що робить надзвичайно важливі завдання розвитку української системи вищої освіти співзвучними завданням європейської школи, сформульованим Ж. Делором як «навчати навчатися, навчати працювати, навчати бути, навчати жити» (доповідь Міжнародній комісії «Освіта XXI століття») [1].

Питанням професійної підготовки фахівців засобами іноземної мови присвячені праці С.О. Рябушко, В.В. Волкової, Є.І. Пассова, В.А. Бухбіндера, Л.І. Морської, О.Б. Тарнопольського, Н.В. Ягельської, Є.В. Мірошніченко, В.Д. Борщовецької, Р.Г. Зайцевої, Н.Ф. Бориско, О.П. Петрашук, С.І. Селівєрстова, С.Ю. Ніколаєвої, Л.П. Дарійчук та інших.

Розглядаючи діалектичний взаємозв'язок проблем гуманізації вищої освіти, гуманітаризації вищої технічної освіти та професіоналізації гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі науковці, переконливо доводять, що наразі особливої актуальності набуває викладання іноземних мов в процесі професійної підготовки фахівців вищого технічного навчального закладу в умовах інтеграції, гуманізації, диференціації та індивідуалізації вищої технічної професійної освіти [2; 3].

Л.І. Морська, аналізуючи сучасні тенденції у викладанні іноземних мов, стверджує, що наслідком переосмислення мети вивчення іноземної мови, яке мало місце в другій половині ХХ століття, стало вивчення особливостей використання мови фахівцями різних галузей і поява поняття іноземна мова професійного спрямування [4, с. 23 – 24].

Аналіз сучасних зарубіжних методик в галузі викладання іноземної мови професійного спрямування, дозволяє зробити висновок про те, що вони базуються на так званому ситуативному підході до навчання іноземних мов для спеціальних цілей, який домінує в сучасній зарубіжній методиці [5 – 8]. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб звузити увесь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей. Вчені-дидакти з Кембриджського університету вважають, що оскільки застосування іноземної мови в ситуаціях спілкування фахівців різного профілю має свої відмінності, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі і відібравши попередньо необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, можна моделювати процес їхньої реальної комунікації [9].

З метою вивчення існуючих можливостей формування професійної культури інженера у студентів вищих навчальних закладів у процесі опанування навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», ми ознайомилися з програмою навчання англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP): National Curriculum for Universities) [10], запропонованою як основний орієнтир для організації навчальної діяльності в усіх вищих негуманітарних освітніх закладах. Ця програма в узагальненому вигляді встановлює національні параметри викладання й вивчення англійської мови як засобу міжнародної комунікації відповідно до визнаних стандартів, описаних у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної

освіти (ЗЄР, 2001 рік), та забезпечує, на думку її авторів, стандартизовану базу для розробки університетських навчальних програм у відповідності до навчально-професійних потреб студентів і очікувань суспільства [10, с. 1–5].

Практичною метою типової програми викладання англійської мови (за професійним спрямування) (далі – програма АМПС) науковцями визначається «формування у студентів загальних та професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі» [10, с. 6]. Освітня мета полягає у «формуванні у студентів загальних компетенцій (декларативні знання, вміння й навички, компетенцію існування та вміння вчитися); сприянні розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання» [10, с.6]. Пізнавальною метою є «залучення студентів до таких академічних видів діяльності, які активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей» [10, с. 6]. Розвиваюча мета спрямовує діяльність суб'єктів освіти на «формування у студентів загальних компетенцій з метою розвитку їх особистої мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнення їхньої впевненості як користувачів мови, а також їхнього позитивного ставлення до вивчення мови» [10, с. 6]. Соціальна мета АМПС формулюється як «сприяння становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється» [10, с. 6]. Соціокультурна мета полягає у досягненні «широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій» [10, с. 6].

Однак, після переліку цілей типової програми АМПС автори програми стверджують, що зміст програми АМПС спрямований на формування *професійної комунікативної компетенції*, яка розглядається ними як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища [10, с. 7–8]. Мовна поведінка, пояснюють автори типової програми АМПС, вимагає набуття *лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій*, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою. *Лінгвістична компетенція* як знання та вміння використовувати мовні одиниці складається з *лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоенічної* компетенцій. *Мовленнєві вміння* (аудіювання – Listening, читання – Reading, діалогічне та монологічне мовлення – Spoken interaction and Spoken production, письмо – Academic writing) вважаються «важливим складником лінгвістичної компетенції і включені до загальних цілей навчання англійської мови для спеціальних цілей» [10, с. 7–8].

Професійна або прагматична комунікативна компетенція, як підкреслюється в типовій програмі АМПС, «формується в студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій» [10, с. 8]. Але ці сфери і ситуації не вказуються в типовій програмі і мають бути визначені користувачами програми (тобто викладачами іноземних мов) для окремих спеціальностей.

Соціокультурна компетенція визнається в програмі невід'ємною складовою її змісту і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки в професійному середовищі. Підкреслюється, що

соціокультурна компетенція сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурах і професійних ситуаціях, а також способів відповідного реагування на них [10, с. 8].

На основі думок, висловлених науково-педагогічними працівниками кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту при обговоренні типової програми АМПС [10] під час проведення науково-практичного семінару «Науково-методичне забезпечення викладання навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямування)» в світлі Болонського процесу в Україні», ми можемо стверджувати, що з точки зору врахування сучасних панівних тенденцій в методиці викладання іноземних мов для спеціальних цілей типова програма АМПС не викликає жодних дорікань.

Проте, на думку науково-педагогічного колективу кафедри ІМ ДЕТУТ (доцентів С.А. Ісаєнко, А.О. Ворначева, Л.В. Кушмар та старших викладачів С.В.Гурінчук, І.І. Ренської, А.Г. Бойко), аналіз програми АМПС дає підстави стверджувати про наявність в ній певних методологічних недоліків. Підсумок і узагальнення думок науково-педагогічних працівників кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту щодо недоліків типової програми АМПС дає нам підстави виділити чотири основні типи зауважень викладачів-практиків до програми.

По-перше, хоча автори типової програми АМПС в якості очікуваних результатів опанування навчального курсу виділяють мовленнєві та мовні уміння, уміння вчитися, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції [10, с. 9–10], критерії оцінювання розроблені в програмі лише для лінгвістичної компетенції (в якості об'єктів контролю зазначено рецептивні та продуктивні уміння) [10, с. 23 – 24].

По-друге, відсутність розроблених критеріїв оцінювання соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій студентів є результатом недостатньої розробленості змісту вищезазначених компетенцій.

Третє зауваження, висловлене багатьма науково-педагогічними працівниками кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту, стосується вирішення проблеми браку навчальних матеріалів, розроблених з урахуванням сучасних методичних поглядів і вимог. Автори типової програми АМПС, визнаючи цю проблему, бачать її розв'язання в розробці самими викладачами «мовних портфелів», власних «комплектів» ресурсних матеріалів, адаптацію та добір матеріалів з уже наявної навчальної літератури (коли це є логічним і можливим), адаптацію доступних автентичних матеріалів (аудіо- та відеозаписів з ефірів, публікацій засобів масової інформації, Інтернет-ресурсів тощо) [10, с. 23].

Четверте зауваження полягає в тому, що відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1+ згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [11; 12]. Отже, і рівень володіння мовою абітурієнтів немовного вищого закладу освіти має бути не нижчим цього рівня. Проте, вивчення нами реального стану свідчить, що рівень володіння мовою абітурієнтів часто не вищий, ніж A2 чи A2+. Аналіз результатів вхідного тестування з англійської мови, проведеного нами разом з викладачами кафедри

іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту, показує, що в 2011 році лише 82% студентів першого курсу всіх інженерно-технічних спеціальностей за рівнем володіння англійською мовою виявилися підготовленими до опанування навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямування)», в 2012 році частка таких студентів складала лише 68%, а в 2013 році – 84%. Автори типової програми в подібних ситуаціях пропонують вищим навчальним закладам виділяти більше аудиторних годин, щоб «підняти РВМ (РВМ – *рівень володіння мовою.*) своїх студентів з рівня А2 до рівня В1+, перш ніж вони почнуть вивчати обов'язковий курс АМПС» [10, с. 2]. Висловимо сумнів щодо реальності збільшення академічних аудиторних годин в уже затвердженому навчальному плані вищого немовного навчального закладу на поточний навчальний рік.

Аналіз існуючих методик викладання іноземних мов дає підстави стверджувати, що вони переважно базуються на принципі багаторазового відтворення мовленнєвих моделей в різних ситуаціях комунікативного спрямування. Але за кількості аудиторних годин, передбачених навчальним планом на вивчення іноземної мови у немовному вищому закладі освіти, та недостатнього рівня володіння мовою студентами використання інтенсивних методик викладання іноземних мов є певною мірою обмеженим.

Вихід з подібних ситуацій ми знайшли в застосуванні диференційованого підходу до навчання та в доборі методів та приймів навчальної діяльності, адекватних меті педагогічного процесу в вищому закладі освіти – формування професійної культури у студента як майбутнього фахівця. Спираючись на власний педагогічний досвід та на практичний досвід колег, ми твердо переконані, що переваги інтенсивних методик слід обов'язково поєднувати з принципом стимулювання у студентів усвідомленого підходу до опанування іноземного навчального матеріалу. Саме таке поєднання стає одним із головних чинників активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки допомагає: 1) зрозуміти цілісність мовної системи, що вивчається; 2) виділити складові компоненти іноземної мови та проаналізувати їхній взаємозв'язок та взаємодію; 3) віднайти в системі рідної мови відповідні мовні засоби (що часом відрізняються від «мовленнєвих виявлень» іноземної мови), які б відповідали літературним нормам рідної мови.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Інформаційно-документаційний фонд Ради Європи в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу : [www.coe.kiev.ua](http://www.coe.kiev.ua). – Дата доступу : 10.10.2013.
2. Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів у сучасних умовах: Тези доповідей на Міжнар. наук.-метод. конф., 22-24 жовтня 1996 р. / В.Д. Базилевич (відпов. ред.); Інститут змісту та методів навчання, Київський державний торговельно-економічний університет. – К., 1996. – 234 с.
3. Совершенствование методики преподавания в высшей школе : Тезисы докл. науч.- метод. конф., Казань, КГТУ им. Туполева, сентябрь 2000г. / Д.К. Сабирова (гл.ред.). – Казань : Карпол, 2000. – 166 с.

4. Морська, Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л.І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 23–24.
5. Brieger, N. J. Comfort Technical Contacts / N. J. Brieger. – New York: Prentice, 1987.
6. Hutchinson T. and A. Waters English for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
7. Jordan, R. English for Academic Purposes R. Jordan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
8. Kitto M. and R. West Engineering Information: Reading Practice for Engineers / M.Kitto, R. West – London: Edward Arnold, 1984.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities). Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іванішева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 245с.
12. IELTS (2003) IELTS Handbook [online]. Available from: [http://www.ielts.org/library/handbook\\_2003.pdf](http://www.ielts.org/library/handbook_2003.pdf).

УДК 37.091.3

**Любанец І.І.**

*УО БарГУ, г. Барановичи, Республіка Беларусь*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

Перестройка учебного процесса по заявленным принципам болонского процесса подразумевает уменьшение аудиторной работы и увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся. Это приводит не только к изменению деятельности преподавателя (организация и методическое обеспечение образовательного процесса в новых условиях), но и вносит свои коррективы в учебную деятельность обучающихся, т.к. самостоятельная работа является обязательным компонентом освоения содержания дисциплины. То, что раньше обучающиеся изучали под руководством преподавателя, теперь необходимо освоить самостоятельно. Это и определяет для преподавателя первостепенную важность планирования и организации контроля самостоятельной работы обучающихся.

Большой объем материала, предлагаемый обучающимся для самостоятельного изучения и количество часов, которые отводятся на его усвоение, заставляет преподавателей искать новые эффективные способы организации управляемой самостоятельной работы; привносить в учебный процесс такие виды и формы самостоятельной работы, которые увеличили бы познавательную активность, сформировали творческую личность, способную к самообра-

зованию, к исследовательской деятельности, к решению научных и практических задач; разрабатывать задания, которые бы заинтересовали обучающихся и в тоже время позволили бы им работать самостоятельно.

Решить проблему передачи знаний от преподавателя к обучающемуся – основная цель современного образования. Как из пассивного потребителя знаний перевести студента в разряд активных исследователей, способных самостоятельно достичь конечного результата? Решение этой задачи видится в постепенном переходе от получения «готовых знаний» преподавателя к управлению самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся. [3, с. 4]

В результате самостоятельной деятельности обучающихся происходит процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний, повышения творческой активности при выполнении различных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера. И поэтому следует весьма скрупулезно подойти к процессу отбора материала, предлагаемого для самостоятельного изучения: этот материал, подлежит заучиванию, апробации, структурированию, закреплению и совершенствованию в процессе самостоятельной работы.

Под самостоятельной работой обучающихся понимается любая деятельность, любой вид занятий, создающий условия для познавательной, мыслительной активности. В широком смысле под этим термином следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности обучающихся как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствие [7, с. 18].

Таким образом, самостоятельная работа понимается как вид и форма организации деятельности, метод обучения, средство обучения и т. д. В методической литературе цели самостоятельной работы обучающихся определяются следующим образом:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование компетенций;
- развитие познавательных способностей;
- развитие активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений [2, с. 106].

Эффективность самостоятельной работы зависит от соблюдения ряда основополагающих принципов:

- 1) принцип оптимального сочетания аудиторной и самостоятельной работ;
- 2) принцип индивидуального и дифференцированного подхода при разработке материалов для самостоятельной работы, соответствия степени трудности задач, заданий, содержания и объема уровню развития обучающихся;

3) принцип профессиональной направленности, при реализации которого происходит переход из учебно-познавательной в профессионально-педагогическую деятельность;

4) принцип сознательности и творческой активности студентов, требующий от обучающихся мыслительной деятельности в процессе самостоятельной работы;

5) принцип систематического контроля результатов самостоятельной работы студентов.

При условии соблюдения всех перечисленных принципов, у обучающихся формируется устойчивая, учебная мотивация, проявляющаяся в понимании ими полезности выполняемой работы, что является безусловным гарантом эффективности ее выполнения.

В процессе обучения обучающиеся сталкиваются с различными видами учебной деятельности, как в аудитории, так и вне ее. В зависимости от места, времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя, а также способа контроля результатов следует выделять следующие виды самостоятельной работы: самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, практических занятий) и внеаудиторная самостоятельная работа, к которой можно отнести: освоение содержания тем, выносимых на самостоятельное обучение; чтение и конспектирование литературы; написание рефератов, курсовой работы; работа в рамках студенческого научного кружка; выполнение студентом заданий учебного и творческого характера; подготовка к различного рода формам контроля (написание контрольных работ, зачеты и экзамены).

Успешное внедрение в учебный процесс самостоятельной учебно-познавательной работы предполагает ориентацию на активные методы обучения, развитие творческих способностей, использование новых форм научной организации самостоятельной работы обучающихся, переход от массового обучения к индивидуальному. Усиление роли самостоятельной работы означает: во-первых, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, позволяющих обучающемуся в удобное для него время осваивать учебный материал; во-вторых, поиск новых форм и методов работы; в-третьих, совершенствование системы текущего и итогового контроля работы.

Исходя из методов работы преподавателя, можно выделить два основных направления построения самостоятельной работы:

1. Активное взаимодействие преподавателя и обучающегося посредством выполнения индивидуальных заданий; конспектирования лекций; выполнение контрольных, курсовых и дипломных работ; подготовка научных докладов, рефератов; получение консультаций для разъяснений по вопросам изучаемой дисциплины.

2. Интерактивное взаимодействие обучающегося как с преподавателем, так и с другими обучающимися включает в себя: проектную деятельность; творческие задания; выступление на конференции; подготовку презентаций; комплексные задания; анализ учебных ситуаций/. [4, с. 11-14].



Самостоятельная работа по иностранному языку должна включаться в учебный процесс своевременно и последовательно. Обратимся теперь к особенностям самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку на занятиях и внеаудиторно. Такие виды самостоятельной работы как самостоятельные работы по тренировочным упражнениям, реконструктивные, вариативные и творческие способствуют усвоению учебной информации.

Для самостоятельной работы можно применять тренировочные упражнения трех видов: по образцу, инструкции, заданию. Задания с полной ориентировочной основой действия предназначены для выполнения по образцу: обучающиеся знают, как выполнять их и какие результаты должны быть получены. Эти упражнения несложны по содержанию и нетрудны по выполнению. Содержание упражнений должны соответствовать предложенному образцу.

Упражнения по инструкции имеют также воспроизводящий характер, но их главное отличие состоит в более сложном содержании задания и более высокой степени самостоятельности выполнения. Эти задания выполняются самостоятельно от начала до конца, но с предварительной подробной инструкцией и с последующей контролем их выполнения.

Более самостоятельными являются упражнения по заданию. К упражнениям этого типа относятся задания, выполняющиеся полностью самостоятельно без какого-либо участия преподавателя, без образца, на готовом материале, с четко сформулированными вопросами. Упражнения по заданию постепенно переходят в творческие.

По степени творческой самостоятельности различаются два уровня творческих упражнений. Выполнение заданий первого уровня требует только определенной перестройки известного материала. Задания второго уровня отличаются большей степенью творчества, требуют выполнения заданий с внесением в них элементов нового по содержанию или способам выполнения действий.

К заданиям такого типа можно отнести написание дипломных работ, разработка и представление проектов, творческие работы с отсроченным контролем. Все это потребует от обучающихся разных вариантов применения коммуникативных умений и навыков.

Подготовка к обсуждению конкретной темы на базе ранее проработанного материала может служить примером творческого задания с отсроченным контролем. В качестве содержательных, смысловых и зрительных опор можно использовать аутентичные тексты, соответствующие заявленной тематике, и в то же время индивидуальные для каждого обучающегося. Они представляют собой содержательную и лингвистическую опору для высказывания. До начала работы над каждой темой преподавателем должны быть разработаны подробные инструкции по организации самостоятельной деятельности над материалом.

Во-первых, определяется тема текста, выделяется главная информация в тексте, проводится осмысление композиционной структуры текста; во-вторых, составляются планы пересказа текстов; в-третьих, разыгрываются учебно-коммуникативные ситуации с опорой на проработанный материал.

Контроль самостоятельной работы по выполнению творческих заданий может проводиться преподавателем, как на индивидуальных консультациях, так и на аудиторных занятиях.

К реконструктивным видам самостоятельных работ по иностранному языку следует отнести лабораторные работы, написание рефератов и курсовых, упражнения для обучения различным видам речевой деятельности: составление плана пересказа или текста, заполнение таблиц для проверки понимания прослушанного/прочитанного текста, и т.д.

Одной из форм организации самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку может выступать применение систем текстовых и тематических заданий в тестовой форме.

Прежде всего, в самостоятельную работу студентов надо вводить формы тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов из большего числа ответов. Дело в том, что известные задания с выбором одного правильного ответа из предлагаемых на выбор ответов сильно подвержены угадыванию правильных ответов. Ответы к заданиям с выбором нескольких правильных ответов практически не угадываемы. [1, с. 49]

Для организации самостоятельной работы очень полезны так называемые текстовые задания. Например, на занятиях даются фрагменты текстов. Затем из таких фрагментов опускают ключевые слова. Те, кто внимательно изучил текст, смогут восполнить пропущенные слова. Остальным придётся читать текст и изучать его заново – до тех пор, пока материал не будет усвоен.

Важную роль в организации процесса самостоятельной работы играет использование новых современных технологий, которые стали широко использоваться в качестве средства обучения иностранному языку. Техническое развитие программного обеспечения предоставляет широкие возможности для применения компьютерных программ для проведения тестирования, тренировки грамматических навыков, навыков правописания, чтения, перевода и работы с текстом. [6, с. 13-14]

Организация самостоятельной работы обучающихся не может быть эффективной без организации процесса обратной связи. Правильно организованный контроль помогает овладевать умениями и навыками по различным видам речевой деятельности. При контроле самостоятельной работы по иностранному языку следует проверять и оценивать усвоенную обучающимися информацию, создавать установку на усвоение новой и закрепление усвоенной информации, проверять эффективность предлагаемых организационных форм и средств самостоятельной работы.

Результативность самостоятельной работы обучающихся во многом определяется наличием активных методов ее контроля, среди которых выделяют:

- методы устного контроля: беседа, рассказ, объяснение, чтение текста, сообщение и др.;
- методы письменного контроля: сочинение, эссе, реферат, написание тезисов, статей и т. д.;
- методы практического контроля: упражнения, тесты, и т.д.;
- методы комплексного контроля: составление портфолио, составление рейтинга и др. [5, с. 33]

Таким образом, внедрение управляемой самостоятельной работы обучающихся в учебный процесс требует значительного совершенствования ее традиционных видов.

Самостоятельная работа при изучении иностранного языка может стать эффективной только тогда, когда она организуется, управляется преподавателем и имеет достаточное методическое и материальное обеспечение. Роль преподавателя предполагает косвенное и непосредственное управление деятельностью обучающихся, а также организацию и корректировку процесса подготовки и проведения самостоятельной работы, посредством которой осуществляется управление познавательной деятельностью.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий. / В.С. Аванесов // Учебная книга. 3 изд. доп. – М.: Центр тестирования, – 2002. – 240 с.
2. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
3. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук [и др.] ; под ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
4. Золотухина, Л.С. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов / Л.С. Золотухина // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 12. – С. 11–14.
5. Коньшева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. / А.В. Коньшева – Минск, 2004. – 135 с.
6. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
7. Соколова И. Б. Основы самостоятельной работы студентов. / И.Б. Соколова – Армавир: ИЦ АГПИ, 2002. – С. 18.

УДК 37.091.3: 811.111

*Mysak S.*

*NorQuest College, Edmonton, Canada*

### **PROCESS NOT PERFECTION: EXPLITING RECEPTIVE SKILLS PRACTICE TO STRENGTHEN SUB-SKILLS AND ENCOURAGE INDEPENDENT LEARNING**

Foreign language teachers nowadays face a plethora of motivating factors, needs, goals and learning styles from their classes of students. Each student is unique and approaches the course slightly differently. In order to reach each student where they are in their language learning, it is essential for teachers to foster independent life-long learning strategies in their students so that students can personalise the opportunities that are presented to them in the classroom and use them in the way that is most beneficial for them. Receptive skills tasks offer channels of opportunity by which students can advance their understanding and productive language knowledge. Teachers play an indispensable role in making resources available to students and helping them to access them in a way that they will benefit from them, regardless of their level. This paper will offer examples of tasks that can be carried

out at the pre-task, task and post-task stage using both authentic materials and course books, or materials prepared especially for language learning, and will focus on developing the process that students should follow rather than only being concerned with the end result.

A common activity in language classrooms nowadays is to use reading and listening texts to practice receptive skills or to introduce and extract the target language for the lesson. Course books are filled with texts and are usually accompanied by two or three activities, such as true/false or short answer comprehension questions. However, while these may be common place activities, what are their purpose? What is the teacher hoping to achieve by using such tasks in the classroom? By completing these tasks are the learners actually improving their receptive skills or merely demonstrating their ability, and if they are unable to complete it, how do they benefit the student in the short and long term? There is no one-size-fits-all method when it comes to language learning and classroom tasks need to be exploited more widely and deeply in order for all students to benefit from them.

As noted by the National Capital Language Resource Centre (NCLRC n.d d), language instructors are often frustrated by the fact that their students continue to approach receptive skills tasks in the target language differently to those in their native language. They will often become distracted from the meaning of the text as a whole due to their inability to understand individual words and have a low tolerance for uncertainty. Learners need to be made aware of the strategies that they employ in their native language and when to use them to aid comprehension in the target language. Unlike what many learners may think, listening is not a passive activity but rather an active one that requires a range of both bottom-up language focus and top-down background knowledge focus strategies to create meaning. This can be confusing for students as it is not a conscious process in their native language, but by developing their skills in a process-oriented way they will be better placed to improve their receptive skills both inside and outside of the classroom and, most importantly, will notice the improvement in these skills through regular reflection and analysis and hence maintain greater motivation for learning.

Empowering students to take more responsibility for their learning invites the role of language instructors to be reassessed. Ken Robinson (2013) notes that “teaching is a creative profession not a delivery system”. The role of an educator is not merely to transmit information but to lead students to a higher level of understanding through inspiring curiosity, encouraging reflection and “creating a climate of possibility” (Masallam 2013; Robinson 2013). If this is not occurring, it is reasonable to question whether learning is actually occurring while the instructor is “engaged in the task of teaching” (Robinson 2013). By solely using reading and listening texts and tasks as developed in course books for receptive skills practice, they are removing the opportunity for students to employ native speaker strategies as these tasks contain language that has been graded to a specified level and have exercises that are generic and may not be relevant for their students (NCLRC n.d. d). Just because it is a task in a course book does not make it a ‘good’ task for learners to do. Instead, combining these texts with authentic texts that students will encounter outside of the classroom, will better prepare them for using their language skills in-

dependently. Ultimately, the main concerns of instructors are to ensure their learners are communicative, satisfied and hence motivated to learn. To do this learners need to be encouraged to use diverse reading and listening strategies, especially those which are top-down as they would in their native language (NCLRC n.d. d).

Sources of receptive skills practice are diverse and varied, and in today's age of digital technology, much more accessible. Sources of input to develop listening skills beyond the course book may include podcasts from internet news and radio sites and other information-based presentations such as, TED talks, Big think and Youtube; instructor-made recordings (using Vocaroo, Screencast-o-matic or another recording device); TV shows, movies, songs, guest speakers and, of course, the teacher and other students in the class are a valuable source.

Reading skills can benefit from access to newspapers, special interest magazines (to engage students' interest), topic specific textbooks and essays (especially for academic students or professionals who are looking to communicate their existing technical skills in a different language), transcripts of listening texts, websites such as East of the Web, which provides fiction on a range of themes and at a range of levels, and blogs that can be found to match the interests of the student, graded readers, information sheets and service texts, such as brochures and advertisements, diagrams, tables, graphs and schedules

All input offers the opportunity for students to broaden their vocabulary, gain grammatical awareness and get exposure to the pragmatics of discourse in context but there are some issues of use to consider. When course books material is chosen, instructors should ask: Is the text culturally relevant? Is it outdated? Does it need to be adapted?

When authentic materials are used, instructors should ask: How will my students benefit? (What sub-skill will be able to be practised?) Why is it of interest? What kind of task should be designed to make it achievable but still challenging for my students?

In each case, the ways in which the text can be exploited is paramount while remembering that students will need support to convert their passive awareness, or intuition for what sounds right and ability to tune their ear to the accent and speed of the speaker, into active learning to broaden their existing knowledge.

To support students in developing their receptive skills they need to be introduced to the reading and listening process and encouraged to use it continually whenever they are confronted with such a task. This process can be divided into three stages: pre-task, task and post-task, each of which is as important as the others.

#### **Pre-Task Stage. *Setting the Context.***

*Discussion.* This involves having learners discuss questions or statements about the topic of the text as they relate to their lives and experience or based on their opinions.

*Running Dictation.* Alternatively, this activity incorporates speaking and writing practice and can give students background information about the theme. Students are divided into pairs or groups of three and a short text (2-4 sentences) is typed up and stuck on a wall in a large room or outside the classroom. One student in each pair runs to the text reads the first sentence and returns to his/her partner to dictate as much as he/she can remember for his/her partner to write down. This con-

tinues until the whole text has been dictated with partners changing roles halfway through. If three students are in a group, one student takes the role of a reader and reads the text aloud to student 2: the runner, who then runs to student 3: the writer.

*Vocabulary.* In order to prime students for reading or listening it is necessary to activate existing knowledge of vocabulary related to the theme or context of the text and pre-teach some new vocabulary so as to unblock the task for students (Schulstad, 2013). While it can be debated if this is a native speaker strategy or not, as while native speakers do use their existing knowledge, they do not have the luxury of having the opportunity to be introduced to new vocabulary before encountering it in the text itself (Ozog, 2013), it should be remembered that the brain processes and acquires an additional language differently to one's mother tongue and so the learning approach and support should reflect this (Ortega 2009).

*Matching Meanings.* Learners are encouraged to match vocabulary that they already know first to build their confidence and make the task easier for themselves, having fewer options in the end to match with unfamiliar vocabulary, and not to use a dictionary but rather to use their classmates as a resource and foster teamwork and interpersonal skills. Vocabulary could be matched with simple definitions or examples, or alternatively with synonyms or antonyms for horizontal expansion that will aid the organisation of vocabulary into a more memorable network of words rather than individual items of lexis.

*Brainstorming.* This has the benefit of allowing students to teach each other, as the language is student generated. This is not only confidence building, but also allows for on the spot error correction of fossilised or common errors and another means of organising vocabulary and showing the relationship between words, especially if a word map is used.

*Giving words in context.* Target vocabulary is presented in sentences rather than in a list so that students can use the sentence to guess the meaning from the context. Students may be able to derive the part of speech, connotation, register, root form or topic to which it relates, all of which are useful in developing inferencing skills.

*Word Forms.* Also known as word families, these related words can be examined. By learning three or four words rather than one for certain items of vocabulary, it provides yet another way of organising the vocabulary in the brain to make it memorable by creating a network of connections between words, which is especially useful for visual learners.

All of these activities can also be expanded to allow students to practise using the language themselves in their own sentences, thereby formatively testing their understanding of the vocabulary introduced to them.

*Prediction.* This serves several purposes, the most important of which is to motivate students to do the task by giving them a reason to read or listen. Predictions could be made from the title or sub-heading, the vocabulary list, by hypothesising the relationship between the words as they are used in the text, or the student's knowledge of the topic or pictures and captions. It is useful for students to write their own questions for the text based on what they think they will be able to learn about the topic from the text. Not only is this a way to personalise the learning experience for the student, but it is also promoting actions that native speakers do rapidly and

subconsciously when they read or listen to information. Students naturally will go straight to reading or listening to a text without preparing themselves for it and hence often struggle to understand it. This pre-task stage is aimed at unblocking the task. By leading students through these stages, teachers are scaffolding them towards a successful outcome, while developing their speaking, writing, vocabulary, pronunciation, social and problem solving skills, and increasing their tolerance for uncertainty.

**Task Stage** can be divided into two parts, namely, tasks that require comprehension of main ideas and those that require more specific information.

*Main Ideas.* Tasks which focus on the main idea utilise top-down strategies and may include:

*Grouping vocabulary.* Vocabulary can be grouped based on similarities or by identifying the odd word out from those presented in a list to provide a focal point and organisation to the text. Oftentimes, students do not realise how much they understand and only see how much they do not understand which makes them feel like they have not achieved anything positive in the task. This activity aims to dispel that myth.

*WH... Question Words.* WHEN did it happen? WHAT happened? WHO did it happen to? These are just some of the basic questions that aim to build confidence as students do not need to be able to explain the text in detail, which makes it much more achievable.

*Paragraph cut-ups.* Especially good for reading texts, students are given the text cut up into paragraphs and work in small groups to put the text in order. This kind of task can also serve as beneficial practice for developing writing skills if the topic sentence is cut off of each paragraph and has to be matched together first. In this type of task students need to focus on key words, time, the relationship between events and cause and effect. Because it breaks a large amount of information into smaller chunks, they are likely to be perceivably less intimidating for the students.

*Write the title.* This is also for reading texts and requires students to write a title for each paragraph to summarise it rather than the text as a whole thereby identifying the key themes and breaking the text down. This is especially useful for authentic texts as it shows the students what they can do themselves with texts they find outside the classroom to aid understanding.

*Specific Information.* These tasks employ a bottom-up strategy focussing on the words and grammar that create more precise meaning. Tasks in this stage commonly include true/ false/ not given questions, multiple choice questions or short answer questions as they provide a straight forward form of assessment for teachers and help to focus students on what they should be identifying in the text. However, beyond this they are not so useful, especially for authentic tasks, as these kinds of tasks are not able to be applied by students for themselves for self-study.

*Transcript Gap Fill.* This task is useful for listening texts as students have the opportunity to tune their ears to chunks of language rather than listening for individual words, thereby identifying the relationship between words as collocations, phrasal verbs, set phrases or idiomatic language. This kind of task can also be exploited for specific grammatical structures or word forms.

It is in this stage that students need to develop the ability to prioritise information and “decide what is and is not important to understand” (NCLRC n.d. b) to ensure that they are reading or listening to complete the task; therefore, not being able to

understand everything is okay. There is a caveat associated with this that teachers need to be aware of: changing the form of the input to make it more accessible for students may be doing them more of a disservice and hindering their linguistic development. For example, by recommending students watch English movies with subtitles is changing a listening task into a reading task and, therefore, is not providing practice to develop the weaker listening skills (Schulstad 2013). It would therefore be more beneficial to adapt the task, that is, what the students need to listen or read for rather than how they access the information.

**Post-Task Stage** involves personalisation of the language input and learners evaluating “their progress in terms of increases in their functional proficiency” (NCLRC n.d. c). By making connections between the vocabulary in the texts and their own communication means students are not only more likely to remember the new vocabulary and maintain motivation for learning, but also develop their productive skills and gain awareness of the pragmatics of the language. This may be achieved by focusing on certain functional language examples from the text, related to register or context for example, or by eliciting certain collocation, synonyms, colloquialisms or idiomatic language so that students have yet another opportunity to use skills for drawing inferences. Furthermore, students can develop their speaking and writing skills through personalisation and response tasks that aim to make the new language gained more memorable for the individual.

**Spoken Responses** include ranking or discussion topics and they may be organised to be conducted in small groups, pairs or as a whole class.

*Again, Again, Again.* This activity is useful for developing accuracy and fluency. In this task students are in pairs and talk to each other for about 5 minutes each about their experience or opinion on the topic. Then students change partners and repeat the same experience or opinion to answer the same question to their new partner, but this time only have 3 minutes each. One final change of partners follows this and the students repeat themselves again, having only 2 minutes each. The aim of this activity is to build confidence and fluency when speaking, but also for students to start to fine-tune and self-correct their own speaking as it will surely be easier to talk about the topic the third time and they are likely to do so in a more succinct way in comparison to the first time.

### **Written Responses**

*Half Sentences.* Students could be given half sentences with vocabulary from the text or about issues discussed in the text to complete in a way which is true for them.

*Quick Writing.* This involves students spending 10-15 minutes writing whatever they are thinking at the present moment about the text that they just read or listened to. It is designed to uncover what ideas it has stimulated in the students and if students are told not to worry about spelling, grammar or punctuation, can make them feel more comfortable and less worried about making errors, which are a vital part of learning.

By continually developing skills at each of the three stages of receptive skills tasks, students are being scaffolded to a more realistic and attainable level of success and developing strategies that they can use when doing self-study. This is a salient



consideration as this will determine the rate of improvement. Furthermore, these strategies can be used for years to come when using the language outside the classroom as this is ultimately what language learning is all about; despite limitation with regards to grammar and lexis, students need to be able to “fend for themselves in communication situations” (NCLRC n.d. b). Focusing on the result and having native speaker-like perfection is not realistic and, for most students, unattainable as even native speakers make mistakes, have misunderstandings or develop bad habits with pronunciation and grammar.

In order to prepare students for successful outcomes with regards to language learning and use, they need to be empowered by demonstrating what they can do for themselves. Students have a great deal more knowledge of a language than they realise, but oftentimes have trouble accessing it. Therefore, poor organisation of new language in their working and long term memory becomes a barrier to learning which instructors need to assist in breaking down (Ortega 2009). This may be achieved in many cases by adapting tasks to the students’ level rather than the text so as to develop strategies for dealing with information in the target language outside of the classroom. In the end, all students can achieve something if opportunities that become available in a text are exploited. By doing this, instructors are meeting students where they are rather than showing them how far they are from where they should be.

In summary, due to the variety of students’ background, strengths, learning styles and needs, as well as the communication situations that students will be called on to use the target language, instructors need to use a variety of sources in a variety of tasks that develop strategies to deal with difficult sources of information at each of the three stages of the receptive skills process. Many students find it difficult to notice an improvement in their receptive skills which may be because they are finding the task continually challenging, but have failed to realise that the tasks themselves have been becoming more difficult as the instructor has diagnosed a sub-skill that needs to be improved and developed a task accordingly. Receptive skills success is not so much about achieving 100% accuracy 100% of the time for a graded task, but rather developing skills that can be applied outside of the classroom for authentic situations, as this is the purpose of language learning after all.

#### REFERENCES

1. Masallam, R 2013, 3 Rules to Spark Learning, video, TED Talks, April [Electronic resource] – Mode of access : [http://www.ted.com/talks/ramsey\\_musallam\\_3\\_rules\\_to\\_spark\\_learning.html](http://www.ted.com/talks/ramsey_musallam_3_rules_to_spark_learning.html). – Date of access : 13.11.2013.
2. National Capital Language Resource Center (NCLRC), n.d. a, The Essentials of Language Teaching. – Mode of access : <http://nclrc.org/essentials>. – Date of access : 7.12.2013.
3. National Capital Language Resource Center (NCLRC), n.d. b, The Essentials of Language Teaching. – Mode of access : <http://nclrc.org/essentials>. – Date of access : 10.12.2013.
4. National Capital Language Resource Center (NCLRC), n.d. c, The Essentials of Language Teaching [Electronic resource] – Mode of access : <http://nclrc.org/essentials>. – Date of access : 10.12.2013.
5. National Capital Language Resource Center (NCLRC), n.d.d, The Essentials of Language Teaching [Electronic resource] – Mode of access : <http://nclrc.org/essentials>. – Date of access : 10.12.2013.

6. Ozog, C 2013, 'Pre-Teaching Lexis Reconsidered', IH Journal of Education and Development, issue 35, Autumn 2013 [Electronic resource] – Mode of access : <http://ihjournal.com/pre-teaching-lexis-reconsidered-by-chris-ozog>. – Date of access : 12.12.2013.
7. Ortega, L. Understanding Second Language Acquisition / L. Ortega. – London : Hodder Education, 2009.
8. Robinson, K 2013, How to Escape Education's Death Valley, video, TED Talks, April [Electronic resource] – Mode of access : [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_how\\_to\\_escape\\_education\\_s\\_death\\_valley.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html). – Date of access : 13.12.2013.
9. Schulstad, 2013, CALL: Computer Assisted Listening Lessons, IH Journal of Education and Development, issue 35, Autumn 2013 [Electronic resource] – Mode of access : <http://ihjournal.com/call-computer-assisted-listening-lessons-by-daniel-schulstad>. – Date of access : 10.12.2013.

УДК 37.091.3

**Осинов Е.Д.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Требования к образовательному процессу в высшей школе на современном этапе предполагает оптимизацию не только содержания, методов и форм, но и разработку новых подходов к определению роли иностранного языка в системе вузовской подготовки. Такая подготовка подразумевает не только традиционное, фактическое владение всеми аспектами языка, но и, прежде всего, формирование понятийного аппарата обучаемых, дающего возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в европейских высших учебных заведениях. Оставляя неизменными основные задачи обучения иностранному языку, следует значительно расширить страноведческой и культурологические аспекты подготовки. На наш взгляд, такую задачу можно реализовать, используя компетентностный подход в обучении иностранным языкам, который позволяет современному студенту выступать в роли субъекта образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Именно компетентностный подход позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному – умению самостоятельно мыслить и приобретать знания.

Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие при освоении современной техники и технологии, в обыденной жизни при выполнении социальных ролей, а также в ситуациях неопределенности, что предполагает наличие опыта осуществления деятельности «по образцу».

Несомненно, возрастет и востребованность специалистов со знанием иностранных языков на рынке труда, что является дополнительным стимулом к изучению иностранного языка. Все это влечет за собой и изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и ор-

ганизации материала. Таким образом, главная цель компетентного подхода в преподавании иностранных языков в вузах заключается в формировании всесторонне развитой личности студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

Компетентный подход в обучении иностранным языкам предполагает формирование трех основных компетенций у студентов: лингвистической, коммуникативной и межкультурной. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Языковая компетенция – это опыт конструирования грамматически правильных форм и синтаксических построений, а также понимания смысловых отрезков в речи, организованных в соответствии с существующими нормами языка. Говоря в общем, данная компетенция предполагает теоретическое владение по-аспектной системой изучаемого языка (фонетика, лексика, грамматика).

Коммуникативная компетенция предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырёх основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). Основное умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции – это умение создавать и воспринимать продукты речевой деятельности. Существуют компоненты ситуации, или речевые условия, которые диктуют говорящему выбор слов и грамматических средств. Так, приказ, просьба или требование, конечно, будут отличаться от сообщения, информации или их эмоциональной оценки, выражение благодарности, радости, обиды т.д. Таким образом, собственно коммуникативные умения и навыки – это умения и навыки речевого общения с учётом того, с кем мы говорим, где говорим, и, наконец, с какой целью. Нет сомнения, что формирование их возможно только на базе лингвистической компетенции.

Ориентация в образовательном процессе на формирование межкультурной компетенции предполагает решение следующих задач: обучение нормам межкультурного общения на иностранных языках; социокультурное развитие учащихся (соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у студентов умений и навыков представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения).

Ориентир в области преподавания иностранного языка на компетентное содержание образования предполагает формирование коммуникативной компетенции, а также компетенций, реализующих способность и желание учиться всю жизнь не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни, а также компетенций, касающихся жизни в поликультурном обществе, призванных препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости. Формирование данных компетенций способствует как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий [1].

В рамках компетентного подхода в обучении иностранным языкам возникает необходимость использования современных методов и технологий. Перспективными и эффективными современными технологиями обучения иностранным языкам являются информационные, коммуникационные, психолого-педагогические (обучающие, ролевые, деловые игры и др.). Естественно, что в современной педагогике крайне перспективна технология коммуникативного обучения, то есть обучения на основе общения. Однако она предполагает занятия на

языке, а не о языке. Коммуникативное обучение подразумевает и учет личностных особенностей учащихся, так как только личностный уровень позволяет интенсифицировать коммуникативную мотивацию, обеспечить целенаправленность говорения и т.д. Технологией коммуникативного обучения иностранным языкам занимались Г.А. Китайгородская, Е. И. Пассов и др. Также в современной педагогике признаны довольно эффективными личностно-ориентированные технологии обучения иностранному языку, то есть обучение, «обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предмета деятельности» [2].

Следует отметить, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции должно вырабатывать навыки и умения использования основных коммуникативных стратегий, которыми пользуется общество: презентация, манипуляция, конвенция [3], обучение которым является важнейшей задачей, так как язык – это мощное средство воздействия, и, общаясь, человек не просто сообщает или описывает какие-то объекты или ситуации внешнего мира, а интерпретирует их, управляет или пытается воздействовать на адресата, давая этим объектам или ситуациям положительную или отрицательную оценку.

Таким образом, мы видим, что одним из эффективных способов решения задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка в вузе на современном этапе, может быть компетентностный подход в обучении в соединении с новейшими технологиями и методами и с включением в обучение современных коммуникативных стратегий как основных моделей речевого воздействия на адресата в различных видах деятельности, в том числе и профессиональной.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 34–39.
3. Назаров, М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований / М.М. Назаров. – М. : УРСС, 2002. – 239 с.

УДК 37.091.3

**Прокопчук М.Н.**  
УО КНЛУ, м.Київ, Україна

### ДО ПИТАННЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Введення другої іноземної мови (ІМ2), як обов'язкової дисципліни для вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) України, обумовило цілу низку досліджень в галузі навчання ІМ2 в школі. Серед них, проблема створення ефективної системи вправ для формування мовних компетенцій (МК) в учнів основної школи, які вивчають англійську мову після німецької мови.

При створенні системи вправ для формування МК в ІМ2 ми маємо враховувати принципи навчання ІМ2, оскільки навчальні дії вчителя та учнів визначаються

об'єктивно існуючими закономірностями, що відображаються у відповідних принципах: загальнодидактичних, загальнометодичних та спеціальних методичних, реалізація яких має пріоритетне значення для функціонування системи вправ.

Аналіз робіт І.Л. Бім, Н.І. Гез, Н.Д. Гальскової, М.В. Ляховицького, Е.І. Пассова, С.П. Шатілова, Г.В. Рогової, В.В. Сафонові, О.М. Соловові, А.М. Щукіна, Г. Нойнера та інших свідчить, що під принципом навчання прийнято вважати основне положення будь-якого методу або науки, що приймається за аксіому. В свою чергу, принципи навчання дозволяють:

- конкретизувати мету навчання, визначити зміст навчання, його засоби і методи [6, с. 239];
- об'єктивно відобразити і обумовити структуру, сутність та притаманні ознаки того чи іншого аспекту навчально-виховного процесу [3, с.58].

Особливого значення при викладанні ІМ набувають загальнодидактичні, загальнометодичні та спеціальні методичні принципи.

Загальнометодичні принципи є універсальними для викладання будь-якої мови, до них належать принцип урахування особливостей рідної мови (РМ), інтеграції і диференціації, комунікативної спрямованості навчання, домінуючої ролі вправ у всіх сферах оволодіння першою іноземною мовою (ІМ1), паралельного вивчення ІМ та культури, функціональності, підпорядкування мовних знань та мовленнєвих навичок комунікативним умінням, ситуативно-тематичного упорядкування й репрезентації навчального матеріалу, комплексності та диференційованості, урахування спеціальності тощо [4, с. 147].

Спеціальні методичні принципи покликані відображувати специфічні умови навчання і представляють собою конкретизацію і розвиток загальнометодичних принципів [6, с. 141].

Отже, виникає необхідність звернутися до спеціальних методичних принципів, які враховують особливості навчання ІМ2 в ЗНЗ.

Як зазначає Ю.М. Кажан, принципи навчання ІМ2 зумовлюються конкретними умовами навчання, особливостями навчання та вивчення ІМ1 та ІМ2. Серед них науковець зазначає: 1) генетичну близькість ІМ1 та ІМ2 та пов'язані з цим особливості мовного, мовленнєвого та країнознавчого матеріалу; 2) особливості учнів: групові (вік, мотивація) та індивідуальні; 3) особливості ситуації навчання, а саме: відносна географічна віддаленість від регіону, де спілкуються ІМ2; менша кількість годин у навчальному плані у порівнянні з ІМ1 [2, с.95]. Крім того, сучасний стан шкільної освіти свідчить про брак спеціальних підручників, навчальних матеріалів, які враховують особливості формування МК в ІМ2 та спеціально підготовлених викладачів, які володіють методикою навчання ІМ2.

Існують різні класифікації принципів навчання ІМ2 [1; 4; 7], які частково включають в себе також перелічені вище загальнодидактичні та загальнометодичні принципи.

В. Г. Редько та Н. П. Басай виділяють 11 принципів: 1) комунікативної спрямованості навчання, 2) ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, 3) діяльнісного характеру навчання, 4) диференціації навчання,

5) соціокультурної спрямованості навчального процесу, 6) контрастного (порівняльного) навчання, 7) домінуючої ролі вправ, 8) урахування особливостей РМ та ІМ1, 9) свідомого навчання, 10) врахування вікових особливостей, 11) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [4, с. 65-66].

М. В. Баришніков вважає, що принципи навчання ІМ2 відрізняються від принципів навчання ІМ1 і формулює такі: 1) міжкультурної спрямованості процесу навчання ІМ2, 2) когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання, 3) ґрунтовності процесу навчання, 4) раціонального поєднання свідомого і підсвідомого в навчанні, 5) врахування штучного субординативного трілінгвізма, 6) врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається, 7) комплексного навчання всіх видів комунікативної діяльності, 8) адекватності навчальних вправ, 9) оптимального поєднання аналітичних і синтетичних форм роботи над автентичним текстом, 10) раціонального використання довідкової літератури при читанні автентичних текстів [1, с. 24-34].

Класифікація Г. Нойнера містить 5 основних принципів навчання ІМ2: 1) когнітивного навчання та вивчення мови; 2) опори на рецептивні види МД; 3) орієнтування на теми; 4) опори на тексти; 5) ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації студентів [7, с. 41-45].

Ю.М. Кажан адаптувала запропоновану класифікацію Г. Нойнера та доповнила її принципами проблемності навчання та розвитку навчальної автономії студентів з опорою на досвід вивчення ІМ1 [2, с. 95].

Як бачимо, запропоновані класифікації містять не лише спеціальні методичні принципи, на основі яких відбувається ІМ2, але і загальнодидактичні та загальнометодичні принципи. Наприклад, у класифікації В.Г. Редька та Н.П. Басай принципи №9 та №10 належать до загальнодидактичних, №1, №2, №3, №4, №5, №7, №11 до загальнометодичних, №6, №8 – спеціальні методичні; в класифікації Н. В. Баришнікова принципи №2, №3, №4 – загальнодидактичні, №1, №7, №8, №9, №10 – загальнометодичні, №5, №6 – спеціальні методичні принципи. Класифікація Г. Нойнера містить загальнометодичні принципи – №1, №3 та спеціальні методичні принципи – №2, №4, №5. В класифікації Ю.М. Кажан запропоновані принципи відносяться до загальнодидактичного та спеціально методичного принципу відповідно.

При чому, слід зазначити, що в умовах штучної шкільної субординативної триглосьії деякі запропоновані загальнометодичні принципи можуть набувати особливого значення. Так, наприклад, принципи когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання (М.В. Баришніков) і когнітивного навчання та вивчення мови (Г. Нойнер, Ю.М. Кажан) відображують специфіку навчання ІМ2 в ЗНЗ, оскільки вікові особливості учнів молодшого підліткового віку вимагають свідомого формування МК в ІМ2 на відміну від способів формування МК в ІМ1 в учнів початкової школи.

Розглянемо методичні принципи, які дозволяють враховувати психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу та особливості етапів формування МК в ІМ2 та представимо їх в таблиці 1, зазначивши відразу, що ефективність процесу формування МК в ІМ2 значною мірою залежить від можливості:

- активізувати когнітивні та мовленнєво-мисленнєві процеси в учнів, раніше набуті мовні знання та сформовані навички та уміння в ІМ1 з метою виділення полів переносу та інтерференції під час формулювання під керівництвом вчителя правил-інструкцій та правил-попереджень і здійснювати перенос або нейтралізувати раніше сформовані навички в РМ та ІМ1;
- використовувати двомовні (зіставні та/або контрастивні), аналітико-рефлексивні вправи для ознайомлення з новими мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу з подальшим їх аналізом; вправи і завдання для переносу раніше набутих навчальних стратегій в НСК ІМ2;
- розвивати чутливість до «лінгвістичних відкриттів» шляхом постійного порівняння навчального матеріалу та способів оперування з ним та мовну (лексичну, граматичну і фонетичну) усвідомленість і навчальні стратегії учнів.

Таблиця 1 – Спеціальні методичні принципи навчання ІМ2

| Автор                        | Спеціальні методичні принципи   | Реалізація в навчальному процесі  |
|------------------------------|---|---|
| М. В. Баришніков             | Когнітивно-інтелектуальної спрямованості процесу навчання;<br><br>врахування штучного субординативного трилінгвізму;<br><br>врахування лінгвістичного та навчального досвіду тих, хто навчається; | Активізація когнітивних та мовленнєво-мисленнєвих процесів учнів;<br>здійснення переносу або нейтралізація раніше сформованих навичок в РМ та ІМ1;<br>використання вправ і завдань для переносу раніше набутих навчальних стратегій в НСК ІМ2;<br><br>врахування рівня розвитку НСК учнів в РМ та ІМ1 та використання вправ і завдань для переносу раніше набутих навчальних стратегій в НСК ІМ2. |
| В. Г. Редько,<br>Н. П. Басай | Контрастивного (порівняльного) навчання;<br><br>врахування особливостей РМ та ІМ1;  | Використання двомовних (зіставних та/або контрастивних), аналітико-рефлексивних вправ для ознайомлення з новими мовними явищами першої та другої груп навчального матеріалу з подальшим їх аналізом);<br><br>розвиток в учнів чутливості до «лінгвістичних відкриттів» та формування мовної усвідомленості і навчальних стратегій;  |
| Г. Нойнер,<br>Ю.М. Кажан     | Опора на рецептивні види МД;<br><br>ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації студентів.  | Організація переносу раніше сформованих рецептивних і репродуктивних навичок і умінь оперування з навчальним матеріалом, створення відчуття успіху та швидкого вивчення ІМ2 за рахунок використання значного пласту англійсько-німецьких когнатів та структурних елементів виучуваних мов;<br>компенсація меншої кількості навчальних годин та швидкий запуск мовленнєвого механізму ІМ2.         |

**Надамо характеристику відібраних нами спеціальним методичним принципам, які дозволяють ефективно формувати МК в ІМ2. Серед них:**

*1. Принцип комунікативно-когнітивного спрямування навчального процесу (М. В. Баришніков, Г. Нойнер), який передбачає у процесі формування МК*

в ІМ2 активізувати когнітивні та мовленнєво-мисленнєві процеси в учнів, тим самим забезпечуючи високу продуктивність навчання. Цьому процесу сприяють більш високий інтелектуальний розвиток учнів молодшого підліткового віку, їхній попередній лінгвістичний та навчальний досвід та більш висока здатність до аналізу, рефлексії і самооцінки порівняно із учнями початкової школи. Такий підхід до формування МК в ІМ2 призводить до зміни характеру пізнавальної діяльності учнів, мовний розвиток яких чинить модифікаційний вплив на їхній когнітивний розвиток, на формування мовної усвідомленості (Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Наталья Дмитриевна Гальскова: Пособие для учителей. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с., с.85). Крім того, у процесі формування МК в ІМ2 в учнів формуються уміння та навички використання раціональних прийомів оволодіння ІМ2, активізуються інтелектуальні процеси, наприклад, впізнати те чи інше мовне явище ІМ1, проаналізувати його, порівнюючи його із тотожним явищем ІМ2.

2. *Принцип врахування штучної субординативної багатомовності* (М. В. Баришніков) враховує той факт, що ефективність процесу формування МК в ІМ2 в учнів 5-го класу обумовлюється методично цілеспрямованим урахуванням природи штучного субординативного трилінгвізму як співіснування у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда РМ, ІМ1 та ІМ2, що знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Врахування психологічних закономірностей багатомовності, що були предметом нашої уваги в підрозділі 1.3, дозволяє гальмувати інтерферуючий вплив ІМ1 та РМ і допомагає учням здолати перешкоди як мовного, так і психологічного характеру.

3. *Принцип врахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів* (М. В. Баришніков) дозволяє враховувати та використовувати рівень розвитку НСК учнів в РМ та ІМ1 з метою переносу ефективних методів і стратегій у процес формування МК в ІМ2 шляхом активізації раніше сформованих навичок та умінь оперування навчальним матеріалом. Реалізація цього принципу в навчанні дозволяє формувати в учнів уміння обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, планувати навчальний процес, самостійно здобувати, використовувати та оцінювати свої знання.

4. *Принцип контрастивного навчання* (В.Г. Редько, Н.П. Басай) забезпечує контрастивний підхід до формування МК в ІМ2 і передбачає зіставний аналіз мовних явищ АМ та НМ та соціокультурної інформації з навчальною метою. Цей принцип передбачає використання зіставлення та протиставлення фонетичних, лексичних та граматичних явищ як методичний прийом, що дозволяє використовувати раніше вивчені мови як мови-опори з метою стимулювання позитивного переносу або нейтралізації інтерференції і скоротити кількість мовних явищ ІМ2, які потребують спеціального цілеспрямованого опрацювання. Крім того, реалізація цього принципу дозволяє порівнювати соціокультурні явища рідної, німецькомовної та англійської культур, що, в свою чергу, формує в учнів позитивне відношення до ІМ1 та ІМ2, до культури



народів-носіїв цих мов, а також розширює уявлення учнів про досягнення власної культури, ролі РМ та культури в дзеркалі культури інших країн.

5. *Принцип ефективної та економної організації навчального процесу* (Г.Нойнер, Ю.М. Кажан) дозволяє компенсувати меншу кількість годин за рахунок переносу в МК в ІМ2 не тільки знань і навичок в МК в ІМ2, але й навчальних умінь оперування мовним і мовленнєвим навчальним матеріалом. Цьому сприяє така організація формування МК в ІМ2, при якій учні під керівництвом вчителя свідомо підходять до навчального процесу та аналізують і порівнюють не лише мовні та мовленнєві явища виучуваних мов, але й здійснюють свідомий аналіз репертуару власних навчальних дій з цим матеріалом, сприяючи формуванню своєї навчальної автономії завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії та виконуючи спеціальні вправи, що містять ігрову або сюжетну складову.

Отже, враховуючи специфіку етапів формування МК в ІМ2 і спеціальні методичні принципи навчання ІМ2, ми можемо уточнити певні вимоги до системи вправ для формування МК в ІМ2. Система вправ для формування МК в ІМ2 повинна:

- 1) забезпечити комплексне формування усіх МК в ІМ2;
- 2) забезпечити свідоме формування МК в ІМ2, оскільки швидкість і якість їх формування значною мірою залежить від рівня сформованості НСК (навчальна компетенція виступає основою і умовою розвитку в учнів загальної мовної усвідомленості, без якої неможливо успішне формування МК);
- 3) бути спрямована на активне залучення попереднього мовного та навчального досвіду учнів;
- 4) актуалізувати вже наявні знання, навички та мовну усвідомленість учнів з метою переносу або нейтралізації інтерференції з боку ІМ1;
- 5) сприяти розвитку мовної усвідомленості та НСК учнів завдяки наявності у структурі вправи компонента рефлексії та особливих вправ на оволодіння стратегіями, які допомагають спланувати й організувати процес роботи над мовою взагалі.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Кажан, Ю.М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.М. Кажан. – К., 2012. – 360 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. Школа, 1982, 373 с.
4. Редько, В. Г. Вивчаємо другу іноземну! / В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 62–66.
5. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
6. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
7. Deutsch als zweite Fremdsprache / [G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa u.a.]. – München: Langenscheidt, 2009. – 176 S.

**Ренская І.І.**

*УО КДЭТУТ, м.Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

В контексті інтеграції системи вищої освіти в світовий і європейський освітній простір важливу роль відіграють уміння працівника постійно вдосконалювати свій професійний рівень шляхом самоосвіти, за потреби знаходити необхідну інформацію чи здійснювати ефективне спілкування іноземною мовою. Для успішного формування у студентів вищих навчальних закладів професійних компетенцій у сфері навчання іноземних мов необхідно максимально використовувати не тільки традиційні методи навчання, але й можливості сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки студентів [5].

Педагогічна думка ХХІ ст. розвивається у напрямку інтенсивного використання в навчальному процесі сучасних технологій навчання - сукупності методів, прийомів і способів навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети з найбільшою ефективністю у відведений для цього час, а також найбільш раціональні способи наукової організації праці викладача та студентів [2; 3; 9; 10].

Отже, проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває надзвичайної актуальності.

Метою даної публікації є аналіз існуючих у науково-теоретичній літературі технологій навчання, а також розглянуто досвід їх використання у вищому навчальному закладі при вивченні іноземних мов.

З педагогічної точки зору слід розмежовувати поняття *технології навчання* (Technology of Teaching) як сукупність прийомів і способів навчання, що забезпечують найбільшу ефективність навчального процесу і *технології в навчанні* (Technology in Teaching) - використання на заняттях технічних засобів.

Найважливішими характеристиками технологій навчання є:

1) *результативність* (високий рівень досягнення студентами поставленої мети); 2) *економічність* (засвоєння за одиницю часу великого обсягу матеріалу); 3) *ергономічність* (навчання відбувається в атмосфері співпраці, позитивного мікроклімату, за відсутності перевантаження і перевтоми); 4) *висока мотивація* у вивченні мови (дозволяє виявляти й удосконалювати кращі якості студента, розкрити резервні можливості його особистості).

Більшість дослідників розглядають сучасні технології навчання як спосіб найбільш ефективної реалізації на заняттях особистісно-діяльного підходу до навчання, завдяки якому студент використовує свої можливості як активного і творчого суб'єкта діяльності [11; 13; 18; 19; 20].

У Державному економіко-технологічному університеті транспорту (ДЕТУТ, м. Київ) на кафедрі іноземних мов деякі сучасні технології навчання отримали за останні роки широке застосування на заняттях з іноземних мов.

1. *Навчання в співпраці.* Ця технологія навчання базується на ідеї взаємодії під час занять, коли студенти беруть на себе не тільки індивідуальну, але й колективну відповідальність за успіхи кожного студента [11; 16]. На відміну від поширених фронтального й індивідуального навчання, в умовах якого студент виступає як індивідуальний суб'єкт навчальної діяльності, відповідає тільки «за себе», а взаємини з викладачем носять суб'єктно-суб'єктний характер, при навчанні в співпраці створюються умови для взаємодії і співпраці в системі «студент-викладач-група» і відбувається актуалізація колективного суб'єкта учбової діяльності [21].

2. *Проектна технологія навчання.* Ця технологія навчання є варіантом концепції навчання в співпраці і передбачає рішення студентами якої-небудь проблеми, оформленої у вигляді проекту [17].

Застосовуються різні варіанти проектів у царині вивчення іноземних мов: 1) ігрові - ролеві проекти (розігрування ситуації, драматизація тексту тощо); 2) інформаційні проекти (підготовка повідомлення на запропоновану тему); 3) видавничі проекти (підготовка статті, реферату тощо); 4) сценарні проекти (підготовка програми позааудиторного заходу); 5) творчі проекти (переклад тексту, твір).

Впровадження методу проектів в практику навчання іноземній мові дозволяє: а) реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, розширити знання в області теми проекту; б) продемонструвати дослідницькі навички роботи над темою проекту; в) показати рівень володіння мовою, що вивчається; г) піднятися на вищий ступінь навченості, освіченості, соціальної зрілості.

3. *Навчання, сконцентроване на студенті (student-centred approach).* Суть полягає в максимальній передачі ініціативи в ході занять студенту [14-15]. З дидактичної точки зору така технологія навчання дозволяє якнайповніше розкрити власний потенціал у результаті особливої організації занять, створення партнерських відносин між педагогом і студентом [6]. Цей підхід відмінний від традиційної технології навчання, коли викладач є головною дійовою особою на всіх етапах навчального процесу: він передає студентам суму знань, формує і контролює навички й уміння, що набувають студенти.

4. *Дистанційне навчання.* Ця форма організації навчального процесу передбачає навчання на відстані з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж [7, 12]. Таке навчання реалізується для студентів-заочників за допомогою спеціального розробленого дистанційного курсу, який є сукупністю інформаційних матеріалів і засобів апаратно-програмного забезпечення. Дистанційне навчання дозволяє широко використовувати світові культурні і освітні цінності, накопичені в глобальних мережах Інтернету, вчитися під керівництвом досвідчених педагогів, підвищувати кваліфікацію і заглиблювати професійні знання. Можна стверджувати, що дистанційне навчання з часом стане однією з найбільш перспективних форм навчання, а його реалізація в рамках так званої *відкритої освіти*, при якій студент має можливість вибору навчальних програм, викладача, графіка і форм навчання в одному або декількох навчальних закладах незалежно від місця їх розташування, а також свого місця проживання і навчання.

5. *Тандем-метод*. Ця технологія навчання передбачає автономне (самостійне) вивчення іноземної мови двома партнерами з різними рідними мовами, що працюють в парі. Мета тандему - оволодіння рідною мовою свого партнера в ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з його особистістю, культурою країни мови, що вивчається, а також отримання інформації у тих галузях знань, що цікавлять. Найважливішими принципами, що розкривають суть тандем-метода, є принцип обопільності і принцип автономності [1; 7].

Віртуальне спілкування є особливим різновидом комунікації, що має ряд переваг порівняно з «живим» спілкуванням: 1) Розширюються межі і можливості спілкування, оскільки тандем-партнера можна знайти практично у всіх країнах. 2) Обидва партнери в процесі спілкування знаходяться у своєму звичному життєвому просторі, зручному для користування автентичними матеріалами і необхідними джерелами інформації. 3) Спілкування здійснюється переважно у письмовій формі (E-Mail, Chatting), що дозволяє удосконалювати навички і уміння письмової мови. 4) Навчання відбувається на основі письмових текстів у формі листів і повідомлень, за їх допомогою відбувається поступове оволодіння моделлю мовної поведінки партнера. 5) При отриманні повідомленнями відбувається удосконалення умінь розуміти письмовий текст. 6) Виправлення помилок в письмових повідомленнях партнера допомагає формуванню уміння пошуку і аналізу чужих і власних помилок при письмі.

Можна вважати, що тандем-метод є один із перспективних напрямів використання сучасних технологій навчання на мовних заняттях.

6. *Інтерактивні методи викладання*. Ці методи можна ефективно застосовувати і в традиційних формах навчання, у тому числі і на заняттях з іноземних мов. ЦентRALною ідеєю інтерактивних методів є розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності, осмислене сприйняття інформації і подальше її засвоєння [14; 18]. Критичне мислення - це складний ментальний процес, який починається ознайомленням з новою інформацією і закінчується ухваленням рішення. У рамках інтерактивних методів розроблені принципи навчального процесу, що складаються із стадії виклику, смислової стадії і стадії рефлексії.

На стадії виклику виникає інтерес до нової теми, студенти з опорою на попередні знання і мовний досвід роблять прогнози щодо змісту нової інформації. На стадії осмислення проводиться робота з текстом, вивчається новий матеріал, студенти інтегрують ідеї, закладені в тексті, щоб досягнути розуміння нової інформації. На стадії рефлексії студенти розмірковують над отриманою інформацією, закріплюючи, таким чином, новий матеріал.

7. *Мовний портфель як засіб навчання і показник володіння мовою*. Мовний портфель є новою технологією навчання, що забезпечує як розвиток продуктивної діяльності студента, так і розвиток його особистості як суб'єкта освітнього процесу [4]. Мовним портфелем є пакет навчальних і робочих матеріалів, які дають уявлення про результати навчальної діяльності при оволодінні мовою. Поширення набули портфелі двох типів: *Демонстраційний портфель (Show case)* і *Навчальний портфель (Language Learning case)* [8].

Перший містить зразки самостійних робіт за темами, що вивчалися, виконані протягом певного періоду часу. За допомогою матеріалів портфеля студент може показати свої досягнення у використанні мови, що вивчається, в ході інтерв'ю при прийомі на роботу, під час співбесіди, під час вступу до навчального закладу.

Другий тип портфеля містить матеріали і рекомендації щодо самостійної роботи студентів у різних аспектах мови, що вивчається. За допомогою таких матеріалів студент може самостійно або за підтримки викладача удосконалювати своє володіння мовою. У структуру портфеля навчального типу входять засоби самостійної діагностики й оцінки володіння мовою. Основна функція такого портфеля — педагогічна і полягає в розвитку здібностей студентів і готовності до самостійного вивчення мови та іншомовної культури.

Отже, глобалізаційні процеси, які переживає світове співтовариство, ставлять перед сучасною людиною низку гуманітарних завдань, з поміж яких: загальна ерудованість, професійна та комунікативна компетентність, вільне володіння іноземною мовою тощо.

Для успішного формування у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів професійної компетенції у сфері іноземних мов необхідно максимально використовувати не тільки традиційні методи навчання, але й можливості сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки студентів. Сучасні технології навчання мають зайняти провідну позицію серед методів навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей.

Досвід роботи зі студентами залізничної спеціалізації показав, що найбільш ефективними технологіями при вивченні іноземної мови є: 1) навчання у співпраці; 2) проектна технологія навчання; 3) дистанційне навчання; 4) тандем-метод.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Андреев, Л.Л. Обучение в сети Интернет / Л.Л. Андреев. – М., 2003.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М., 1982.
3. Бурвикова, Н.Д. Типология текстов для аудиторной работы / Н.Д. Бурвикова. – М., 1998.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М., 2000.
5. Гладкий, Я. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці фахівців інженерних спеціальностей / Я. Гладкий // Інформаційні технології в освіті. – Херсон, 2010. – Вип. 7. – С. 27-32.
6. Гудков, Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Д.Б. Гудков. – М., 2010.
7. Дистанционное обучение / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1998.
8. Европейский языковой портфель. Предложения по разработке. – Страсбург, 2007. (Пер. с англ. языка.) – М., 2007.
9. Изаренков, Д.И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д.И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. № 36. – М., 2010.
10. Коряквцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряквцева. – М., 2009.
11. Краснова, Г.А. Открытое образование: цивилизованные подходы и перспективы / Г.А. Краснова. – М., 2002.
12. Крючкова, О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка) / О.П. Крючкова. – М., 2008.

13. Мангус, И. Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка / И. Мангус. – М., 1999.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2010.
15. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М., 2011.
16. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. № 1. – С. 44-58.
17. Полат, К.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / К.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. № 2, 3. – С. 9–13.
18. П'ятакова, Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П. П'ятакова. – Львів, 2003.
19. Сучасні технології в освіті. – К., 2005.
20. Сучасні технології навчання. – Харків, 2008.
21. Фаенова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке / М.О. Фаенова. – М., 1991.
22. Халеева, И.И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков) И.И. Халеева. – М., 1999.

УДК 37.091.3: 811.111=111

*Sanyukevich L.*

*BrSTU, Brest, Republic of Belarus*

### **STUDENTS' INSTRUCTIONAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF PROJECT APPROACH**

An enormous amount of current research is devoted to the integration of project approach in the university curricula. Scientists working in the USA (Stoller, 2005; Ho, 2003; Eyring, 1997), Canada (Beckett, 2002; Lee, 2002), Turkey (Alan, 2005), Ethiopia (Tessema, 2005), Russia (Yesina, 2004; Olkers, 2008; Guzeyev, 2008) and the Republic of Belarus (Maiorova, 2010) describe project work in different instructional settings and point out how English language teachers can capitalize on the content and language learning benefits of project-based instruction [1;2;3;4;5]. It relies on the general didactic and methodological principles of activity, problem-solving, regard for learners' interests, responsibility-sharing, optimum combination of frontal, team and individual forms of instruction, communicative and situational contexts, novelty and collaboration [5, p.50].

The British educator Michael Wallace treats a project as a kind of task-based activity which usually involves an extended amount of independent work, either by an individual student or by a group of students [6, p.46]. Fredricka L. Stoller (Northern Arizona University) examines multidimensional projects, that is, projects structured in such a way as to maximize language, content, and real-life skill learning. Their main feature is a combination of teacher guidance, teacher feedback, student engagement, and challenging elaborated tasks. In Stoller's opinion, successful project-based learning is characterized by the following factors: 1) real-world subject matter sustaining the interest of students; 2) student collaboration accompanied by some degree of student autonomy and independence; 3) a deliberate and explicit focus on form and other aspects of language; 4) process and product orientation, with an emphasis on integrated skills and end-of –project reflection.

To maximize the potential benefits of project work Stoller advocates the ten-step process. The ten steps are described below [1, p. 12-13].

Step 1: Students and instructor agree on a theme for the project. The instructors should devise tools helping students develop a sense of ownership toward the project.

Step 2: Students and instructor determine the final outcome of the project. It can have the form of a bulletin board display, written report, debate, brochure, letter, handbook, oral presentation, video, multimedia presentation or theatrical performance. The students and instructor also negotiate the most appropriate audience for their projects (other students, program director, city mayor, a local business).

Step 3: Students and instructor structure the project. The students and instructor work out project details, discuss roles, responsibilities, and collaborative work groups. Besides, they negotiate a deadline for project completion and agree on the timing for gathering, sharing, compiling information and presenting the final product.

Step 4: Instructor prepares students for the demands of information gathering. The students need to be informed of the language, skill, and strategy demands connected with information gathering. If students are supposed to conduct an interview, the instructor may plan tasks requiring students to form questions, ask follow-up questions, request clarification, and take notes. If students are expected to write an advertisement, the instructor might review the format and language of formal advertisements. If they intend to develop promotional materials, the instructor may acquaint them with the best samples.

Step 5: Students gather information. At this stage students collect information using all possible methods: interviewing, letter writing, library and Internet research. The instructor may bring in relevant content resources to help students in their information-gathering activities.

Step 6: Instructor prepares students to compile and analyze data. The objective of this stage is to master the language, skills and strategies used to compile, analyze, and synthesize the information collected previously. To achieve this aim, the instructor may assign students tasks involving categorizing, making comparisons, and using graphic organizers (charts, diagrams and time lines).

Step 7: Students compile and analyze information. At this point students work in groups organizing information and discussing its relevance for the completion of the project.

Step 8: Instructor prepares students for the language demands of the final activity. He engages students in language-improvement activities focusing on skills for successful oral presentations, effective written revisions and editing, persuasive debates, etc.

Step 9: Students present the final product. They demonstrate the final outcome of their project, as planned in Step 2.

Step 10: Students evaluate the project. They reflect on the language acquired and the subject matter studied during the whole process. They are also asked to make recommendations that can prove worthwhile in enhancing future projects. At this crucial point teachers provide students with feedback on their language and content learning.

Stoller argues that the positive outcomes cover authenticity of experience, improved language and content knowledge, increased metacognitive awareness, enhanced critical thinking and decision-making abilities, intensity of motivation and engagement, improved social skills, and a familiarity with target language resources.

V. Maiorova (Vitebsk State Technological University) singles out six stages of project work: preparation, planning, research, results and/or conclusions, presentation or report, results and process evaluation. In her opinion, project technology can greatly contribute to shaping a professionally oriented bi-cultural language identity because it helps to optimize the process of teaching a foreign language and enhance motivation through simulation of real business situations. Project-based instruction widens students' world and professional outlook, develops creative abilities and research habits and builds up teamwork skills [5, p.48 - 49].

Michael Moynihan, a New York-based senior consultant for the Economist Intelligence Unit, points out that due to increased global competition, instability in the financial markets, a speedup in the introduction of new technologies and soaring marketing and distribution costs companies start to emphasize productivity as a source of revenue growth. Properly trained human resources become one of the least costly sources of productivity gains [7, p. 4].

The classification of a student's instructional activities defines students' instructional practice as "complex practical hours supplemented by other forms of instruction process and aimed at shaping basic vocational skills, getting a wide familiarity with real production on the chosen specialty and building-up teamwork skills"[8, p.23]. It is intended to provide a competitive edge in fierce competition for entrance to the global job market, "for many employers nowadays look for young people with analytic, problem-solving, and interpersonal skills, broad knowledge background and flexibility of mind complemented by the ability to learn and adjust to changes"[9, p. 80].

And now I'd like to present a case study of project-based instructional practice for 3<sup>rd</sup>-year students majoring in World Economy. Since 2006 the Department of World Economy, Marketing and Investments and the Department of Foreign Languages for Economic Specialties of Brest State Technical University have been supervising a joint interdepartmental project. The supervisor from the Department of World Economy, Marketing and Investments was in charge of economic content, whereas the supervisor from the Department of Foreign Languages for Economic Specialties was responsible for language input. Our approach to organizing students' instructional practice in the project format is based on the following sequence:

Step 1: Organizational meeting. It is conducted at the University in the presence of the parties concerned: students, project leaders (supervisors from the above-mentioned departments), Department Chairs, the dean and associate deans. The students are informed of practice period terms, assigned practice bases, curriculum and summary accounts they are to submit at the end of practice period. They are acquainted with labor safety regulations and sign in the industry safety log. They are also recommended to study the English-language website of the assigned practice base to get some idea of its activities and formulate questions that might interest them.

Step 2: A visit to the local enterprise performing foreign economic activities and introductory lecture by a leading specialist. The students get acquainted with the organization chart of the enterprise, its output and foreign economic operations. They take snapshots for the future exhibit and may be given some promotional leaflets.



Step 3: Discussion of the project structure and its final outcome. The students and instructor structure the project by designing the draft outline of the script, dividing individual and collective responsibilities, determining the final outcome (multi-media presentation, video, brochure, leaflet, electronic and/or typewritten copy of presentation script, approximate number and nature of slides, glossary of key economic and technical terms) and negotiating a deadline for presentation event.

Step 4: Preparation for the demands of information gathering. At this stage the instructor may recommend students to conduct a library or an Internet search. The students browse through the economics books, journals (The Economy of Belarus magazine is very helpful in this respect), newspapers (The Moscow News) and surf the Internet looking for information in industry-related field (including the competitors). With student ability levels in mind, the instructor may focus on effective note-taking strategies.

Step 5: Attending the Open Doors Day or International Brest exhibition-fair. The information about these events can be found in local press. Such public events provide an eye-opening experience to those interested in foreign economic activities and marketing strategies of local businesses. It is also useful to study and analyze video presentations demonstrated by major companies. Stand attendants usually generously share with the public English-language advertising leaflets.

Step 6: Compiling and analyzing information. At this stage the students are taught the art of compiling, analyzing, and synthesizing the information obtained. They agree on the final structure of presentation and are asked to organize information accordingly. Working mainly in pairs at one point of presentation script, they choose the most relevant issues, write, revise and edit the text. They also negotiate the nature and number of slides to substantiate their point. The results of their work are then discussed by the whole group, which may lead to heated debates. And only after this, the final script of presentation and the exact content and number of slides is approved by the group and instructor.

Step 7: Preparation for the language demands of the final event. The students and the instructor discuss the relevance of forum in business life, the role of presentation in professional communication and the factors contributing to its success. The students are asked to divide their parts of script with a pencil according to sense-groups (to mark the pauses), transcribe the unknown words and prepare an expressive reading of the text. Then each student reads his part of the script first to the instructor alone (the latter corrects his/her phonetic mistakes) and later to the whole group. Now students may engage in making cards with their part of the script and memorizing it. They also need to produce the advertisement for the forthcoming event and invitation cards.

Step 8: Dress-rehearsal of the presentation. Dress-rehearsal takes place in the assigned place (a specially chosen room), it is timed. In the end comments on each participant's performance are given. Students give their proposals on decorating the room.

Step 9: Presentation of the end product. The final outcome of the project is presented to the audience in a specially decorated room. The enterprise representatives have also been invited to attend the event. The presenters wear badges with their names and the company logo. They are ready to make their presentation interactive, that is, to involve the audience by a special trick (for instance, by inviting them to take part in the guess game when the audience members are asked to listen to the descriptions of construction projects and try to identify them; or the audience may be requested to fill in the questionnaire).

Step 10: Summing-up. Due to lack of time this stage of project work is sometimes neglected, though it is equally important. At this point students are supposed to share their opinions of language and content output and make recommendations concerning the improvement of future projects and enhancing the quality of instructional practice. The instructors are to provide students with feedback on their achievements and evaluate each participant's contribution to the project. The students are reminded to submit the required accounts within an assigned period.

The objectives of instructional practice for 3-rd-year majors in World Economy have been defined in the program and are as follows: to develop an awareness of the international aspect of business; to improve cross-cultural and language skills; to get some idea of the management of people and organizations; to examine the economic environment of business and different factors affecting international operations; to get acquainted with successful marketing strategies. To sum it up, the students are to become aware of foreign economic activities and issues and approaches associated with the motto "think globally and act locally" in markets having different political, economic, cultural and competitive characteristics.

The instructional practice period over, the students are able to do the following:

- gather relevant information using data-collection techniques (interviews, surveys, library and Web research)
- engage in critical thinking activities based on cognitive synthesis operations
- demonstrate integrated language skills
- make business presentations

Since 2006 up to the present the students made presentations featuring such flagships of Brest region industry as unitary enterprise "Brest Branch of the Belarusian Chamber of Commerce and Industry", Open Joint-stock Company "Savushkin Product", Open Joint-stock Company "Building Trust No.8", Joint Venture Brestvneshttrans ltd, to name just those projects I was involved in. The interdisciplinary pilot projects enabled students to develop vocational, target language and interpersonal skills needed to expand and deepen their professional competence, strengthen confidence and their ability to make decisions. It is hoped that the graduates of Brest State Technical University will feel confident at tackling foreign economic issues and devising practical plans of action when they join foreign economic departments, marketing departments or public relations departments of local businesses. As the proverb says, "practice makes perfect".

In conclusion, a few recommendations for those responsible for the organization of students' instructional practice:

- design projects with an emphasis on students' immediate and future language needs and content area;
- state language, content, task, skill, and strategy learning objectives in accordance with students' needs and institutional expectations;
- secure full engagement of each student in all stages of the project;
- thoroughly choose and sequence tasks developing integrated skills serving meaningful aims;
- combine independent and collaborative work;

- instill the feeling that exchange of information and negotiation of meaning are integral attributes of the project;
- make use of students' background knowledge to discuss issues, analyze and solve problems;
- provide feedback at the conclusion of the project;
- admit and appreciate each participant's contribution to the project.

#### REFERENCES:

1. Bülent, A. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms / A. Bülent, F.L.Stoller. – English Teaching Forum, 2005. – No.4. – P. 10 –21.
2. Есина, Л.С. Работа над проектом при обучении деловому английскому в неязыковом вузе // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – С. 258 – 260.
3. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов / Ю.Олькерс // Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.метод. ст. – М., 2008.
4. Гузеев, В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В.В. Гузеев // Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.-метод. ст. – М., 2008.
5. Майорова, В.Ю. Возможности технологии проектного обучения студентов при изучении иностранного языка / В.Ю. Майорова. – Высшэйшая школа. – 2010. – № 4. – С. 47-50.
6. Wallace, M. J. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach / M. J.Wallace. – Cambridge University Press, 1995. – Fifth printing. – P.46.
7. Moynihan, M. The Economist Intelligence Unit Global Manager / M. Moynihan. – McGraw Hill Inc, 1993. – 216 p.
8. Гаркун А.С. О классификации учебной деятельности студента высшего учебного заведения / А.С.Гаркун, Ю.В.Позняк, В.В. Самохвал, Г.Г. Шваркова. – Высшэйшая школа. –2006. – № 2. – С.23.
9. Невзорова, Г.Д. Учебник по английскому языку для неязыковых вузов / Г.Д. Невзорова, Г.И. Никитушкина. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 704с.

УДК 81: 008

**Сатинова В.Ф.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь*

### ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Смысл современного профессионального образования специалиста, по мнению дидактов, заключается не только и не столько в изучении учебных предметов, сколько в развитии личности обучающегося средствами содержания этих предметов (П.Ф. Каптерев), а также в вооружении личности образовательным потенциалом, который бы обеспечивал возможность самостоятельного творческого развития, способность решать проблемы коммуникативного, нравственного, лингвокультурного, социального, профессионального (и другого) характера как в стенах учебного заведения, так и за его пределами.

Профессиональное образование личности специалиста непосредственно связано с мотивами, потребностями, интересами, стремлениями, склонностями, убеждениями, установками, целями, ценностями и идеалами, которые мо-

гут и должны быть сформированы в процессе изучения предметов профессиональной ориентированности. Особого внимания заслуживает возможность учебного предмета «иностранный язык» с его профессионально ориентированным, социокультурным содержанием, которое, несомненно, способствует развитию личности специалиста.

Усвоение иностранного (впрочем, как и родного) языка, норм общения, принятых в том или ином языковом обществе, овладение моделями вежливого межкультурного поведения является важным в личностном и культурном развитии специалиста любого профиля, ибо культура определяет жизнь и поведение человека как в ежедневном межличностном общении, так и во всех сферах его деятельности, включая деятельность специалиста.

Интеграция обучения иностранному языку с системой профессиональной подготовки специалиста помогает создавать условия для приобретения профессиональных знаний, необходимых для функционирования личности как субъекта профессиональной деятельности.

Подчеркнём, что профессиональное образование приобретает на современном этапе культурологический развивающий характер. Образование направлено на преобразование человека, его личности как специалиста, интеллигента, гражданина, способного и готового осуществлять взаимодействие с партнёрами по работе, представителями других стран и культур в ситуациях межличностного и межкультурного общения. В связи с этим становятся приоритетными общечеловеческие ценности, ведущие к взаимопониманию и духовной связи людей, к сближению стран и народов.

Принимая во внимание тот факт, что культура живёт и развивается в языке, как в живом зеркале, отражающем реальный мир, окружающий человека и условия его жизни, а также общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, мораль, систему ценностей, можно предположить, что культура личности человека, специалиста также отражается в его языке, в том, как он владеет и пользуется родным и/или иностранным языком. Язык отражает культурный потенциал, заложенные в языке элементы культуры, внешний и внутренний мир человека, характеризующие его как личность [1].

Лингвокультурное (языковое) образование становится одним из важнейших направлений общественного развития в мире. Краеугольным камнем лингвокультурного образования является взаимосвязь языка и культуры, которая оказывает влияние на целостную структуру личности обучающегося. Образование, как главный канал восхождения личности к культуре, способствует накоплению знаний, формированию механизма их сохранения, передачи и развития. Образ культуры даёт возможность субъекту образовательного процесса открыть окно в новый мир и представить этот мир в целом (В.А. Сластенин, Н.Д. Гальскова, В.П. Фурманова и др.).

Обращаем внимание на то, что следует различать понятия «обучение иностранным языкам» и «образование в ходе изучения иностранного языка». Обучение иностранному языку предусматривает в первую очередь подготовку учащихся к общению на данном языке. Целью образования является формиро-

вание, создание, развитие человека как личности, индивидуальности, развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально-ответственным и социально приспособленным человеком. Содержанием образования является культура в самом широком смысле этого слова, а продуктом, результатом образования является то, что приобрёл, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания, учения [2, с. 35 - 36].

Культура представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности, носителя определённой лингвокультуры. К системным ценностям культуры индивида относят материальные ценности как результат творения ума и рук человека и духовные ценности как идеи, символизирующие духовное, возвышенное, нравственное, совершенное в поступках и мыслях человека. К духовному аспекту культуры также относят нравственную культуру, религиозные верования, культуру семейных и профессиональных отношений, культуру поведения, общения, воспитания (с учётом духовной составляющей), культуру педагогического и другого профессионального труда.

Основной принцип профессионального образования личности специалиста – «от человека образованного к человеку культурному» определяет понятие социокультурной составляющей, направленной на повышение уровня культурной грамотности во всех аспектах жизнедеятельности специалиста. Прежде всего имеется в виду овладение культурой общения и культурой поведения в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия общающихся в рамках «диалога культур», что предполагает соблюдение этикета и коммуникативной культуры.

Принимая во внимание утверждение Кагана М.С. о том, что цель культуры включает в себя и человека как составляющее культуры, её субъекта и объекта, позволим высказать мнение о взаимообусловленности развития культуры и человека в ней. Процесс присвоения человеком новых культурных ценностей в образовательном пространстве есть специфический способ преобразования собственных задатков и возможностей. В этом случае культура по отношению к образованию выступает как предпосылка, содержание и его результат.

Рассмотрим наличие духовных ценностей как культурного достояния человека на современном этапе развития нашего общества. К сожалению, приходится констатировать то, что наряду с фактами победы детей, представляющих нашу страну на Евровидении, например, и на соревнованиях международной значимости (чем мы, безусловно, гордимся), мы наблюдаем многочисленные формы проявления бескультурия и бездуховности: грязь на лестничных площадках; громкая, порой нецензурная речь в транспорте; курение подростков, в том числе девочек; неуважительное, грубое отношение к лицам пожилого возраста и многое другое. Особенно поражает отсутствие культуры общения молодых людей, вероятно, как результат их чрезмерной увлечённости Интернетом, отрицания и нежелания развивать уровень своей культуры за счёт чтения художественной литературы, посещения театральных постановок, музейных экспозиций и др. Даже студенты, изучающие иностранный язык и

знающие о культуре стран изучаемого языка, затрудняются сказать что-либо конкретное, например, о городах Республики Беларусь, об истории Бреста, о выдающихся политических, военных, театральных деятелях, представителях культуры, спорта, об исторических событиях и местах боевой и трудовой славы своей страны как культурного достояния.

Отметим, что современные телепередачи на белорусских и российских каналах стремятся определённым образом информировать людей и повышать их культурный кругозор, но одновременно увлекаются передачами, изобилующими примерами насилия, разврата и прочего, что отрицательно воздействует на культурную составляющую образования личности и общества в целом. Считаем необходимым усилить внимание к данной проблеме воспитания и развития молодёжи как в учреждениях образования, в семьях, так и в средствах СМИ.

В вузах мы воспитываем, образовываем, развиваем будущих специалистов различного профиля, которые станут также и родителями, и от них будет зависеть культурный уровень их детей, семьи и в целом страны. С процветающей бездуховностью мириться нельзя. Нужно приложить все усилия к тому, чтобы поднять уровень культуры жизни, поведения, культуры труда, общения, культуры просвещения, строительства и др.

Личность представляет собой продукт развития общества. Как общественный индивид личность всегда выполняет не одну, а несколько функций. Нравственный смысл жизнедеятельности личности заключается в совпадении её личностно значимых ценностей с прогрессивными тенденциями общества. Чем в большей мере проявляется это совпадение, тем более нравственно зрелой является личность и общество в целом.

Личность специалиста определяется способностью совершать выбор, строить свой жизненный путь, соотносить своё «Я» и координировать собственное культурное развитие и поведение в системе общественных отношений. Личность формируется в процессе постоянного преодоления себя, в процессе самопознания и самосовершенствования.

Здесь уместно вспомнить идею С.Л. Рубинштейна об особом направлении творчества человека – созидании им самого себя, своего внутреннего мира, собственной духовной жизни в процессе внутреннего диалога с самим собой [3, с. 42].

Введение специалиста любого профиля в контекст поликультурной парадигмы предполагает изменение нравственных ценностей, что способствует формированию человека как гражданина своей страны, познающего иную культуру, овладевающего новым социокультурным содержанием в сопоставлении с культурой своей страны и умеющего как на родном, так и на иностранном языке проявить «культурно-обусловленное поведение» [4].

Итак, лингвокультурная составляющая профессионального образования личности специалиста включает в себя интеллектуальное, моральное, эстетическое, эмоциональное и другое развитие личности индивида, что реализуется в полной мере лишь в ходе социального развития. Подлинную нравственную ценность специалиста необходимо рассматривать с точки зрения понимания

единства задач профессии с целями и задачами социального прогресса и подчинения профессиональной деятельности, моральных нравственных отношений, возникающих на её основе, интересам общества. Обществу нужны не просто знатоки чего-то, а нравственные личности, специалисты, обладающие профессиональной компетентностью.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова, С.Г. Языки и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 262 с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 180 с.
3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Ариян, М.А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2008. – №7. – С. 2.

УДК 37.091.3: 811.112.2

*Селюжицкая Л.Н.*

*УО ПолесГУ, г. Пинск, Республика Беларусь*

### **СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ С МЕЖКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ**

XXI век отмечается как век интеллектуальной конкуренции. В этой связи важной задачей вузов становится проблема подготовки специалистов, которые будут образованны и опытны, умственно незаурядны и творчески изобретательны. В профессиональном образовании возрастает интерес к активным педагогическим технологиям, среди которых деловые игры занимают самое широкое распространение. Деловые игры являются уникальным методом образования, способствующий эффективному повышению качества подготовки и совершенствования специалистов.

Изучение иностранного языка посредством деловых игр становится все более актуальным. Применение деловых игр межкультурной направленности на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе является перспективным направлением, позволяющим ориентировать студентов на соизучение языка и культуры. Игра, являясь неотъемлемым элементом любой культуры, способствует комплексному формированию и развитию коммуникативной и межкультурной коммуникативной компетенций.

При создании деловой игры, содержащей межкультурный компонент, особое внимание следует уделять содержанию учебного материала, который включает тексты, культурологические упражнения и коммуникативные задания. Огромное значение при подготовке деловой игры имеет отбор учебного материала, при этом важно соблюдать следующие факторы, а именно соответствие:

- учебного материала целям обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе;

- социокультурному контексту;
- уровню владения студентами иностранным языком;
- временным рамкам, отведенным на подготовку к деловой игре.

Тексты как компонент учебного материала являются основным источником культурологической и социокультурной информации. При отборе текстов для деловой игры следует учитывать такие характеристики как:

- тематика и проблематика текста (тексты, содержащие страноведческую, культурологическую и социокультурную информацию);
- принадлежность текста к определенному функционально-стилистическому регистру (учебные, научно-популярные, профессионально-ориентированные);
- жанр текста (газетные статьи, художественные произведения, бытовые диалоги, презентации, дискуссии);
- форма речи и способ предъявления текста (устные и письменные тексты, видеофильмы, аудиозаписи).

На занятиях по иностранному языку, в частности немецкому, при подготовке к деловой игре, содержащей межкультурный компонент, используются следующие виды текстов:

1. Тексты, содержащие страноведческую информацию (дают студентам представление о стране изучаемого языка, о людях, обычаях, государственных институтах, что способствует формированию положительного отношения к представителям иноязычной культуры), например:

In Europa ist Zeit der Reformen, und auch die Schulen sind in Deutschland davon betroffen. Die PISA-Studie verglich die Kompetenzen der Schüler verschiedener Länder. Finnland ist in Europa an der Spitze. Während sich Deutschland und Italien ganz am Ende der Liste befinden. Das war ein Grund nach Verbesserungsmöglichkeiten im deutschen Schulsystem zu suchen. In Finnland besuchen alle Schüler die gleiche Schule. In Deutschland gibt es ein Auswahlssystem. Nach der Grundschule müssen sich die Schüler und die Eltern zusammen mit den Lehrern entscheiden, welchen Weg sie weiter gehen: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Eine Alternative dazu ist die Gesamtschule. Hier befinden sich alle drei Schultypen unter einem Dach [4, с.67].

2. Тексты, содержащие культурологическую информацию (способствуют пониманию иноязычной культуры, учат видеть сходства и различия между культурами, позитивно относиться к представителям иноязычной культуры):

Wissen über Europa – Verständnis für andere Kulturen

Unsere Heimat ist Europa, den wir leben in einem großen Raum mit vielen Nationen zusammen unter einem Dach. Jedes Land unterscheidet sich von anderen in den Lebensgewohnheiten der Menschen, in den Sitten und Traditionen. Deutsche reichen die Hand zur Begrüßung, Britten tun das in der Regel nicht, Franzosen, die mit einer gut bekannt sind, küssen sich auf die Wange. Allerdings sollte sich jeder, wer in ein anderes Land reist, vorher immer mit dessen Geschichte, Kultur und Traditionen beschäftigen [1, с.18].



3.Тексты, содержащие социокультурную информацию (дают представления о взаимоотношениях представителей одной и различных культур, описывают процесс общения различных социальных, культурных и профессиональных групп)

Susanna Homerova, 17, aus der Slowakei erzählt: “Ich muss in Deutschland über alles lachen. Nicht weil ich es hier so albern finde, sondern weil die Deutschen einfach lustig sind. Ich kenne viele deutsche Jugendliche, die immer zu lachen und scharfe Witze erzählen. Wenn ich in München, wo ich jetzt in einer Gastfamilie lebe, durch die Straßen laufe, sehe ich lockere lustige Gesichter. Es wird über alle gelacht: über Politiker, Polizisten, Studenten und Blondinen” [4, с.34]

4.Тексты, описывающие ситуации и проблемы межкультурного общения (дают представления о стратегиях межкультурного общения и поведения, используемые в процессе межкультурного диалога)

#### Ein deutsches Nein heißt Nein

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen. Doch einmal geschah etwas seltsames. Ich habe einen Taxifahrer eingeladen und seine Frau. Als sie um 18 Uhr kamen war der Tisch gedeckt. Die Frau und ich setzten sich zum Essen hin, aber der Mann sagte: “Nein, danke”. Ich sagte: “Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken.” – “Nein”, wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: “Aber probieren Sie mal!” Da sagte er ärgerlich: “Ich kann nicht essen.” – “das geht doch nicht!” sagte ich, “Sie müssen etwas essen.” Da erwiderte er: “Was sind Sie für ein Mensch!” Während des Essens fragte ich die Frau, warum er nicht essen wollte. Da sagte Sie: “Ehrlich, wenn er konnte,dann hatte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, das Sie uns zum Essen eingeladen wuerden” – “Ah, Entschuldigung”, sagte ich. “Bei uns in Ägypten ist bei Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache” . So habe ich erfahren, dass “Nein” auf Deutsch ehrlich “Nein” heißt [1, с.13].

Источниками текстов могут быть газеты, журналы, научные монографии, учебные пособия, интернет-ресурсы. При отборе текстов следует учитывать такие характеристики как: компактность, ориентация на цели игры, насыщенность социокультурной и социолингвистической информацией, ситуативность, ориентированность на развитие предметных компетенций, соответствие уровню владения студентами иностранным языком, разнообразие.

Упражнения являются также неотъемлемым компонентом содержания учебного материала для подготовки игры с межкультурным компонентом. Е.Н. Соловова [3] выделяет следующие типы упражнений:

- подстановочные упражнения (действие строго по аналогии с образцом), например, richtig oder falsch;

- трансформационные упражнения (необходимо избирательно использовать имеющиеся знания и навыки с учетом реального контекста или измененной ситуации),

Beantwortet die Fragen zum Text!

Bei einem Besuch in Deutschland ist es üblich oder nicht üblich ... .

- условно-коммуникативные задания (ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной ситуации общения и необходимо следовать строго полученным инструкциям),

Lesen Sie den Text und füllen Sie die Tabelle aus!

- подлинно-коммуникативные задания (реальное общение идет на иностранном языке без каких-либо регламентаций и инструкций со стороны преподавателя),

Ich bin der Meinung, .... .

Ich finde es richtig oder nicht richtig ... .

Применительно к разработке деловой игры с межкультурным компонентом упражнения подразделяются на:

- упражнения, направленные на отработку языкового материала (отработка специальных фраз, используемых для социального и профессионального общения);

- упражнения, направленные на отработку языкового наполнения стратегий межкультурного общения [2, с.153].

Коммуникативные задания предназначены для тренировки в речи уже отработанных коммуникативной и межкультурной компетенций. Использование коммуникативных заданий, тематически связанных с профессиональной деятельностью студентов, очень эффективно в неязыковом вузе, так как они развивают профессиональные компетенции и усиливают мотивацию студентов.

Упражнения и коммуникативные задания, используемые в качестве учебного материала для разработки деловой игры межкультурной направленности, должны соответствовать следующим требованиям:

- компактность, сочетание эффективности с небольшим объемом;
- соответствие целям и содержанию деловой игры;
- ориентация на развитие предметных компетенций наряду с коммуникативными заданиями и межкультурными компетенциями;
- соответствие уровню владения иностранным языком;
- разнообразие (от простых подстановочных упражнений до сложных коммуникативных заданий).

Итак, содержание учебного материала при подготовке к деловой игре, содержащей межкультурный компонент, включает тексты, культурологические упражнения и коммуникативные задания. При отборе текстов, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, следует использовать:

- тексты, содержащие страноведческую информацию;
- тексты, содержащие культурологическую информацию;
- тексты, содержащие социокультурную информацию;
- тексты, описывающие ситуации и проблемы межкультурного общения.

При отборе упражнений и коммуникативных заданий целесообразно применять упражнения, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронкова Т.Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент / Т.Е. Воронкова. – Иностранные языки в школе. 2004. – №4. – С.12-20
2. Кузнецова М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Н. Кузнецова. Москва, 2011. – 216с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С.32
4. Централизованное тестирование. Немецкий язык: сборник тестов / Респ. ин-т контроля знаний М-ва образования Респ. Беларусь. Минск: Аверсэв, 2008. –104 с.

УДК 37.091.3

*Сушецкая А.В., Пронько А.Ю., Корольков М.В.*  
*УО БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь*

### **К ВОПРОСУ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Один из основных принципов современности гласит: «Образование через всю жизнь». В связи с этим в современном учебном процессе возрастает роль самостоятельной работы студентов. Особенно велико ее значение на занятиях по иностранному языку. К сожалению, часто встречается мнение, что успех в высшей степени зависит от преподавателя и в меньшей мере от усилий студента. А ведь еще в трудах основоположника педагогики Я.А. Коменского выдвигалась следующая мысль: «Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащих меньше бы учили, учащиеся больше бы учились...» [2, с. 243].

Практическое владение иностранным языком – одна из важнейших характеристик специалиста любого профиля. Роль иностранного языка особенно возрастает сегодня. Возникают различного рода совместные проекты, программы, в процессе осуществления которых приобретаются новые теоретические знания и практический опыт. Основной целью самостоятельной работы студентов по иностранному языку в вузе является закрепление, углубление и совершенствование полученных знаний, умений и навыков.

Вопросу самостоятельной работы студентов в учебной деятельности по изучению иностранного языка посвящен ряд научных исследований (А.С. Кузьмина, М.В. Ляховский, Н.М. Головова, А.В. Конышева и др.). Понятие самостоятельная работа традиционно используется для обозначения самостоятельного выполнения каждым студентом домашних заданий, преимущественно во внеаудиторное время. Известно, что самостоятельная работа студентов может осуществляться и на аудиторном занятии. По определению А.В. Конышевой «самостоятельная работа учащихся (студентов) по иностранному языку – это вид учебной деятельности, при которой учащиеся (студенты) с определенной долей самостоятельности, а при необходимости, при частном

руководстве учителя (преподавателя) выполняют различного рода задания, прилагая необходимые для этого умственные усилия и проявляя навыки самоконтроля и самокоррекции» [3, с. 17]. Современное обучение иностранному языку, по мнению методистов, немислимо без интенсивной самостоятельной работы обучающихся. Самостоятельная работа предполагает овладение основными умениями и навыками (умения работать с общими и специальными словарями, выделять главную мысль, излагать основные факты, давать личностную оценку прочитанного, анализировать языковой материал); способами их использования в практической деятельности в зависимости от поставленной задачи (реферировать, аннотировать и переводить специальную литературу; пользоваться справочной литературой; обмениваться информацией при устном сообщении; подготавливать доклад для конференции).

Введение и активное применение самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку способствует превращению студента из пассивного объекта в активный субъект. Психологи подчеркивают, что знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем знания, полученные в готовом виде от преподавателя. В ходе самостоятельной работы обучаемый непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нем свое внимание, мобилизует резервы эмоционального, интеллектуального и волевого характера. Остаться нейтрально-пассивным при этом ему не удастся.

Однако увлекаться только заданиями для самостоятельной работы преподавателю не следует. Постоянная самостоятельная подготовка имеет и свои минусы:

- при самостоятельных занятиях сложно найти собеседника для разговорной практики. Работая даже с самым лучшим пособием, очень трудно выработать навыки устного общения.

- при самостоятельной работе непросто избежать ошибок и их закрепления на уровне автоматизма – а переучиться труднее, чем научиться. При занятиях с преподавателем все ошибки немедленно замечаются и при необходимости корректируются.

- при самостоятельном изучении языка у любого человека неизбежно возникают вопросы, ответы на которые не найти ни в одной имеющейся у него книге. Существует и такая проблема, как контроль усвоения пройденного материала [4, с. 242].

Несомненно, устная речь и в первую очередь говорение осуществляется непосредственно в присутствии собеседников. Однако обучение говорению предполагает определенные стадии, для которых самостоятельная работа является наиболее адекватной формой. В самостоятельную работу целесообразно включать определенные звенья работы над языковым материалом – знакомство с ним и частично тренировку в его употреблении. Что касается чтения, то этот вид деятельности совершается читателем главным образом наедине с собой, следовательно, самостоятельная работа вполне ему соответствует. Аудированием в настоящее время можно заниматься не только в группе с голоса

преподавателя или в фонозаписи. Существует множество обучающих аудио- и компьютерных программ для самостоятельной работы. Обучение письму также предполагает определенные этапы, на которых самостоятельная работа играет существенную роль.

Усиление роли самостоятельной работы студентов требует определенно-го совершенствования учебного процесса в вузе:

- разработка новых методических подходов и технологий, позволяющих студентам в кратчайшие сроки и наиболее эффективным образом сформировать учебную компетенцию;

- обновление и перераспределение материала, предназначенного для самостоятельного овладения и овладения под руководством преподавателя;

- творческая интерпретация и внедрение разнообразных форм самостоятельной работы, рассчитанных на условия аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов;

- включение в задания для студентов вопросов для самоконтроля, разъяснение требуемых конечных результатов и критериев оценки работы;

- дифференциация заданий для управляемой самостоятельной работы студентов, учитывая индивидуальные способности, уровень умений и навыков каждого студента;

- внедрение современных информационно-образовательных технологий (учебные видеоматериалы, Интернет-ресурсы и т.п.) [1].

Нами было проведено анкетирование студентов 1-3 курсов инженерного факультета учреждения образования Барановичский государственный университет. Общее количество интервьюированных 86 человек. Целью исследования является определение значимости самостоятельной работы, по мнению студентов.

На основе полученных данных мы установили: около 60% опрошенных считают, что такие формы контроля как управляемая самостоятельная работа должна вводиться в учебный процесс; 5% обучаемых считают, что целесообразнее применять устные ответы в качестве формы проведения управляемой самостоятельной работы; 25% выбирают тестовую форму в качестве контроля управляемой самостоятельной работы; 48% - электронную форму (презентации); большинство студентов используют для подготовки к управляемой самостоятельной работе интернет и книги; 50% интервьюированных считают достаточным присутствие в учебном процессе 1-2 заданий для управляемой самостоятельной работы по дисциплине; 32% - 2/3; 18% - 3/4; 5% - 4/6; 5% - более 6-ти. Студенты посчитали тестовую форму наиболее эффективной формой контроля. Большинство обучаемых считает, что управляемая самостоятельная работа помогает в усвоении знаний, умений и навыков по дисциплине и в усвоении новой информации. По мнению большинства студентов оценки по управляемой самостоятельной работе должны влиять на выставление итогового балла по дисциплине.

В результате проделанного опроса нам удалось установить, что 40% студентов недостаточно серьезно относятся к управляемой самостоятельной работе, так как не видят в ней существенной пользы. Тем не менее, большинство

опрошенных осознает, что за такими формами контроля настоящее и будущее образования, ведь благодаря дополнительным самостоятельным усилиям студентов, для них становится доступным максимально полный спектр информации. В сумме с информацией, получаемой ими на лекционных занятиях, обучаемые получают более широкие знания по учебной дисциплине, и в учебном процессе в целом. Таким образом, необходимым компонентом процесса обучения в вузе является организация самостоятельной работы студентов и управление этой работой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушова, Л.Д. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Д. Грушова, Н.Г. Сержантова // Управление самостоятельной работой студентов по иностранному языку в вузе: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Новополоцк: ПГУ, 2008. – 276 с.
2. Коменский, Я.А. Избр. Пед. соч.: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 651 с.
3. Коньшева, А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – Спб.: КАРО, Минск: Изд-во «Четыре четверки», 2005. – 208 с.
4. Терешкова, О.Н. Плюсы и минусы самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка / О.Н. Терешкова // Управление самостоятельной работой студентов по иностранному языку в вузе: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Новополоцк: ПГУ, 2008. – 276 с.

УДК 37.091.3: 811.112.2

**Татариневич Е.В.**

*УО БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь*

### **ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Доклад посвящен проблемам активизации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранных языков в вузе. В работе дается определение самостоятельной работы, рассматриваются ее цели и задачи, описывается ее роль в современном образовательном процессе. В докладе приводятся некоторые результаты анализа проведенной управляемой самостоятельной работы студентов инженерных специальностей Барановичского государственного университета по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)», предлагаются пути решения имеющихся проблем.

В настоящее время наблюдаются существенные преобразования в системе высшего образования. Одной из основных технологий передачи знаний становится не преподавание, а обучение как самостоятельная деятельность студентов. Это вызвало интерес к проблеме организации самостоятельной работы студентов по различным дисциплинам вузов. В данной работе приведем некоторые результаты анализа проведенной управляемой самостоятельной работы студентов инженерных специальностей Барановичского государственного университета по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)», попытаемся представить приемы активизации самостоятельной работы студентов при изу-

чении иностранного языка. Следует заметить, что рассматриваемые нами вопросы будут касаться самостоятельной работы студентов, выполняемой как в аудитории, так и во внеаудиторное время.

Существует множество определений понятия «Самостоятельная работа». В рамках данной работы мы не станем их сравнивать и оценивать. Мы разделяем позицию Е.А. Кудрюковой, которая дает следующее определение: «Самостоятельная работа – это целостная система действий преподавателя и студентов, единство внутренних и внешних сторон, которые в учебном процессе неотделимы и такое средство обучения, которое:

- формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и продвижение от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и политической информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении различными методами профессиональной деятельности;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения» [2].

Представим некоторые результаты наблюдений и анализа управляемой самостоятельной работы студентов 1-2 курсов инженерных специальностей в процессе иноязычной подготовки. При организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» студентам были предложены различные формы работы по усвоению отдельных тем и /или вопросов программы. В ходе выполнения предложенных работ студенты совершенствовали навыки самостоятельной работы с иноязычным материалом, учились анализировать изученный материал, структурировать его, делать выводы.

Формы контроля проделанной студентами работы были разнообразными:

- монологическое высказывание по теме; подготовка презентаций;
- перевод текста / отрывка текста (в т.ч. подробный письменный и реферативный переводы);
- сравнительный анализ изучаемых объектов: обсуждение в группе;
- составление схемы по прочитанному материалу;
- тестовое задание по теме;
- реферирование иноязычного текста;
- подготовка аннотации к тексту.

Результаты проведенной работы показали способность большинства студентов к восприятию иноязычной информации (в частности речь идет об её адекватном переводе на русский язык, в том числе устном, подробном письменном и реферативном), однако, интерпретация изученного материала у многих вызывает сложности. Неумение вести монолог и диалог по предложенным темам зачастую связано с отсутствием навыков анализа иноязычного текста,

неумением структурировать материал, отделять главное от второстепенного, делать выводы. Зачастую трудности связаны и с бедным словарным запасом общеупотребительной лексики студентов, а наличие терминологии в профессионально-ориентированных текстах не облегчает задачу при обсуждении темы на иностранном языке.

Следует отметить, что многие студенты с удовольствием готовят презентации по изученным темам (подготовленные работы обязательно заслушиваются). Такая форма самостоятельной работы способствует развитию и совершенствованию навыков и умений письменной и устной речи, содействует развитию творческого потенциала студентов, облегчает восприятие иноязычной речи и коммуникацию в рамках обсуждаемой темы.

Сложным для преподавателя представляется иногда оценивание письменных работ студентов: зачастую они дублируются под разными фамилиями, поэтому необходимо дополнительное время на собеседование по проверенным работам, чтобы оценить степень самостоятельности их выполнения.

В целом студенты справляются с поставленными задачами, усваивают учебный материал по дисциплине. Спорным, однако, остается, на наш взгляд, вопрос качества усвоенного материала, соответствия предъявляемых требований и возможностей студентов, адекватности оценки их знаний, умений и навыков. Очевидно, что многие студенты не готовы к самостоятельной работе, не готовы к обучению как самостоятельной деятельности. Поэтому необходима четкая система, регулирующая объем, целесообразность и своевременность введения самостоятельной работы студентов по дисциплинам вуза.

Многие спорные вопросы еще предстоит решить завтра, однако, уже сегодня неоспоримым является факт, что выпускники современных вузов должны уметь работать с огромными потоками информации, – в том числе и иноязычной, – уметь аргументировано излагать свою позицию, находить нужные факты и умело ими пользоваться. И пассивное восприятие учебного материала (и даже его воспроизведение) не будет способствовать достижению поставленных целей, повышению конкурентоспособности специалистов на современном рынке труда. Мастерство преподавателей вуза заключается, пожалуй, в умении *научить студентов мыслить самостоятельно*, увлечь дисциплиной. А это в свою очередь представляется хорошим фундаментом для обоснования внедрения в современный образовательный процесс управляемой самостоятельной работы студентов.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы, на наш взгляд, следующие условия:

- комплексный подход к организации такой деятельности;
- сочетание всех уровней (типов) самостоятельной работы: репродуктивного (тренировочного), реконструктивного, творческого;
- обеспечение грамотного контроля за качеством выполнения работ (посредством четкой формулировки требований, проведения консультаций, использования целесообразных форм контроля).

Самостоятельная работа выполняется студентами в разных звеньях процесса обучения: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке. «Систематическое уменьшение прямой помощи преподавателя слу-



жит средством повышения творческой активности студентов. Эффективность творческой деятельности студентов зависит от организации занятий и характера влияния преподавателя», – отмечает Е.Ф. Карпиевич [1, с.27].

В педагогической и методической литературе описаны и практически применяются достаточно разнообразные приемы активизации самостоятельной работы студентов. *Цели и задачи* такой работы всегда тесно взаимосвязаны: активизация творческих возможностей студентов, развитие их мышления, логики, умений самоконтроля, самоанализа и самооценки. Все эти качества формируют личность будущего специалиста, в какой бы области он ни работал, его индивидуальные качества, что имеет большое значение для профессиональных умений.

Далее попытаемся представить некоторые приемы активизация самостоятельной работы студентов, которые могут быть использованы в процессе иноязычной подготовки специалистов:

1. *Обучение студентов методам самостоятельной работы* (временные ориентиры выполнения самостоятельной работы для выработки навыков планирования времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки).

2. *Убедительная демонстрация необходимости* овладения предлагаемым учебным материалом *для предстоящей учебной и профессиональной деятельности* посредством бесед, конкретных примеров, фактов.

3. *Проблемное изложение материала*, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью *установления однозначной связи теории с практикой*.

5. Использование *методов активного обучения* (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

6. Разработка и ознакомление студентов со *структурно-логической схемой дисциплины* и ее элементов.

7. Разработка и предоставление перечня *конкретных требований* к знаниям и умениям студентов по каждому разделу программы.

8. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих *подробный алгоритм*; постепенное уменьшение разъяснительной части от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

9. Разработка *комплексных учебных пособий* для самостоятельной работы, сочетающих методические указания и материалы для решения различных проблемных задач по дисциплине.

10. *Индивидуализация* домашних заданий, а при групповой работе – четкое ее распределение между членами группы.

11. *Внесение затруднений* в типовые задания; разработка заданий, предполагающих *нестандартные решения*.

12. *Проведение студентами фрагмента занятий* (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя;

13. Присвоение статуса *студентов-консультантов* наиболее способным и заинтересованным из них; оказание таким студентам всесторонней помощи.

14. *Рейтинговый метод контроля* самостоятельной работы студентов.

15. *Коллегиальные отношения* преподавателей и студентов.

Подведем итоги. Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги современных вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы по различным дисциплинам, в том числе и на младших курсах. В этой связи заслуживают внимания определенные конструктивные предложения, способствующие решению множества противоречивых вопросов организации и контроля качества самостоятельной работы студентов. Трудности, возникающие на этом пути, носят комплексный характер, и их преодоление во многом зависит от овладения техникой и методикой организации самостоятельной работы. А необходимость внедрения различных форм самостоятельной работы студентов является, пожалуй, очевидным требованием времени.

И... лишь научившись добывать знания самостоятельно, выпускник университета сможет сказать о своем образовании словами Альберта Эйнштейна: «Образование – это то, что остается у человека после того, как он забывает все, чему его научили» [3].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпиевич, Е.Ф. Самостоятельная работа студентов в современном университете: формы, содержание, управление / Е.Ф. Карпиевич // Университетское образование: от эффективно-го преподавания к эффективному учению: материалы пятой международной научно-практической конференции, (29-30 марта 2005г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн.: Прописи, 2005. - С. 20-29.
2. Курдюкова, Е.А. Самостоятельная работа студентов – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ele74197079.narod.ru>. – Дата доступа : 29.10.2013.
3. Einstein, A. Zitate und Sprüche. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nature.net/zitate/autor/Albert%20Einstein>. – Дата доступа : 10.11.2013.

УДК 37.091.3: 811.111

**Троцюк Т.С., Кравченко Т.В.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь*

### **ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ИННОВАЦИОННОМУ ПОДХОДУ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Расширение международных связей, приход зарубежных инвесторов на белорусский рынок, успешное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов предполагает высокий уровень владения иностранным языком специалистами различного профиля для адекватного коммуникативного поведения, установления взаимоотношений, взаимопонимания и профессионального сотрудничества. На наш взгляд, сегодня владение иностранным язы-

ком относится к числу обязательных профессиональных навыков, значительно повышающих квалификационный статус специалиста и являющихся залогом его успешного и стабильного профессионального роста. Современного специалиста интересует информация, которая обладает способностью удовлетворить профессиональные потребности, помогает ему расширить профессиональный кругозор, повысить профессиональную квалификацию за счет преобразования знаний, полученных из различных источников, в информационную основу для реализации ее в своей практической деятельности.

Обучение иностранному языку с учетом профессиональной направленности студентов, к сожалению, до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует дефицит специалистов, владеющих навыками, необходимыми для профессионального общения.

Развитие важных профессиональных качеств специалиста зависит, прежде всего, от моделирования учебного процесса в вузе таким образом, чтобы иностранный язык интегрировал в систему профессиональной подготовки студентов с целью формирования практических навыков и умений использования его в будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональное моделирование в процессе практических занятий по иностранному языку должно строиться на межпредметных знаниях и умениях, так как установление связей иностранного языка со специальными дисциплинами позволяет студентам знакомиться с достижениями в профессиональной сфере в зарубежных странах, способствует развитию интереса к изучению иностранного языка, дает возможность расширять и углублять знания по будущей специальности. Если студенты опираются на имеющийся у них запас профессиональных знаний, процесс усвоения ими материала на иностранном языке становится более успешным.

Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода (чтение текстов по специальности), переосмыслить цели и содержание, разработать стратегию профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Необходимо активно внедрять коммуникативные технологии, максимально используя аутентичные учебные материалы, новые информационные технологии и методические приемы (учебно-ролевые игры, метод проектов, презентации, дискуссии), что способствует развитию навыков критического суждения, формированию умений публично выступать, творчески осваивать материал, а это, в свою очередь, является своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным, формировать профессиональные качества специалиста.

Так как наиболее распространенной единицей обучения при формировании навыков высказывания на профессиональную тему в неязыковом вузе остается иноязычный текст по специальности, чтение его должно стать творческим процессом, в котором проявляется активная мыслительная деятельность студентов. В связи с этим важно предусмотреть стимулирование творческого мышления студентов, ориентируя их выйти за рамки привычных стереотипов

и подняться на новые уровни вариативности при интерпретации прочитанного: уметь декодировать информацию, «читать между строк», преодолевая при этом различного рода фоновые барьеры (культурные, языковые, прагматические), извлекать конкретную пользу из читаемого текста для решения в будущем профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения.

Однако задача формирования у студентов неязыкового вуза умения осмысленно излагать информацию из текста по специальности все еще представляется сложной. Определенную трудность представляет сам процесс мыслительной трансформации прочитанного в устное высказывание, а также алгоритм учебных действий для сформированности навыков и умений устного высказывания на профессиональную тему. Этапу устной речи должен предшествовать глубокий и детальный анализ текста, содержащейся в нем информации, осмысление и переработка читаемого, так как ориентация в смысловом содержании является обязательным условием правильного изложения и дальнейшего обсуждения, извлеченной из текста информации. Следовательно, текст по специальности требует сосредоточенности и на его языковой форме, и содержательной стороне.

Для стимулирования иноязычной беседы к отбираемым текстам предъявляются определенные требования. Они должны быть: 1) информативными, ценными в познавательном отношении и соответствовать стилевым особенностям текстов научной литературы по специальности; 2) соответствовать специализации студентов и уровню их знаний в профессиональной сфере; 3) включать отобранный минимум терминологической лексики и обеспечивать достаточную ее повторяемость в текстах; 4) давать возможность четкой постановки для проблемы и ориентировать в способах ее решения; 5) создавать необходимую мотивацию; 6) иметь преимущественно коммуникативную направленность и способность учебного материала служить основой для использования ее студентами в активных формах учебной деятельности профессиональной направленности.

В нашей практике обучение иностранному языку на биологическом, географическом и других факультетах Брестского государственного университета мы организуем ролевые игры на базе прочитанных текстов с целью моделирования ситуаций профессионально ориентированного общения, которые способствуют формированию личности, способной к межкультурному и профессиональному иноязычному взаимодействию. Особой популярностью у студентов пользуется ролевая игра по разработке и представлению туристических маршрутов, ярмарки-аукционы по рекламе туристических объектов, проведение экскурсий по Брестской крепости и Беловежской пушке. В ходе таких ролевых игр студенты получают возможность попробовать себя в роли менеджера, экскурсовода, заказчика, клиента, эксперта и др., которые действуют так, как действовали бы в реальных ситуациях, решая поставленные задачи. Игра требует от участников творческого подхода, воображения, проявления инициативы, адекватной реализации коммуникативного намерения, аргументированности, адекватной техники общения. Важным является осмысление представленной

проблемы и ситуации, что осуществляется посредством вербального обмена идеями, а поставленная коммуникативная задача детерминируется использованием языковых и речевых средств. Ролевая игра охватывает несколько уровней: исследовательская работа студентов по подготовке к «процессу» (подбор и чтение дополнительного материала, в том числе из аутентичных источников, подготовка вопросов и аргументов); непосредственное участие в игре (приобретение навыков взаимодействия, межкультурного общения, использование полученной из специальных текстов информации и языковых средств, необходимых для построения высказывания в русле заданной проблемной ситуации).

Подобные формы и методы обучения требуют от студентов не просто передачи извлеченной из текста информации, а неподготовленного высказывания, базирующегося на языковом материале текста, но представляющим собой самостоятельные суждения с привлечением полученных знаний по специальности, позволяют активизировать их умственную деятельность, развивают творческие способности, способствуют развитию интереса к избранной специальности и, таким образом, вносят свой вклад в формирование профессиональной компетенции будущего специалиста.

УДК 37.091.3

*М.В.Янушко*

*УО БарГУ, г. Барановичи, Республика Беларусь*

### **О ПРИМЕНЕНИИ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Белорусская экономика нуждается сегодня в специалистах, умеющих действовать в ситуациях некоторой нестабильности, сопряженной с риском, специалистах, умеющих анализировать и принимать ответственные решения. В связи с этим при обучении студентов, особенно экономических специальностей, широкое распространение получает кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций). Процесс обучения с использованием данного метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариантность обучения. Учебный материал подается студентам в виде кейсов (жизненных проблем), при осмыслении и разрешении которых происходит актуализация и усвоение определенного комплекса знаний в результате активной и творческой самостоятельной работы: самостоятельного целеполагания, сбора и анализа необходимой информации, выдвижения идей (моделирования решений), принятия итогового решения и его оформления, самоконтроля, самоанализа и самооценки.

Понятия «активное обучение, стратегия активного обучения, активные и интерактивные методы» вошли в практику высшего и среднего образования со

второй половины прошлого века. В ряде стран они прочно заняли считавшееся незаменимым место традиционных лекций, семинаров, практических занятий. У нас же, несмотря на длительный процесс их распространения, данная группа методов до сих пор относится к инновациям. Причин несколько: сложность приобретения или написания кейсов, необходимость перестройки учебного занятия, недостаток навыков у преподавателей и сложность преподавания с помощью кейсов. Но самое главное – это отсутствие мотивации преподавателей и, как следствие, их нежелание использовать кейсы в учебном процессе.

Большинство методов активного обучения направлено на преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми проблем высшей школы, как необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса, личностной активности студентов [1]. При этом все они в качестве средств достижения поставленных целей используют те или иные инструменты из числа обучения. Применение преподавателями активных методов в практике учебно-воспитательного процесса позволило на основе анализа выделить наиболее распространенные из них, используемые практически во всех циклах учебных дисциплин. Так, кейс – метод широко применяется в вузах России, Украины. В Беларуси еще сложно говорить о его широком использовании [2]. Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к практико-ориентированному относительно реальной деятельности подходу. Это один из самых испытанных в мировой практике метод обучения навыкам принятия решений и анализа эффективного решения проблемы.

Применение кейс-метода в преподавании иностранного языка является одним из интерактивных методов, позволяющих принести реальность в аудиторию, совместить теорию и практику, отработать навыки анализа и принятия решения.

Необходимо отметить, что внедрение данного метода в учебный процесс требует определенного уровня подготовки как преподавателя, так и студентов. Прежде всего, речь идет о повышении методологической культуры преподавателя, т.е. освоения различных методов анализа (проблемного, системного, прогностического и др.) и умения сочетать кейс-метод с другими методами обучения (игровыми, «мозговым штурмом», эвристическим, беседой, дискуссией, поисковым, объяснительным и др.).

При разработке кейсов преподавателю следует помнить, что подобранная в нем информация не должна выходить за пределы последних пяти лет, поскольку современные события вызывают у студентов более живой интерес, чем исторические. Это осложняет использование в качестве теоретического материала многих учебных пособий за сроком их давности. Поэтому при подготовке кейса преподавателю придется использовать Интернет-ресурсы, актуальные публикации, видеоматериалы. Также нужно обратить внимание на этап индивидуальной самостоятельной работы студентов с кейсом. Здесь требуется большое искусство преподавателя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность. В процессе самостоятельной работы к студентам применимы самые различные методы и приемы обучения, в том числе и традиционные.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет студентам развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, выбора действий и плана их выполнения студенты получают возможность развивать навыки анализа и планирования. [3]. Разработка практических ситуаций может происходить на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно созданных ситуаций.

Отметим, что применение кейс-метода на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах должно быть направлено на развитие коммуникативного потенциала студентов, а не на всестороннее изучение проблемы как таковой. Это связано, во-первых, с недостаточной компетентностью преподавателя в области экономических наук, а во-вторых, с тем, что оформление результатов обсуждения проблемы, а также проведение дискуссии должны осуществляться на иностранном языке, а не родном, за счет чего сокращается время на изучение проблемы и ее обсуждение в микрогруппах (15-20 минут) и удлиняется время на оформление итогов совместной работы студентов и их презентацию (около 25 минут). При оценивании результатов работы малых групп с кейсом следует уделить особое внимание таким критериям, как языковое качество письменной части оформления решения проблемы (более 5 баллов) и этика ведения дискуссии, отсутствие грубых лексико-грамматических ошибок в устной речи (15 баллов и более), тогда как, за критерии новизны и неординарности решения проблемной ситуации можно присудить меньшее количество баллов (не более 5, при общем количестве баллов -50 и общем количестве критериев - 6). По остальным критериям распределение баллов может быть следующим: правильное, грамотное решение проблемы – не более 10, краткость и четкость изложения варианта решения – не более 5, активность всех членов микрогруппы в обсуждении – 5 и более. Заметим, что в неязыковом вузах применение метода анализа ситуаций возможно, в основном, в работе со студентами старших курсов по дисциплине «Деловой иностранный язык», поскольку они владеют определенными знаниями по своей специальности и знакомы с основными методами аналитической деятельности, имеют более высокий уровень языковой подготовки по сравнению со студентами 2-го курса. Эти условия делают возможным дальнейшее развитие профессиональных качеств обучаемых, которое происходит при работе с кейсами.

Итак, вы собрали кейс, подходящий для данной темы курса, заранее продумали основные вопросы и раздали кейс студентам для прочтения дома и подготовки к дискуссии. В начале занятия можно провести предварительную разминку – задать вопросы по теме, с которой студенты должны были ознакомиться дома, вспомнить основные выводы предыдущего занятия. А затем перейти к кейсу через обсуждение вопроса.

Предварительная разминка позволяет настроиться на «волну кейса». Если в кейсе описаны два альтернативных выхода из ситуации, то можно попросить студентов проголосовать и записать результаты на доске. Далее в процессе дискуссии можно предоставить возможность сообщить об изменении своего мнения и записать новые результаты. Это позволяет внести определенный азарт и на начальном этапе упрощает преподавателю процесс ведения дискуссии. Можно попросить одну из сторон аргументировать свое решение, а затем оппонентов объяснить их позицию. При обсуждении кейса роль преподавателя – задавать вопросы, «подогревать» дискуссию, следить за дисциплиной и подвести итог обсуждению.

При планировании времени необходимо выделить 5-10 минут на закрытие дискуссии. Безусловно, надо поощрять студентов, активно участвующих в дискуссии, готовых как поделиться своим мнением, так и принимать аргументы других студентов, хотя один из самых сложных моментов при использовании кейс-метода – это оценка участия студента в дискуссии.

Из опыта применения кейс-метода на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе можно заключить, что данный метод предоставляет возможность решать следующие практические цели: формировать у студентов умение читать с извлечением необходимой информации; развивать самостоятельность у студентов, умение совместно работать в малых группах: самоорганизацию, умение выбирать роли, участвовать в обсуждении, самоконтроль и самооценку, развивать навыки диалогической и монологической речи, формировать коммуникативные качества студентов: умение точно и четко высказывать свою точку зрения, аргументировать ее, выражать согласие или несогласие, уточнять (переспрашивать) информацию; воспитывать культуру речи: умение слушать, корректировать оппонентов, исправлять ошибки и тактично вести дебаты; повышать мотивацию студентов к учебному процессу.

Несмотря на ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в ходе применения кейс-метода на занятиях по иностранному языку, на практике отмечается положительное отношение к нему со стороны студентов. Являясь интерактивным методом обучения, он позволяет им проявлять инициативу, чувствовать самостоятельность в освоении теории и овладении практическими навыками, помогает студентам почувствовать свою причастность к учебному процессу, учит их совместной деятельности, самоконтролю и самооценке. В целом, применение метода положительно сказывается на развитии общего интеллектуального, коммуникативного и творческого потенциала студента и преподавателя; оказывает сильное воздействие на профессионализацию студентов и повышение профессионализма преподавателя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величко, Е.Е., Карпиевич, Е.Ф., Л.Г. Кирилюк Л.Г. Инновационные методы в гражданском образовании / Е.Е. Величко, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г. Кирилюк. – Минск: Медисонт, 2001. – С.16-20.
2. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С.Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – С. 19-22.
3. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – Рига, 1995. – С. 34-36.



## РАЗДЕЛ 2. Формирование поликультурной личности в процессе обучения иностранному языку

*Баженова И.С.*

*УО КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия*

### ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ НОМИНАЦИЙ ЭМОЦИЙ (на материале переводов с русского на немецкий язык)

В данной статье предпринимается попытка рассмотрения номинаций эмоций с позиций гендерной маркированности при переводе художественных текстов с русского на немецкий язык.

Смысл понятия «гендер» заключен, прежде всего, в идее социального моделирования и конструирования пола. Социальный пол конструируется социальной практикой. В обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных половых ролей; соответственно возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и «женское» в данном обществе [3, с. 12].

В данной связи становится совершенно ясно, что обозначения эмоций в тексте оригинала и переводном тексте представляют собой совокупность социокультурных представлений автора и переводчика художественного произведения о конструировании гендера.

Пол человека – одна из его важнейших экзистенциальных, так и общественно значимых характеристик, во многом определяющая социальную, культурную и когнитивную ориентацию личности в мире, в том числе, посредством языка. Общий для многих лингвистических направлений принцип «Человек в языке», установление и описание механизмов антропоориентированности языка вполне согласуются с учетом гендерного фактора. Признание культурной обусловленности пола, его институциональности и ритуализованного характера ведет и к признанию его конвенциональности, неодинаково проявляющейся как в различных культурных и языковых сообществах, так и на различных этапах их развития. Все это позволяет подойти к феноменам мужественности и женственности не как к неизменной природной данности, а как к динамическим, изменчивым продуктам развития человеческого общества, поддающимся социальному манипулированию и моделированию и подверженным сильнейшему влиянию культурной традиции [2, с. 20-21].

Наряду с признанием особенностей речевого стиля мужчин и женщин, представляется правомерным говорить также об определенных особенностях невербального поведения представителей обоего пола в определенном эмоциональном состоянии. Как показывают уже существующие исследования, на невербальное поведение говорящих и его обозначение в художественных текстах оказывает влияние ряд факторов, среди которых вслед за А.В. Кирилиной [1, с. 37] выделим следующие:

1. Гендерная принадлежность говорящего, то есть не биологический пол, а скорее, социальная роль и культурная традиция, то есть быть мужчиной/женщиной и совершать в связи с этим соответствующие данной культуре действия.

2. Характерологические особенности языка, на котором осуществляется общение, так как его выразительные средства в целом и выразительные средства для концепта пола и связанных с ним семантических областей чрезвычайно важны, например:

– О красоте вспомнила! – всплеснула руками женщина [4, с. 18].

«Auch noch schön willst du sein!» rief die Frau wütend [5, с. 21].

Номинация жеста «всплеснуть руками» передает сильную эмоцию удивления, негодования, отчаяния, реже радости. Данный жест постепенно выходит из употребления в повседневном общении и носит несколько театрализованный характер и исполняется по преимуществу женщинами. Однако на материале перевода данной номинации эмоций в приведенном выше примере становится ясно, что при переводе необходимо учитывать особенности стереотипов мужественности и женственности, принятых в изучаемой культуре и находящихся свое отражение в языке. Номинация «всплеснуть руками» (*die Hände über dem Kopf zusammenschlagen*) вообще отсутствует в переводе и заменена на номинацию фонационных паралингвизмов (*rief wütend*). Однако мы находим номинацию «*die Hände über dem Kopf zusammenschlagen*» в этом же ироническом детективе Д. Донцовой, но при переводе номинации другого жеста, сравним:

*Все-таки у отца было чувство юмора, но у мамочки оно отсутствовало начисто, поэтому она замахала руками и заявила:*

*Народные инструменты? Никогда.* [4, с. 10]

*Papa hatte wenigstens Humor, aber Mama ging er völlig ab. Sie schlug die Hände über dem Kopf zusammen und erklärte empört: «Volksmusik? Nur über meine Leiche!»* [5, с. 10].

Анализируя отношения между жестами и состояниями, психологи разбирают индивидуальные вариации в жестикуляции, соответствующей разным эмоциональным состояниям, а также пытаются установить особенности жестикуляции в связи с требованиями, предъявляемыми к принятой для представителей разных полов манере вести себя. Мимика и жестикуляция связаны с такими характеристиками субъекта как пол, возраст, профессия, личностные особенности и др. В данной связи представляется возможность говорить о мужских и женских способах выражения эмоций, а в связи с этим и их номинациях при переводе художественных текстов с одного языка на другой, т.е. при их декодировании с одной языковой культуры в другую.

Авторы художественных произведений дают не только наиболее полные и объективные портреты и характеристики описываемых героев, но и значительно чаще других отмечают гендерные стереотипы экспрессии эмоций, используя при этом их вербальную трансформацию.

Женщине предписывается большая эмоциональность, которая передается авторами художественных произведений описанием модуляций голоса, высотой и силой тона, интонацией. При выражении особенно сильных эмоций, например, гнева, в речи мужчин и женщин наблюдаются более глубокие отклонения от произносительной нормы, что, несомненно, находит свое отражение в номинациях фонационных паралингвизмов.

– Очнулась? – **раздался высокий голос.**

*Сидевшая за рулем худощавая блондинка резко свернула вправо и припарковалась на обочине.*

– *A теперь отвечай, мерзавка, какого черта ты кинулась под мою машину?* [4, с. 17]

*«Du bist ja wieder munter!» hörte ich eine Frauenstimme sagen.*

*Die schlanke Blondine am Steuer fuhr sofort rechts heran und hielt.*

*«Raus mit der Sprache, du blöde Kuh, was schmeißt du dich vor meinen Wagen?»* [5, с. 21].

В русском примере автором используется для описания качества звучания речи номинация, состоящая из словосочетания констатирующего глагола «раздался», существительного «голос» и прилагательного «высокий». Однако в немецком тексте перевода переводчик сразу указывает на то, что это «женский голос», подтверждая тем самым стереотип о том, что «высокий голос» – это женский голос. Таким образом, в переводе имеет место оценочный признак, стереотипно закрепленный за референтом-женщиной, и несущий отрицательную коннотацию.

В качестве выводов отметим следующее: 1) мимика, жестикация и фонация связаны с такими характеристиками субъекта как пол, возраст, профессия, личностные особенности и т.д.; 2) экспрессивные жесты обычно спонтанны и воспринимаются людьми как само собой разумеющееся поведение, они неизбежно подвергаются постоянным и значительным культурным влияниям; 3) любой человек, формируясь как личность, усваивает в конкретной социальной среде тип поведения в зависимости от принадлежности к одному из двух классов пола; 4) исследование гендерной маркированности номинаций эмоций в исходном и переводящем текстах позволит более точно описать не только гендерные стереотипы, но и этнокультурные особенности разных языковых культур.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирилина, А.В. Особенности и тенденции развития гендерных исследований в российской лингвистике / А.В. Кирилина // Гендер: Язык, культура, коммуникация. Доклады Первой Международной конференции. – М., 2001. – С. 32-47.
2. Кирилина, А.В. Проблемы гендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации / А.В. Кирилина // Гендер как интрига познания. Гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. – М.: «Рудомино», 2002. – С. 20–27.
3. Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – М.: МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 368 с.
4. Донцова, Д. Маникюр для покойника. – М. Эксмо, 2013. – 298с.
5. Donzowa, D. Nichts wäscht weißer / D. Donzowa. – Berlin : Aufbau, 2013. – 150 S.  
УДК 37.091.3: 811.111

**Дмитрачкова Л.Я.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест, Республика Беларусь*

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Концептуальная и языковая картины мира связаны между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное воплощение, как содержание сознания и средство доступа исследователя к этому содержанию. Очевидно, что и изучение иностранного языка должно быть неразрывно связано с познанием культуры его носителей. Последнее, в свою

очередь, предполагает выявление особенностей этнического менталитета представителей той или иной лингвокультурной общности: способов их восприятия и осмысления действительности, особенностей этических и культурных ценностей, норм поведения, которые непосредственно отражаются в языке участников межкультурного общения. Однако взаимопонимание участников коммуникации, являющихся носителями разных языков и культур, осложняется тем, что им свойственно интерпретировать мир через призму своей культуры. И поскольку менталитет – латентная и часто неосознаваемая характеристика, а изучение иноязычной культуры протекает на базе осознания своей собственной культуры, в образовательном процессе решается и задача формирования этнического самосознания, этнокультурной самоидентификации студента. Значимость подобного подхода в области иноязычного образования не вызывает сомнений и находит свое отражение в образовательных стандартах и учебных программах для учреждений среднего и высшего образования.

Поиску путей формирования поликультурной картины мира посвящен ряд исследований. Выделяются концепты культуры в языке и речи (Г.В. Елизарова, 2005), исследуется речевое поведение учителя в британской и русской культурах (Е.Г. Оршанская, 2010), разрабатываются контрастивные модели этнокультурных доминант, включающие ключевые ценностно-смысловые концепты/константы британской/американской и русской/белорусской культур, а также соответствующие им коммуникативные категории, наглядно иллюстрирующие влияние когнитивно-аксиологического содержания культуры на коммуникативное поведение ее носителей (Н.М. Алешко, 2013) и др. Однако, фрагментарное выявление особенностей иноязычного менталитета или нивелирование национального своеобразия участников межкультурного общения, как и явное несоответствие между уровнем развития смежных наук и внедрением их достижений в практику иноязычного образования препятствуют успешному решению задачи развития межкультурной компетенции изучающих иностранный язык.

Определяющим требованием к учебному процессу профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка является, тем не менее, проникновение в сущность культуры. Обобщение опыта лингвокультурного образования в вузе позволяет нам выделить ряд методических принципов, обеспечивающих соизучение студентами языка и культуры в процессе их автономной учебно-профессиональной деятельности, как-то: принцип изучения лексической семантики и сопоставления культур, принцип использования когнитивных карт, принцип концептуального анализа художественного текста и принцип творческих форм учебно-профессиональной деятельности. При этом, подчеркнем, соизучение языка и культуры должно протекать в условиях, приближенных к профессиональной деятельности, в профессиональных формах речевого взаимодействия студента с реальной аудиторией, где наряду с коммуникативными задачами решаются и профессионально ориентированные: поиск схем ориентации и интеракции в ситуации межличностного (межкультурного) общения «здесь и сейчас», создание образа функционирующей (в инокультурной и родной среде) языковой системы, освоение речеведческих и куль-

туроведческих понятий (языковая личность, ситуация межкультурного общения и др.), а также анализ методического инструментария организации обучающей среды, технологий соизучения языков и культур в частности. Мы приводим отдельные примеры упражнений (фотографии когнитивных карт в том числе), выполненных студентами филологического и психолого-педагогического факультетов БрГУ с дополнительной специальностью «Английский язык» в курсе «Страноведение», «Страноведение, культура и литература страны изучаемого языка». Упражнения предлагаются на выбор. Акцент делается на использовании механизмов взаимодействия с классом и закрепления знаний. Роль преподавателя сводится к коррекции интерактивных техник, «выявлению» критериев оценки профессиональной деятельности и общения, организации взаимообучения, взаимоконтроля и созданию условий для саморазвития студента.

Методический принцип исследования лексики иностранного языка в плане представления ею культурных ценностей и сопоставления культур предполагает исследовательскую деятельность учащихся, которая позволяет обнаружить культурно-специфические коннотации, характерные для того или иного народа.

*E. g. 1:* Researching words and cultures explain the following notes to the pupils of the 4<sup>th</sup> / 10<sup>th</sup> form / your group mates, etc. Practice thinking of new and interesting approaches to the topic to make it appropriate to the speaker and audience. Foresee impromptu remarks to adapt to the situation. The interaction between the speaker and the audience is important in making presentations. Talk through your speech in front of the mirror, checking for length of time and ease of flow. Focus in: eye contact throughout most of the speech will be directed towards the audience. Deliver your prepared speech with vitality and in a manner that projects sincere enthusiasm. Visual aids will support each idea.

*To be all / utterly at sea* означает «быть беспомощным», «быть в состоянии замешательства или смущения». Раньше моряки особенно часто попадали в такие ситуации, когда среди океана беспомощный экипаж или человек были буквально *all at sea*. Когда плывущий корабль в ветреную погоду поднимает больше парусов, чем ему положено, говорят, что корабль *is carrying too much canvas* (несет слишком много парусины). В разговорной речи эта фраза означает какое-либо предприятие или начинание, которое не обеспечено достаточной финансовой поддержкой (ср. рус.: «брать на себя слишком много»).

Согласно одной из версий, выражение '*cats and dogs*' (*it rains cats and dogs*) относится к тому времени, когда городская канализация была так плоха, что после грозы утонувшие кошки и собаки повсюду лежали на улицах, как будто упали с неба. По второй версии, кошки предсказывают погоду (символ дождя), а собаки – ветер (символ порывистого ветра), согласно северной мифологии. Ср. рус. «дождь льет как из ведра», америк. «*it rains pitch-forks*».

Не менее важным методическим принципом является использование образности, детальная разработка или использование готовых когнитивных карт в учебном процессе. Когнитивность как процесс обуславливает качественное преобразование информации в знание, что сопровождается созданием идеальной модели или использованием уже готовой. Вследствие презентации когнитивных карт, а также их анализа формируется коллективное знание.

Выявляются и уточняются эффективные схемы деятельности и общения, осуществляется сознательная регуляция индивидуального стиля. Заметим, что предварительное снятие трудностей структурирования информации обуславливает актуализацию процессов «осуществления» (становления и развития) культуры презентации знаний и культуры профессионального общения в целом важнейший фактор рефлексивной самоорганизации личности и залог продуктивности профессиональной деятельности.

Механизм структурирования информации включает смысловую группировку, перегруппировку известного материала, выделение ключевых элементов, позволяющих осмыслить событие, явление (в том числе языковое) в целом.

*E. g. 1:* Making a scheme to present a historical chart or a time scale or a symbolic portrayal of the period.

*E. g. 2:* Making a portrait gallery of the epoch.

Доказано, что ключевой единицей иноязычной концептуальной системы, передающей ее национальную специфику, является концепт – когнитивная структура как результат отражения фрагмента действительности. Именно в нем зафиксировано разного рода содержание (понятийное, вербальное, ассоциативное, культурологическое и др.). Соответственно, межъязыковое сопоставление концептов будут способствовать выявлению национального и интернационального компонентов в содержании концептуальной системы носителей различных языков. При этом процессы взаимопонимания непосредственно связаны с решением проблемы этнокультурной идентификации участников межкультурного общения. Правомерность методического принципа концептуального анализа художественного текста обуславливается следующими положениями:

- связь языка и культуры, включение языка в концептосферу культуры;
- константность концептов в культуре, их постоянное присутствие в культурном сознании;
- универсальность концептов, как нечто общечеловеческое;
- динамическая природа концептов, их способность к развитию.





Выявление и описание текстовых концептов (гипотетического содержания понятий, их смысловой наполненности), безусловно, помогает восстановить знания и представления коллективного опыта, выявить национально-специфические особенности мировосприятия народа, раскрыть внутренний мир конкретного человека. Текст фиксирует фрагмент человеческого опыта, его осмысления. Он априори рассчитан на понимание, а значит, на извлечение этой информации, формирование его ментальной модели (Е.С. Кубрякова, 1992, 1993, 1994, 2004). Концептуальный анализ художественного текста выступает не только в качестве средства актуализации национальной картины мира, но и проявления субъективного «образа мира», концептуальной системы личности, и служит (тем самым) средством гармонизации текстовой деятельности и личностного развития обучающихся, содействуя процессу социо- и этнокультурной адаптации студентов.

*E. g. 1:* Analyzing (from John Cowell 'The Begrudgers', 1978).

- Fighting was part of the Irish ethos and religious discrimination too. Ireland's a riot.
- Northern Ireland must be a state of mind... Let them fight it out to death was my attitude. Some day she'd awaken to what her troubles were about: the primal struggle of the haves and the have-nots...
- The land of sleazy saints and drunken scholars. We are enigmatical people. We Irish love showing off. Extroversion! It's pathological with us. This is the land of promise, never fulfillment. Lay off political Ireland. Ireland's fight for independence became a pattern for imitation for those who put themselves in personal jeopardy.

Творчество, как известно, – это и признак развитой личности, и условие ее развития. Методический принцип организации творческих форм учебно-профессиональной деятельности предполагает написание сценариев, драматизацию исторических событий, театральные (в том числе кукольные) постановки, рассчитанные на учащихся различного возраста, и др.:

*E. g. 1.* Drawing up a fairy story and delivering it to the five year old schoolchildren.

*E. g. 2.* Making stage impersonation of 'The Middle Ages in Britain'.

*E. g. 3.* Making a project: cooking traditional English, American, Irish and Belarusian meals and designing traditional national clothes to make presentation of the latter and exchange recipes.

*E. g. 4.* Using Web-Quests to develop inter-cultural competence: cross-cultural studies of identities and loyalties of Britons/Belarusians/Russians/Americans, etc.



*E. g. 5:* Listening to music of the historical period to find appropriate accompaniment and talk about authentic children's literature, *taking surveys* (of favorite tales, characters, poems and authors), *discussing books* (interviewing "authors", "characters" or friends) or *telling stories* (becoming a character, creating a board game or a story box with character dolls, or making a felt board story, a roller movie, displaying artifacts or dramatizing a scene). According to the whole language approach in teaching methodology children's literature should be a central part of the language arts curriculum. Exposure to the various literary genres widens a child's knowledge base through vicarious experiences.

Так, приоткрывая кладовую коллективной памяти и образ мышления народа, закодированные в «чужом» языке, познавая историю нации и ее менталитет, будущие учителя иностранного языка совершенствуют опыт учебно-профессиональной деятельности и формируют учебно-методический портфель. Собственно языковая картина мира углубляется таким образом до лингвокультурологической / лингвокультурной картины мира как компетенции, системы знаний о культуре, воплощённой в определённом национальном языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрачкова, Л.Я. К проблеме представления информации: когнитивный подход / Л.Я. Дмитрачкова // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов: материалы международной научно-практич. конф., Брест, 19-20 ноября 2011 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; редкол.: А.Н. Гарбалев [и др.]; под общ. ред. А.Н. Сендер. – Брест, 2011. – 267 с.
2. Дмитрачкова, Л.Я. Лингвострановедение = The Living Past. Students' Guide to English Cultural Studies : учебно-методическое пособие / Л.Я. Дмитрачкова. – Брест : БрГУ, 2013. – 71 с. : ил.
3. Дмитрачкова, Л.Я. Опыт лингвокультурного образования студентов средствами иностранного языка / Л.Я. Дмитрачкова // Культуралагічная кампетэнцыя пры выкладанні мовы і літэратуры ва ўстановах адукацыі : зб. матэрыялаў рэсп. навук.-метад. канф., Брэст, 25 красавіка 2013 г. / Брэст. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна; рэд. кал.: М.Р. Гарбачык і інш. – Брэст : БрДУ, 2013. – С. 31 – 36.

УДК 37.091.3: 811.111

**Иванюк Н.В.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В современную эпоху развития геоинформационного пространства значительно возрос спрос на выпускников вузов не только со знанием иностранного языка, но и специалистов, знакомых с реалиями и культурой как своего, так и другого социума, умеющих построить диалог с представителями иной культуры. В связи с этим возникает необходимость ознакомления обучаемых не только с историей и культурой разных наций, но и с различиями в менталитете своего народа и страны изучаемого языка.

В условиях модернизации высшего образования теория и практика обучения иностранному языку в вузе должны пройти большой путь от «обучения язы-



ку» до «обучения речи», от «обучения речевой деятельности» до «обучения общению», которое требует от будущего специалиста владения иностранным языком как средством коммуникации с целью решения профессиональных задач.

В связи с этим возникает необходимость отбора и изучения языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. К числу лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой, относятся названия

1) реалий — обозначение предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;

2) коннотативной лексики, т.е. слов, совпадающих по основному значению, но различающихся по культурно-историческим ассоциациям;

3) фоновой лексики, которая обозначает предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т.п.

Каковы в этом плане возможности преподавателя вуза, в котором иностранный язык преподается как дисциплина прикладная, например, английский для будущих юристов?

В нашем случае при обучении юридическому иностранному языку к реалиям, характерным для одной культуры и отсутствующим в другой, можно отнести, например, *solicitor* ‘солиситор, адвокат в Великобритании, дающий советы клиентам, подготавливающий документы для барристера и выступающий только в суде низшей инстанции’ и *barrister* ‘барристер, адвокат более высокого ранга, чем солиситор’. Будущие юристы, несомненно, должны знать, что наличие двух категорий адвокатов не соответствует современной мировой практике и объясняется в основном историческими причинами, консерватизмом английской судебной системы, сложностью ведения судебных дел в странах англо-саксонской системы права (необходимостью применения значительного количества судебных прецедентов и отсутствием строгой системы правовых актов), а также нежеланием барристеров терять привилегированное положение и связанные с этим материальные выгоды.

Важной категорией языковых единиц, отражающих национальные особенности носителей языка, является коннотативная лексика. Коннотация включает дополнительные семантические или стилистические элементы и предназначена для выражения эмоциональных или оценочных оттенков высказывания. Однако терминологическое словоупотребление единиц языка считается лишенным коннотаций, эмоционального или оценочного свойств; у них имеются ассоциации только научно-отраслевого характера, например, юриспруденции, как в нашем случае.

Третьей группой языковых единиц, дающих представление об особенностях культуры носителей языка, является фоновая лексика.

Коммуникативный акт может достичь своей цели только в том случае, если собеседники равны в плане обладания «фондом общих знаний» [1]. Общие знания участников общения называют фоновыми знаниями. «Фоновые знания — социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [2].

Только при наличии фоновых знаний возможна «межкультурная коммуникация», т.е. сообщение, воспроизводимое кем-либо, кто является носителем культуры «А», которое понимается кем-либо, кто не является носителем культуры «А» [1].

В нашем случае примером языковых единиц, принадлежащих к данной группе, являются Парламент Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии и Национальное собрание Республики Беларусь. Как первый, так и второе являются высшими законодательными органами в государстве и состоят из двух палат. Однако основное отличие заключается в составе палат и избрании их членов.

Итак, лингвострановедческие знания включают в себя и лексический фон, и национальную культуру, и национальные реалии. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка культураносны, т.е. имеют страноведческий аспект. Преподавателю иностранного языка следует всегда делать акцент на лексику со страноведческим компонентом (фоновую и безэквивалентную в терминологии Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова). Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку будущих правоведов позволяет достичь не только практических целей, но и способствует решению образовательных, развивающих и воспитательных целей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Samovar, L. and Richard E. International communication / L. Samovar, E. Richard. – (4<sup>th</sup> ad.) – Belmont, 1985; CA: Wadsworth, NA, 1985 – P. 201.
2. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Изд-во Мордовского ун-та, 1993. — С. 15.
3. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1980.
4. Лягушкина, Н.В. Формирование межкультурной компетенции (на примере обучения распознаванию и переводу аллюзий) / Н.В. Лягушкина // Иностр. яз. в высш. школе. – 2009. – № 4. – С. 40 – 47.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

УДК 37.091.3

*Ісаєнко С.А.*

*УО КДЭТУТ, м. Київ, Україна*

### **НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВНЗ**

У Національній доктрині розвитку освіти стратегічними завданнями української державної освітньої політики визначаються вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг [1]. Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста, перш за все, потребують від нього бути активним і плідним учасником міжкультурної комунікації, мати необхідну комунікативну спроможність у сферах професійного та ситуативного спілкування в

усній і письмовій формах. *Метою* даної статті є аналіз існуючих у науковому обігу та висловлення власних поглядів на добір змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» – ІМПС – у контексті міжкультурної комунікації. *Об'єктом* нашого аналізу виступає змістове та операційне наповнення навчальної дисципліни ІМПС у немовних ВНЗ з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі. *Предметом* – визначення ефективних дидактичних умов навчання міжкультурної комунікації у процесі викладання зазначеної навчальної дисципліни.

Загальновизнано, що опанування будь-якої іноземної мови, поруч із комунікативною, має ще й культурознавчу функцію. Вивчення нерідної культури, розуміння її відмінностей від рідної, разом з вихованням поваги до обох культур з часом формує у суб'єкта міжкультурну комунікативну компетенцію і толерантність. І саме тому є найкращим шляхом до усунення «культурного шоку», що виражається у почутті злості, розгубленості, збентеженості або навіть страху при зустрічі з іншою, «дивною» культурою, яка частково чи повністю відрізняється від понять того осередку, в якому людина виросла [2].

Можливості зіставного аналізу лінгвістичних одиниць з різних мов дійсно необмежені, тому що межі мовного знака, які концептуалізують одні й ті ж самі поняття, набувають різної форми та змісту у різних мовах світу. Зіставлення різних форм концептуалізації одних і тих самих реалій життя має неабияке загальнорозвиваюче, виховне та світоглядне значення, тому що сприяє появі більш чіткого розуміння багатоаспектності різних концептів. Іноземна мова допомагає дослідити, пояснити та сприйняти всі найбільш значущі моменти нерідної культури, а порівнявши їх з культурологічним підґрунтям рідної мови, навчитися поважати і цінувати етнічні та расові відмінності окремих представників людства, усвідомлюючи індивідуальну унікальність кожного члена суспільства. Потенційні можливості вивчення іноземної мови не лише забезпечують декілька взаємопов'язаних і рівнозначних аспектів, серед яких пізнавальний, або загальноосвітній, що передбачає збагачення духовного світу особистості, набуття та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, тощо, а й передбачають набуття комунікативної компетенції, яка, крім мовної та мовленнєвої, включає у себе і соціокультурну компетенцію. Знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури поруч із особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови поставлено на один щабель із мовними знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями. Отже, наголосимо ще раз, у процесі оволодіння іноземною мовою студентам фактично пропонується засвоїти всю систему фонових знань, тобто сукупність відомостей культурного та матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру, якими володіє носій мови, уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається. Але так було не завжди. Протягом майже трьох останніх століть фахівці у галузі вивчення іноземних мов не були одноставними щодо важливості та доцільності вивчення соціально-культурних аспектів іноземної мови та їх значення для формування «чуття» мови у іншомовного (та іншокультурного) реципієнта. Не одразу прийшло розуміння того, що хоча народний дух проявляється не тільки в мові, але й у народних звичаях та

традиціях, духовній та матеріальній культурі, саме «мова найяскравіше ілюструє усі принципи психології народів» (за висловом Г. Штейнталь) [3, с. 128]. Вивченню цих питань приділяли увагу Г. Штейнталь, М. Лацарус, Г. Вендет, Р. Ординський, Г. Недлер та багато інших дослідників [3]. А. Томсон уважав мову не просто відображенням людських думок, а чимось подібним до самостійного організму. Сукупність можливих способів вираження думки вчений вважав «духом народу» [3, с. 106]. На думку датського вченого К. Флагстада, освіта є проникнення у структуру чужої мови та зіставлення її із рідною [3, с. 112]. Для ефективного та конструктивного діалогу культур необхідно віднайти свій шлях до культури народу, мова якого вивчається, а він проходить через мову, через вивчення її особливостей.

Ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує необхідність пошуку ефективних шляхів організації цілісного педагогічного процесу (зокрема, і в межах окремих навчальних дисциплін) із метою формування здатності до найбільш ефективної міжкультурної комунікації у студентів відповідно до сучасних суспільних вимог, які висуваються до особистості фахівця і рівня його фахової підготовки. Сьогодні вирішується проблема організації процесу навчання у вітчизняній вищій школі таким чином, щоб іноземна мова вивчалася як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей. Саме це, на думку багатьох науковців, сприятиме забезпеченню повноцінного міжкультурного спілкування і взаєморозуміння представників різних культур. Уведена у ВНЗ немовного профілю навчальна дисципліна «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», з одного боку, вимагає урахування культурно-професійних реалій, відображених у іноземній мові, і реалізації усього могутнього потенціалу іншомовної соціокультурної проблематики. З іншого боку, обмежена кількість навчальних годин не просто актуалізує, а загострює проблему добору змісту соціокультурного компоненту ІМПС, обов'язкового для опанування.

Не можна не погодитися із твердженням Є. Пассова, що сучасний соціум вимагає переорієнтації освіти зі знаннієво-центричної на культуро-відповідну, яка зробить людину не тільки освіченою, але й культурною, духовною, навчити її не думкам, а мисленню, спрямує її діяльність не на оволодіння готовими знаннями та методами їхнього використання, а на креативність [4, с. 6]. Спираючись на цю думку Є. Пассова, висловимо переконання, що виділення соціокультурної проблематики в змісті навчальної дисципліни ІМПС є одним із найбільш ефективних шляхів реалізації завдання формування у суспільстві здатності до ефективної міжкультурної комунікації.

Залежно від культурного матеріалу, з яким доводиться мати справу в межах соціокультурного середовища і сфери активності людини, А. Марков і Г. Бірженюк пропонують при проектуванні курсу навчання іноземної мови, що міститиме соціокультурну складову, виділити «поля» життєдіяльності, які одночасно виступатимуть пріоритетними напрямками формування соціокультурної компетенції [5, с. 60]. За твердженням учених, перелік таких тематичних напрямів обов'язково охоплює: 1) культурно-історичну спадщину (*історичне середовище існування*); 2) *художнє середовище існування людини*, що забезпечує відповідні форми її активності у освоєнні й розвитку предметів і

цінностей художньої культури, якість її мистецького життя; 3) *соціально-психологічне* середовище існування (характер міжособистісних стосунків, форми і способи суспільної життєдіяльності людей); 4) *духовно-моральне* середовище існування (як у формі суспільної моралі, і як внутрішньо-особистісний зміст духовно-моральних цінностей, норм, ідеалів, змісту людського життя); 5) *політичне* середовище існування (характер і сутність політичного життя, умови і можливості участі людини в суспільно-політичній діяльності); 6) *екологічне* середовище існування (стан довкілля, ціннісне і діяльнісне самовизначення людини в навколишньому світі) [5, с. 61]. Відповідно до зазначених вище «полів» життєдіяльності А. Марков і Г. Бірженюк виділяють такі сфери культурної проблематики в змісті навчальної дисципліни: художня культура, історична культура, соціально-психологічна культура, духовно-моральна культура, екологічна культура, політична культура [5, с. 61]. Погоджуючись із запропонованим ученими підходом, ми пропонуємо виділити *індустріальне (технологічне)* середовище життєдіяльності людини і додати до змісту соціокультурної компетенції індустріальну (технологічну) культуру.

За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти до соціокультурної лексики відносять широкий набір слів, пов'язаних із повсякденним життям, а саме: їжа та напої, поведінка за столом, громадські свята, робочий час і заняття; умови життя; міжособистісні стосунки, пов'язані з класовою і сімейною структурою, відносинами між поколіннями [6, с. 102–103]. Однак, соціокультурний компонент, як бачимо, не поширюється на лексику сфери майбутньої професійної діяльності.

Інший погляд на проблему відбору лексики, яка стосується культури, пропонує А. Флієр. Учений вважає, що культуру можна розглядати через сукупність слів, які вживаються в мові для позначення усіх чисельних актів і продуктів культурної діяльності людини (народу). За винятком слів, що позначають предмети та події, не створені й не ініційовані людиною (їхня частина, як стверджує науковець, у мовах складає від 3% до 5%), решта словникового запасу будь-якої мови – це перелік явищ культури або її рис, елементів, процесів, технологій [7, с. 212]. А. Флієр вважає, що «дієслова, які вживаються для позначення будь-яких практичних чи інтелектуальних дій, виконаних людиною за правилами соціального співіснування, а також усі іменники, що стимулюють дії такого роду, складають вичерпний *інструментарій* культури» [7, с. 214–215], і обов'язково повинні бути включеними до змісту навчальної дисципліни. Відповідно постає завдання добору ефективних прийомів оволодіння таким невичерпним запасом лексики.

Наш викладацький досвід дозволив виділити види завдань, які є ефективними для утворення і розвитку лексичної складової комунікативної компетенції у студентів. Це, перш за все, завдання, спрямовані на розвиток розуміння різнобічних зв'язків між лексичними одиницями та багатоваріантності співвіднесення українських та англійських лексем; усебічне опрацювання термінологічного поля, характерного для використання у ситуаціях професійно-орієнтованої сфери; розвиток розуміння змісто-змінних функцій іншомовних морфем та прийменників; засвоєння поширених скорочень, пов'язаних із професійною сферами.

Таким чином, у даній статті проаналізовано теоретичний доробок і узагальнено практичний досвід використання освітньо-виховних можливостей навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» для формування у студентів вищих навчальних закладів здатності до повноцінного міжкультурного спілкування і взаєморозуміння представників різних культур. Ефективними дидактичними умовами реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації визначено спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів на опанування соціо-культурної проблематики у змісті навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», іншомовної термінологічної системи, засобів адекватного граматико-стилістичного оформлення думки. Перспективи дослідження ми бачимо в зіставленні та подальшому аналізі функціональних особливостей іншомовної і рідномовної терміносистем різних полів професійної діяльності, розробку нових та розвиток існуючих прийомів опанування змісту навчальної дисципліни ІМПС тощо.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.
2. World Declaration and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education [Electronic resource]. – [S. l.], 1996. – Mode of access : [www.unesco.org](http://www.unesco.org). – Date of access : 12.09.2013.
3. Звягинцев, В. А. История языкознания XX–XXI веков в очерках и извлечениях / В.А. Звягинцев. – Изд. 3-е, допол. – М. : Просвещение, 1964. – 329 с.
4. Пассов, Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Инозем. мови. – 2002. – № 4. – С. 3 – 18.
5. Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие для студ. вузов, обучающ. по спец. «Социально-культурная деятельность» / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк; С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб.: ИГУП, 1998. – 361 с.: ил. – (Библиотека Гуманитарного университета; вып. 6).
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Ком. з освіти. Від. сучас. мов, Страсбург; наук. ред. С.Ю. Ніколаєва; пер. О.М. Шерстюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
7. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для высш. шк. / А.Я. Флиер. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 458 с.

УДК 81: 005.57

**Олесиук Е.С.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

#### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

О том, что между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией есть единая, взаимодополняющая связь, не стоит говорить долго и подробно. Каждое занятие по иностранному языку – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное своеобразной языковой культурой, впечатление об окружающем мире.

Иностранные языки в Республике Беларусь и их преподавание сегодня очень востребовано, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Поэтому задачей высшего образования является формирование широко образованного человека, который имеет фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например, подготовку по иностранному языку вне зависимости от выбранной профессии. Иными словами это означает, что, например, специалисты экономической сферы деятельности должны не только владеть экономическим иностранным языком, но и уметь его применять, прежде всего, с подобными же специалистами, только говорящими на иностранном языке. В связи с этим существенно меняется взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на межкультурную коммуникацию.

Межкультурная коммуникация – это общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на итог коммуникативного события. Особенностью межкультурной коммуникации является то, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты, отличающиеся от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Одним из ярких проявлений этого вида общения является бизнес, где успех переговоров часто прямо или косвенно зависит от того, насколько глубоко стороны осведомлены о национальных особенностях, традициях и манерах ведения дел друг друга.

При коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, поскольку они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре. Само собой разумеется, что при наличии разных культур и разных языков коммуникация осложняется настолько, что о полном понимании даже и не идет речь. Тем не менее, именно коммуникация позволяет участникам выражать некоторую внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают друг относительно друга.

Исходя из вышесказанного, целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование коммуникативной компетенции, которая заключается в знании используемых при коммуникации символических систем, правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Однако не стоит забывать тот факт, что коммуникативная компетенция обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека.

Таким образом, главная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. В свою очередь, основной и более конкретной целью, стоящей перед преподавателями иностранных языков в вузе, является максимальное развитие коммуникативных способностей студентов путем обучения функциональной стороне иностранного языка и более практико-ориентированному его применению.

Для достижения вышеназванной цели необходимо освоить как новые методы преподавания, направленные на развитие навыков владения языком, так и новые учебные материалы, с помощью которых можно научить студентов эффективно общаться. При этом было бы неправильно отказаться от всех старых методик. Необходимо отобрать все лучшее, а, самое главное, необходимое именно для целей, решаемых в определенной профессиональной ситуации.

Хотелось бы отметить, что преподавание иностранного языка на базе высшего образования в Брестском государственном техническом университете как в неязыковом вузе организуется именно с учетом того, что иностранный язык является средством повседневного общения с носителями другой культуры. Что же касается непосредственно преподавания делового иностранного языка на экономическом факультете нашего университета, то оно, в свою очередь, также имеет свои особенности и цели. Связано это с тем, что наш факультет готовит специалистов в области экономики: экономистов, финансистов, маркетологов, специалистов по логистике, потенциальных руководителей и организаторов, которые помимо конкретно профессиональных знаний, должны обладать общей культурой, быть толерантными, владеть широким спектром знаний культурных особенностей различных народов.

Как уже отмечалось выше, язык и культура взаимосвязаны, поэтому обучение языку невозможно организовать в отрыве от культуры страны. На сегодняшний день существует ряд способов одновременного преподавания языка и культуры. Мне бы хотелось особенно выделить нижеприведенные. Отмечу, что некоторые из них использовались в процессе преподавания иностранного языка у студентов лично мной.

**1. Подготовка индивидуальных сообщений**, содержащих интересные факты по теме занятия. Например, система высшего образования в одной из стран мира, особенности этикета туристов или ведения деловых переговоров в различных странах и т.п. Студенты выбирают страну и готовят сообщение. Остальная часть группы внимательно слушает выступление, чтобы быть готовой к аргументированному обсуждению. При этом работа каждого студента оценивается отдельно.

**2. Групповые сообщения или диалоги**, в которых согласно теме занятия сравниваются и анализируются культурные особенности разных стран в определенной области жизни. Два, три, максимум четыре учащихся готовят дома сообщение, например, об особенностях ведения бизнеса в какой-либо стране. При этом информация должна быть современной, интересной, правильно публично представленной и эмоциональной. Студенты могут использовать различные визуальные средства: компьютер для показа видеороликов, картинки и т.д.

**3. Ролевые игры.** Очень популярная в наши дни методика, когда учащиеся входят в положение представителя другой национальности и, стараясь сохранить особенности его культуры и языка, разыгрывают сценки по теме. Это форма театрализованного представления требует серьезной подготовки, поиска материалов в книгах и средствах массовой информации. Лично я использовала ролевые игры на занятиях, посвященных особенностям деловой коммуникации в различных странах.



4. **Презентации** по теме. Поскольку большая часть делового общения в настоящее время проходит в виде различных презентаций, одной из наших целей является научить студентов правильно и грамотно использовать эту форму работы. Любое публичное выступление – это презентация, для которой существуют свои правила. Они могут быть общими для всех, но иметь некоторые особенности в разных странах и культурах. Владеть своим телом, голосом, интонацией, уметь интересно и правильно подбирать и преподносить информацию для различных слушателей, правильно пользоваться наглядными средствами разных видов в процессе проведения презентации – этими навыками должны обладать хорошие специалисты в любой области экономики: маркетологи, экономисты, менеджеры.

5. **Общее обсуждение** культурных особенностей той или иной страны на базе личного опыта студентов, знаний, полученных из средств массовой информации, книг, журналов. Учащиеся садятся в круг и в форме свободной беседы делятся информацией с товарищами. Преподаватель предлагает страну для обсуждения, а студенты должны обменяться информацией так, чтобы сложилось наиболее полное и правильное представление о стране. Этот вид работы целесообразно использовать в конце темы или года, когда накопилось много информации, когда учащиеся уже имели возможность познакомиться с различными областями жизни страны и составили свое мнение о ней, которое и должны защитить в конце обсуждения.

6. **Домашнее чтение.** Это особый вид домашней работы. Студенты получают задание заранее, обычно за три-четыре недели. По истечении данного срока на одном из занятий студенты совместно с преподавателем обсуждают особенности описанного в тексте экономического явления или реалии. При обсуждении делается акцент на тех особенностях экономического феномена, которые характеризуют экономическую модель определенной страны. Студенты обсуждают экономические вопросы в сравнении с нашим временем и нашей страной. Этот метод работы помогает учащимся активно пополнить свой вокабуляр, узнать новые экономические реалии, характерные для какой-либо страны.

7. **Контакты с представителями других культур** с помощью веб-камеры или организации на занятии своеобразной «пресс-конференция» с ними. Очень эффективный и интересный метод работы со студенческой аудиторией, но, к сожалению, еще слабо внедренный в процесс обучения иностранному языку конкретно в нашем вузе.

8. **Игра.** Один из классических методов обучения иностранному языку не теряет своих преимуществ и в работе со студенчеством. Например, тема занятия «Особенности этикета, которые необходимо учитывать перед поездкой в ту или иную страну». Дома каждый студент индивидуально готовит домашнее задание согласно предварительно распределенной теме. На занятии каждый студент рассказывает о выбранной им стране и отвечает на вопросы аудитории с позиции эксперта в данном вопросе. Главная задача выступающего – сообщить будущим «туристам» самую необходимую информацию, которая бы помогла им с первых дней адаптироваться и чувствовать себя комфортно в стране. Она должна касаться всевозможных сторон жизни страны, быть интересной и полезной.

**9. Домашние сочинения на тему.** Мы крайне редко имеем возможность прибегать к этому виду работы в силу специфики нашего курса на большинстве экономических специальностей. Однако, безусловно, эта работа необходима для того, чтобы студенты не забывали грамматику, особенности письменной речи, а также учились более тщательно и структурировано излагать информацию.

В процессе выполнения вышеперечисленных видов работы на занятиях и дома студентам приходится активно использовать «живой» иностранный язык и, конечно, знакомиться с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам. Это значительно обогащает словарный запас студентов, развивает их, расширяет их культурный кругозор, помогает лучше узнать жизнь, проблемы и быт людей, живущих в других странах.

В заключение хочу сказать, что, изучая другие культуры, мы не должны забывать и о нашей собственной, богатой и своеобразной, культуре. Нам, гражданам своей страны, просто необходимо осознавать место нашей родной культуры в системе ценностей общества. На мой взгляд, именно мы как преподаватели иностранного языка имеем возможность участвовать в воспитании у студентов чувства любви как к своей стране, так и чувства уважения к другим культурам, странам и народам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Современные теории и методы обучения иностранным языкам : материалы 2 Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23-24 марта 2005 г. / Моск. Акад. экон. и права ; редкол.: науч.-мет. совет по ин.яз. [и др.]. – М., 2006. – 381 с.
2. Межкультурная коммуникация и проблемы обучения английскому языку студентов-нелингвистов : сб. ст. по матер. межвуз. науч.-мет. конф. / НФ НИУ-ВШЭ ; редкол.: Н.И. Смирнова (отв. ред.) [и др.]. – Н. Новгород, 2011. – 376 с.

УДК 81' 243' 23

**Осовська І.М.**

*УО НУ ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНА ДОМІНАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАНТА–УЧАСНИКА СІМЕЙНОГО ДИСКУРСУ**

У переважній більшості лінгвістичних досліджень, пов'язаних із вивченням асиметрії комунікативних стосунків, домінантність традиційно розглядається як психологічний (І. Маркова, К. Фоппа, К. Аронсон) та соціальний (М. Бахтін, К.Бергер, Ф.Білоус, Р.Краус, В.Брукс), обумовлений соціолінгвістичними факторами статусу (віку, статі, расової приналежності, соціального та економічного становища феномен (В.І. Карасик, Л.П. Крисін, Т.А. ван Дейк, М. Грейсон, Д. Таннен, Н. Феарклау, М. Фуко, Е. Холл та ін.).

Домінантність як динамічна інтерактивна сутність є характерною рисою будь-якої мовленнєвої взаємодії, сімейний же дискурс (під яким розуміємо вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, що має лінгвальний та екстралінгвальний плани та здійснюється німецькою мовою представниками

німецької лінгвокультурної спільноти) – ідеальним діалогічним середовищем для дослідження домінантності, оскільки його глобальна мета – забезпечення повсякденної приватної життєдіяльності індивіда через виконання практичних завдань у суспільному репродуктивному процесі – означає любити, піклуватися, турбуватися, захищати, вчити та виховувати, що передбачає широку палітру прескрипцій та директив, передумовою яких є влада над комунікативним партнером. Розкрити деякі аспекти реалізації психологічної категорії домінантності у сімейному дискурсі й має на меті представлене дослідження, здійснене на матеріалі сучасних літературних текстів, сценаріїв художніх фільмів, транскриптів розмовних діалогів.

Влада є дискурсно зумовленою або ситуативно надбаною та відповідно втілюється у соціальному або ситуативному комунікативному домінуванні [1–3, 5 та ін.]. Перше спричинюються відносинами соціальної нерівності в рамках дискурсу певного типу, друге має місце внаслідок реалізації ситуативно релевантної для одного із комунікантів (за умови горизонтальних соціальних відносинах між ними) влади. Вплив, що його здійснює адресант, є комунікативним, тобто таким, що відбувається вербальними та/або невербальними засобами в рамках стратегії домінування. При цьому невербальні (просодичні, кінесичні та проксемічні) компоненти можуть застосовуватись як спільно з вербальними, так і автономно від них. Усвідомлюючи важливість невербальних комунікативних компонентів, все ж змушені виключити їх з аналізу або фіксувати лише симптоматично з огляду на безмежну глобальність дослідження, що враховувало б їх комплементарність.

Дослідження комунікативної домінантності довели наявність множини тактичних кроків в процесі реалізації мовцем стратегії домінування у межах різних дискурсів та мовленнєвих жанрів, насамперед з метою встановлення контролю над формальним чи змістовним аспектом висловлення. Дослідники стверджують, що формальне домінування у мовленні встановлюється за допомогою контролю над параметром часу говоріння (утримання ініціативи говоріння) а змістовне припускає маніпулювання змістом висловлень в ході інтеракції. Тактичними ходами формального домінування вважаються тривалість говоріння, ініціатива говоріння (кількість питань, ініціація нової теми в питанні), обмежуюче питання (питання, що не передбачає розгорнутої відповіді), перебивання, накладення (одночасне говоріння комунікантів), блокування (ініціація відповіді або питання одразу після завершення звучання висловлення опонента). При цьому тривалість та ініціатива говоріння, а також обмежуюче питання є ходами, спрямованими на утримання ініціативи говоріння, а перебивання, накладення і блокування є ходами експліцитного перехоплення ініціативи [3, 4 та ін.].

Змістовне домінування базується на взаємодії власних та чужих висловлень, яка стимулює творення експресивних та оцінних конотацій, монтаж синтаксичних структур, перетворення об'єктивної інформації в модальну, розвиток діалогічної тактики. До тактичних ходів змістовного домінування належать опозиційне риторичне питання, протиставне питання, силогізм-пастка. Опозиційне риторичне питання по суті є розгорнутим викладом точки зору того, хто запитує, воно „проекує” відповідь, що суперечить позиції опонента; протиставне питання є непрямым цитуванням висловлення опонента, що подає його у не вигідному світлі [3].

Дослідивши дані прояви домінантності у подіях СД, припускаємо нерелевантність гендерного розмежування формального домінування, ні в МД, ані в ПД: мовленнєва поведінка комунікантів обох статей характеризується середньою тривалістю говоріння (близько 8 предикацій на інтеракцію для чоловіків та 12 – для жінок); мовці обох статей використовують відносно невелику кількість розгорнутих питань (в середньому 1,6 предикацій на одне питання), короткі питання використовуються обома статями теж відносно паритетно (47% чоловіками та 53% жінками), їх тематична розмаїтість частіше ініціюється жінками (64% нових тем від загальної кількості питань). Змістовне домінування чіткіше представлено в мовленні жінок, які продукують 57% інформативних тактик, однак такі розбіжності є досить неістотними.

З викладеного слідує, що домінантність є комплементарною ментально-вербальною категорією, обумовленою або ситуативним рольовим очікуванням, або особистісною індивідуальною психологічною характеристикою комуніканта-учасника СД. Перша (розглянута вище в контексті соціальних ролей) обумовлена специфікою ментальних репрезентацій конвенцій мовленнєвої взаємодії у колективному когнітивному просторі індивіда та особливостями організації сукупних знань про феномени екстралінгвістичної природи – просторово-часові параметри комунікативної ситуації та її учасників. Друга є результатом підсвідомої психологічної необхідності реалізації власної влади та здійснення контролю над оточуючими. Саме на останній сфокусована увага на цьому етапі дослідження, де комунікативна нерівність розглядається як авторитарність учасників СД щодо інших, їхній «привілейований доступ» [4] до СД, здатність не лише впливати на когнітивне світосприйняття реципієнтів, а й змінювати їхні ментальні репрезентації дійсності на свій кшталт. Домінантність у цьому сенсі передбачає не просто (ре)продукцію владних стосунків, а безпосередньо існує у концептуальному просторі влади, є її дискурсивним відображенням. Вона стає визначальною для дискурсивної особистості, нівелюючи вплив соціальних конвенцій, гендерних та вікових мовних пріоритетів, соціальних ролей.

Психологічна домінантність як особистісна риса полягає у жорсткому управлінні, ухиленні від дискусій, перманентному інструктуванні та проявляється на рівні контролю мовцем структури та прагматики інтеракції.

Структурно-семантична психологічна домінантність дискурсивної особистості у контексті СД полягає у привілейованому впливі на хід мовленнєвої взаємодії: використанні стимулюючих, контролюючих та обмежуючих ініціатив.

Стимулюючі ініціативи представлені наказами та запитаннями, як прямо вираженими директивами з конкретними іллокутивними функціями, так і непрямими комунікативними актами, які внаслідок конвенційного значення, закріпленого в клішованій формі, інтерпретуються слухачами як прескриптиви.

Наступна ситуація ілюструє інтенцію батька бути поінформованим про ситуацію, що втілюється у кількох стимулюючих непрямому та прямо виражених рогативах:

– *Na, ich bin ganz Ohr.*

– *Ich kann nicht Papa, ich hab Mam versprochen.*

– *Und deine Fünfen möchtest du Mama auch zeigen? Versteh, es ist wichtig, dass ich das weiß, dann kann ich das Problem verhindern!* (Gesprochenes Korpus)

Непряме спонування (*ich bin ganz Ohr*), риторичне запитання (*Und deine Fünfen möchtest du Mama auch zeigen?*), функціональний корелят *Es ist wichtig*, модальне дієслово із значенням можливості (*dann kann ich das Problem verhindern!*), імператив (*Versteh*) презентують групу стимулюючих ініціатив.

Групу контролюючих ініціатив складають, як правило, виправлення, дозвіл та оцінювання, що, на прикладі наступної інтеракції в ситуації повернення чоловіка з магазину з непотрібними та неякісними продуктами, виражені односкладовими (*Schon gut*), питальними (*Zweiachtundneunzig? Was für eine Sorte? Und die Gurken? Ist das ein halbes Pfund oder ein Viertelpfund?*), заперечними (*Man möchte es nicht für möglich halten!*) та поширеними реченнями з прескриптивною інтенцією (*Ja du musst doch gefragt haben, welche Sorte da ist, und gesehen haben, wie die ausschauen!*), модальними дієсловами (*müssen, können, dürfen*), дискурсивними маркерами асерції / негації (*naja, ja*):

- *Jetzt verlangen sie auch ... für zweiachtundneunzig zehn Kilo ...*

- *Zweiachtundneunzig?*

- *Mhm...*

- *Was für eine Sorte?*

- *Es stand da bloß zehn Kilo Äpfel...*

- *Ja du musst doch gefragt haben, welche Sorte da ist, und gesehen haben, wie die ausschauen!*

- *Ich hab ... Das war draußen, weißt du, ich wollte erst nicht rein ...*

- *Schon gut. Und die Gurken? Ist das ein halbes Pfund oder ein Viertelpfund?*

- *Ein halbes ist das...*

- *Man möchte es nicht für möglich halten! Das Pfund ist auch kleiner geworden?*

- *Hm, naja... (Gesprochenes Korpus)*

Обмежуючі ініціативи спрямовані на позбавлення співрозмовника права на мовленнєвий хід. Вони реалізуються з допомогою звертань, апеляцій до конвенційно-ритуальних норм (*du hast doch gestern versprochen*) та заключних етикетних реплік (*Keine Ausrede!*):

- *Mama, ich bin um acht beschäftigt.*

- *Wie denn beschäftigt, du hast doch gestern versprochen Oma zu besuchen.*

- *Ich kann aber nicht, im muss zur Schule. Herr Lennartz hat verlangt, wir alle sind am Sportplatz.*

- *Keine Ausrede! Dass du um acht zur Stelle bist! („Ihr könnt euch niemals sicher sein“).*

Структурно-семантична домінантність реалізується шляхом використання стратегій контролю над чергуванням реплік – самостійного отримання ходу, утримання, повного самостійного завершення ходу:

- *Gegen Eingeschlossensein hat er früher gesagt und wenn ich aufs Klo muss?*

- *Eben...*

- *Da hab ich n Topf dann hingestellt, wenn er aufs Klo muss...*

- *Ist doch klar...*

- *Dann ist das Eingeschlossensein ein eindeutiges Motiv sicher, das ist klar. Dann fühlt er sich beengt, dann ist es also die Frage der Enge und nicht die der Unsicherheit..*

- *Jaja...*

– *Ein Motiv, und das glaub ich, also, beim Andreas viel mehr die Unsicherheit ... Wir müssten dann das Wohnzimmer abschliessen..*

– *Ja, das hab ich mir auch gestern abend überlegt ...*

– *Ich hab noch geguckt, ob ich den Schlüssel hab, und dann hab ich keinen gefunden. Sonst hätte ich ...* (Gesprochenes Korpus)

Загалом всі представлені мовні дії є в тій чи іншій мірі ликопринизливими, такими, що завдають шкоди позитивному іміджу адресата впливу, як правило, дитини.

Прагматична домінантність пов'язана із когнітивними процесами конструювання в ментальній системі слухача певного образу (власного – з позитивною або нейтральною роллю, та конкурента – як винуватця негативних дій та наслідків) через множину маніпулятивних тактик експліцитно (вербалізація позитивних оцінок) та імпліцитно шляхом семантичної трансформації інформаційних масивів (лексичні, синтаксичні, граматичні та стилістичні засоби, що слугують експансії або компресії інформаційної моделі висловлення з урахуванням прагматичних принципів важливості, релевантності та акцентування):

– *Mami, weisst du was? Papa sagt, ich darf einen Wellensittich haben.*

– *Aber Mia, wir dürfen es nicht. Der Hausbesitzer hat die Tierhaltung verboten*

– *Wir können ihm nichts gesagt haben*

– *Aber wir wohnen doch jetzt in München. Hier gibt es einen so schönen Zoo.*

– *Ich möchte ihn zu Hause haben!*

– *Im Zoo, dort kannst alle Tiere sehen...* („Muttermilch“)

Підсумовуючи, можна стверджувати, що комплексна перлокутивна мета висловлень домінантного мовця полягає у прагненні добитися свого, якому підпорядкований комплекс проміжних тактик. В сімейному дискурсі як просторі співпраці комунікантів з ядерної зони дискурсивного оточення створюються умови для ідентифікації мовцями комунікативного статусу один одного, тобто образу комунікативно-домінантного індивіда у свідомості адресата впливу. Створений образ здійснює у подальшому вплив на розгортання комунікативного процесу, виконуючи тим самим і прагматичну функцію регуляції процесу спілкування.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Барташева Г.І. Взаємодія невербальних та вербальних компонентів ситуації комунікативного домінування в англійському дискурсі : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Барташева Ганна Ігорівна. – Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. — Х., 2004. — 20 с.
2. Дейк ван Т.А. Дискурс и доминирование : [пер. с англ. Е. Кожемякина] / Т.А. Дейк ван // Современный дискурс-анализ : электронный журнал – Вып. 1. –Т.1. – 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://discourseanalysis.org/ada1/st1.shtml>
3. Піщикова К.В. Стратегії домінування в аргументативному дискурсі: гендерний аналіз (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Піщикова Катерина Володимирівна. – Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 23 с.
4. Ущина В.А. Соціолінгвістична категорія домінантності та її реалізація в англійському політичному дискурсі: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ущина Валентина Антонівна. – К.: КНУ, 2003. – 23 с.
5. Шейгал Е.И. Язык и власть / Е.И. Шейгал // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 132-149.

УДК 81: 008

**Сорокина И.В.**

*УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно, Беларусь*

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО АКТА «ОБРАЩЕНИЕ»**

Одним из основных условий существования человеческого общества является обмен информацией, однако передаваемые людьми сообщения не обязательно описывают конкретные факты и реальные ситуации. С высказываниями могут быть связаны самые разнообразные виды речевых действий: косвенные, контактоустанавливающие, эмоционально-оценочные речевые акты (РА). Одним из контактоустанавливающих и эмоционально-оценочных РА является обращение. Изучение обращений – одна из самых актуальных проблем современной лингвистики. Являясь особым средством коммуникации, обращение как языковая универсалия представляет собой одну из самых распространенных и употребительных речевых единиц в английском и русском языках.

Актуальность выбранной темы обусловлена возрастающим интересом лингвистов к проблеме взаимодействия языка и культуры, к особенностям коммуникативных процессов в разных социокультурных контекстах. Целью исследования является анализ способов формирования РА «обращение» на материале текста романа английской писательницы Джейн Остен «Разум и чувствительность». Обращение к тексту ушедшей эпохи в истории и литературе Великобритании обусловлено желанием понять истоки англоязычной культуры и выявить особенности менталитета английского народа, нашедшего отражение в речевом этикете англичан. Изучение основных составляющих менталитета и национального характера, коммуникативного поведения другого народа, позволит вскрыть причины коммуникативных неудач в межкультурном общении и выработать приемы их преодоления. В этом заключается несомненная практическая значимость исследований подобного рода, сочетающих в себе подходы традиционной лингвистики и лингвокультурологии. Как известно, языковая компетенция предполагает помимо знаний лексики и грамматики иностранного языка, правила речевого поведения. Достаточно сослаться на некоторые известные особенности национального коммуникативного поведения русскоязычных или англоязычных собеседников, которые могут быть неправильно интерпретированы представителями другой культуры. Например, стремление к сокращению дистанции русскоязычными коммуникантами может быть воспринято в англоязычной культуре как посягательство на личное пространство, как нарушение принципа *privacy*. Важность знаний правил этикета и манер для англичан, их повсеместное практическое использование сформировало у русских стереотип о том, что англичане излишне учтивы и чопорны в общении.

Акты коммуникации протекают в условиях определенного коммуникативно-прагматического пространства или контекста, который образуется следующими составляющими: адресант, адресат, сообщение, взаимоотношения

коммуникантов, их социальные и коммуникативные роли, цели, намерения и установки. Подробный перечень данных составляющих представлен в работах И.П. Сусова [1, с. 4-8]. Помимо функции привлечения внимания и установления контакта с собеседником, обращение сигнализирует о ролевых позициях партнеров по общению, их социальных и личностных взаимоотношениях, о типе ситуации (официальная, неофициальная, полуофициальная), степени знакомства собеседников (незнакомые, малознакомые, хорошо знакомые), отношении к собеседнику (уважительное, почтительное, нейтрально-вежливое, фамильярное, дружески-неофициальное, неуважительное, презрительное и т.д.). Обращение – один из важнейших и необходимых компонентов речевого этикета, который обеспечивает функционирование принципа вежливости как важнейшего регулятора поведения человека. По правилам речевого этикета корректное обращение должно присутствовать во всяком типе речи. Необходимо выстроить его в соответствии с национальными правилами речевого этикета и правилами уместности его в речи.

Ученые предпринимали неоднократные попытки назвать обращение самостоятельным речевым актом. Например, О.Г.Минина рассматривает обращение как самостоятельный речевой акт, обладающий собственными иллокутивными силами в зависимости от доминирующей интенции говорящего (назвать адресата речи, привлечь его внимание, выразить отношение к собеседнику, вежливо оформить речь и т.д.[ 2 ].

Рассмотрим лексико-семантические, прагматические и культурологические особенности РА «обращение» в произведении Джейн Остен, которая получила известность как представительница реалистического направления в литературе и создательница «романов манер» о жизни мелкопоместного дворянства в Англии. Материал романов Остен представляет большой интерес для исследователей, так как писательница уделяла большое внимание описанию светской жизни и тому легкому общению, которое англичане удачно прозвали *small talk*. Автор раскрывает внутренний мир своих героев, духовные и нравственные ценности через их диалоги, отражающие речевую практику конца 18- первой половины 19 века.

Под обращением в данной работе понимается слово или группа слов, которыми называют того, к кому обращаются с речью. РА «обращение» рассматривается нами как номинативный иллокутивный РА, интенцией которого является, прежде всего, желание привлечь внимание собеседника и установить с ним контакт. Важным аспектом исследования мы считаем описание форм выражения обращений с целью выявления закономерностей варьирования их форм под влиянием контекста. Нами было проанализировано 293 фрагмента художественного текста, в котором были выявлены речевые акты обращения. Можно заключить, что в романе «Разум и чувствительность» обращение играет текстообразующую роль в связи с высокой чистотой его использования.

В художественном тексте речевой акт обращения состоит из собственно обращения, являющегося высказыванием персонажа, и авторской речи, в которой используется глагол речевой деятельности. Следует отметить, что использование глаголов речевой деятельности писательницей Д. Остен не явля-



ется отличительной чертой её идиостиля. Среди употреблённых ею глаголов, номинирующих РА обращения, преобладают базовые глаголы *to say* и *to cry*: *'My love, have you been asleep?' - said his wife laughing* (p.173).

В речи персонажей можно выделить различные формы обращения, служащие способом наименования лица. Рассмотрим типы речевого обращения в романе Джейн Остен "Разум и чувствительность" [3] более подробно. Прежде всего, остановимся на структурно-синтаксических отношениях между обращением и предложением. В структурном плане все обращения можно разделить на четыре подгруппы. Они могут находиться в начале (*'My love, it will be scarcely a separation.'* (p.15), в середине (*'That is an expression, Sir John,' said Marianne warmly, 'which I particularly dislike'.* (p.43) и в конце предложения (*'Pray be quick, sir,' said Elinor impatiently* (p.310), а также предшествовать предложению (*'Lord! Here comes your beau, Nancy,' my cousin said the other day*), или находиться в постпозиции (*'Esteem him! Like him! Cold-hearted Elinor.'* (p.19).

По форме обращение в рассмотренном художественном тексте может быть представлено разными структурно – семантическими типами и включать в себя разные части речи:

1. Существительное (N) (47%)

*'But you look grave, Marianne; do you disapprove of your sister's choice?' (p.15)*

2. Существительное + Существительное (N+N) (10,5%)

*'But if you write a note to the housekeeper, Mr. Brandon,' said Marianne, eagerly, 'will it not be sufficient?' (p.62)*

3. Местоимение + Существительное (P+N) (7,5%)

*'In the circumstance only, my Marianne, may your destiny be different from hers!' (p.16)*

4. Прилагательное + Существительное (Adj+ N) (5%)

*'Dearest Marianne, who but himself?' (p.182)*

5. Местоимение + Прилагательное (P+Adj) (1,6%)

*'She is a relation of the Colonel's, my dear – a very near relation. (p.64)*

6. Местоимение + Прилагательное + Существительное (P+ Adj+N) (6,5%)

*'In a few months, my dear Marianne, said she, Elinor will in all probability be settled for life.' (p.15)*

7. Прилагательное + Прилагательное + Существительное (P+Adj+N) (1%)

*'Dear little soul, how I do love you!' ( p.139)*

8. Местоимение + Прилагательное + Прилагательное + Существительное (P+Adj+Adj+N) (1,4%)

*'My dear Lady Elliot, do not be uneasy.' (p.245)*

9. Прилагательное + Существительное + Существительное (Adj+N+N) (1,8%)

*'Pity me, dear Miss Dashwood!' said Lucy, as they walked up the stairs together... (p.226)*

10. Междометие (I)+ типы 1 – 9 (17,7%)

*'O, mama! How shall we do without her?' (p.15)*

Таким образом, среди перечисленных 10 типов доминируют следующие:

1) N; 2) I + типы 1-9; 3) N + N.

По своему лексико - семантическому значению все базовые лексемы речевого акта обращения, которые являются существительными, могут быть классифицированы следующим образом:

1) Наименования лица (*John, Elinor* и т.д.)

*'Do not be offended, Elinor, if my praise of him is not in everything equal to your sense of his merits.'*

2) Термины родства (*Mother, brother, sister*)

*'You must remember, my dear mother, that I have never considered this matter as certain.*

3) Этикетные формы обращения (*Miss, Mr., Missis, ma'am (madam)*)

*'No, ma'am. It came from town, and is merely a letter of business.'*

4) Титулы и звания (*Colonel, Lady, Sir*)

*'That is an expression, Sir John,' said Marianne warmly, 'which I particularly dislike.'*

5) Обращения к Богу (*Gracious God, Oh Lord, Lord*)

*Here Marianne in an ecstasy of indignation, clapped her hands together and cried 'Gracious God! Can this be possible!'*

Высокая частотность употребления, а также широта парадигмы форм обращения свидетельствуют о его значимости для данной лингвокультуры. В романе РА обращения употребляются в различных типах ситуаций: официальных, полуофициальных, и неофициальных. По степени знакомства собеседников это общение между хорошо знакомыми людьми, малознакомыми людьми и незнакомыми людьми.

Анализ фрагментов романа показал, что автор часто использует обращения, в состав которых входит прилагательное *dear*, выражающее доброжелательное и позитивное отношение к собеседнику. Прилагательное *dear*, притяжательное местоимение *my*, экспрессивные междометия *O, Oh* используются как в ситуациях общения близких людей, так и просто знакомых. В ситуациях общения близких людей количество обращений по типу P+Adj+N превалирует. Мы не обнаружили в тексте романа обращений, содержащих эмотивы с отрицательной семантикой, которые унижают достоинство собеседника. Единственным случаем обращения, с помощью которого говорящий хотел выразить своё осуждение и отрицательное отношение к личности другого персонажа – это обращение по фамилии. Так обращается полковник Брэндон к Джеку Уиллоби, которого считает подлецом, а также Марианна к своему бывшему возлюбленному, обманувшему её: *'What am I to imagine, Willoughby, by your behaviour last night?' (p. 180)*

Таким образом, на примере функционирования РА обращения в тексте романа «Разум и чувствительность» мы смогли проследить, как осуществляется установление и поддержание речевого контакта. РА обращения функционирует в диалогах персонажей как прагматическое средство воздействия на адресата, так как в большинстве случаев гарантирует персуазивный эффект. Проанализировав характер использованных в РА обращения лексических единиц, мы пришли к заключению, что роман Д. Остен в целом представляет модель этикетного вежливого общения, демонстрирующего уважительное, почтительное, приветливое отношение к партнерам по диалогу, положительно

заряженные чувства и эмоции. Высокая частотность использования прилагательного *dear* является не только показателем индивидуального авторского стиля писательницы, но и национально-культурной специфики речевого общения представителей англоязычной культуры в историческом контексте. Это общение можно назвать фатическим и повышено эмоциональным по сравнению с современными речевыми нормами как в англоязычном социуме, так и в других лингвокультурах. Вместе с тем возникшие в прошлые века правила этикета заложили основы и нормы коммуникативного поведения в современной англоязычной культуре, одним из атрибутов которого является приветливая улыбка и вежливые формы обращения.

Таким образом, в разные периоды жизни общества бытуют различные лексические формы обращений, в которых находят воплощение исторически меняющиеся формы общественных отношений между людьми. Изучение системы обращений как составной части речевого этикета представляет собой специфический инструмент анализа культуры носителей языка, так как используемый представителями различных народов набор обращений является отражением особенностей их национального менталитета и традиций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сусов И.П. Прагматическая структура высказывания // Языковое общение и его единицы: Межвузовский сборник научных трудов. / И.П. Сусов Калинин: КГУ, 1986. – С. 4– 18.
2. Минина О.Г. Обращение в современном английском языке. Коммуникативно-прагматический аспект: дисс. ...канд. филол. наук.: 10.02.04 / О.Г. Минина. – Белгород, 2000.
3. Austen Jane. *Sense and Sensibility* / J. Austen. – London: Penguin Books, 1994. – 374 p.

**Сыч М.А.**

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь*

### СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПАХ

Этнокультурные стереотипы – важный фактор межэтнических отношений. От них в немалой степени зависит атмосфера, в которой развиваются контакты между представителями разных национальностей, между народами и государствами. Это особенно важно учитывать в наше время, когда многие люди очень остро реагируют на малейший намек, задевающий их национальное чувство. Поэтому этнокультурные стереотипы заслуживают внимательного отношения и изучения.

На примере английской культуры мы рассмотрим, насколько точно этнокультурные стереотипы отражают национальный характер.

В переводе с греческого «характер» – это «чеканка», «примета». Действительно, характер – особые приметы, которые приобретает человек, живя в обществе. Характер – это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для индивида способы поведения. Таким образом, характер имеет социальную природу, т.е. зависит от мировоззрения человека, содержания и характера его деятельности, от социальной группы, в которой он живет и действует, от активного взаимодействия с другими людьми [1, с. 475]. Однако,

несмотря на индивидуальность характера отдельной личности, рассматривают некоторые общие черты характера некой социальной группы. В этом случае говорят о национальном характере. Что же это такое? Существует ли национальный характер вообще? Насколько правомерно обобщение типичных черт в масштабе целого народа, когда хорошо известно, что все люди – разные? Английская пословица на эту тему гласит: *It takes all sorts to make a world* [Мир составляют люди разного сорта]. Можно ли сказать, что *It takes one sort to make a nation*, то есть что народ составляют люди одного сорта? Или под национальным характером подразумевается стереотипный набор качеств, приписанных одному народу другими, часто не вполне дружественными?

В работах многих исследователей национальный характер предстает как специфическая совокупность реальных черт нации. Отмечая национальную специфику каждого народа, в нее включают: самосознание, привычки, вкусы, традиции, связанные с национальными чувствами, национальную культуру, быт, национальную гордость и национальные стереотипы в отношении к другим народностям. Выяснилось, что у большинства людей существуют весьма устойчивые стереотипы по отношению к определенному национальному характеру, т. е. убежденность, что представители одних наций демонстрируют достаточно стойкие представления о существовании у других наций конкретных комплексов черт. Важно, что часто эти стереотипы зависят от того, как эта нация «себя ведет» в данный временной период.

Довольно распространенным является мнение о национальном характере, согласно которому это не совокупность специфических, своеобразных данному народу черт, но своеобразный набор универсальных общечеловеческих черт.

«На уровне бытового сознания существование у каждого народа национального характера не вызывает сомнений, является как бы аксиомой. Особенно часто эта мысль возникает во время пребывания в чужой этнической среде, даже самого краткого. Оно укрепляет убеждение в том, что люди этой общности о многих отношениях сильно отличаются от нашей: об этом свидетельствуют черты их жизни и быта, порой даже внешний облик людей, их поведение и пр. У наблюдателя невольно возникает вопрос: случайны ли эти особенности и отличия или они проистекают из одной общей и глубокой причины и коренятся в особой природе данного народа, его особом национальном характере? Может быть, поняв этот характер, мы без труда поймем все особенности данного народа? Национальный характер оказывается как бы ключом к объяснению жизни народа и даже его истории» [2, с. 11].

В учебном пособии А.П. Садохина «Межкультурная коммуникация» дается определение этнических стереотипов, схожее с определением, данным в социально-психологическом словаре: «стереотип этнический – совокупность относительно устойчивых представлений какого-либо этноса о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям других этнических общностей» [3, с. 279]. Стереотипы в целом и этнические стереотипы в частности определяются не представлениями одного индивида, а фактом «группового согласия». Другими словами, они возникают не в головах отдельных людей, а в сознании больших групп людей.

Таким образом, в определение понятия «этнический стереотип» можно добавить следующие характеристики: этнический стереотип существует в соз-

нании больших групп людей, а не отдельного человека; этнические стереотипы могут быть как отрицательно, так и положительно окрашенными; этнические стереотипы могут быть направлены как на представителей данной этнической группы, так и на представителей других этнических групп.

Конечно, восприятие Британии как страны, где все ведут себя хоть и странно, но мило, далеко от действительности, и люди, побывавшие в этой стране, обычно приезжают не только с положительными, но и негативными впечатлениями о ней. Иногда говорят, что британцы – снобы и не очень дружелюбны; прославленная сдержанность британцев часто воспринимается как холодность. Кроме того, в отличие от открытой, внешне эмоциональной манеры общения американцев, создается впечатление, что британцы говорят совсем не то, что думают. Они говорят, например, "*That's no problem*", зная, что в действительности могут возникнуть серьезные проблемы, и недоумевают, когда их собеседники не понимают, что они имеют в виду. Однако, в целом, американцы очень тепло воспринимают Британию и все британское. Они с уважением относятся к звучанию британского английского, иногда устраивают у себя вечеринки с приглашением англичанина; просят его что-нибудь рассказать, а сами слушают, как он говорит. Они называют британский английский «рафинированным», считают его несколько неестественным и жеманным. Иногда говорят, что британцы несколько кичатся своим английским, своими традициями, культурой, щеголяют ими (*they show off*); британцы же в ответ заявляют, что они просто вежливы.

Отличительными чертами типичного британца (*a Brit*) являются: дух самостоятельности, воля и выдержка. И не удивительно, что английская школа традиционно ориентировалась на воспитание у школьников именно этих личностных качеств. Самостоятельность – это то основное качество человека, на воспитание которого в Англии нацелены семья и школа. Главное здесь - не знания сами по себе, не подготовка человека к выполнению той или иной роли, а соответствующее качество личности. И в этом плане английская школа разительно отличается от нашей, а вся организация школьной жизни нацелена на выработку у подрастающего поколения умений принимать самостоятельные решения, успешно преодолевать трудности.

Англичанам присущ практический подход к морально-этическим проблемам. Школа, религия, правосудие - все эти институты делают упор на поведение человека, а не на его побуждения.

Наслышанные о терпимости англичан, многие иностранцы ошибочно трактуют ее как способность одного человека понять побуждения другого и, тем самым, оправдать действия другого. На деле же англичане понимают под терпимостью невмешательство в чужую частную жизнь, предполагая, в свою очередь, что каждый должен также уважать частную жизнь окружающих.

Чувство личной независимости – важный фактор человеческих взаимоотношений. Личные склонности и даже личные странности людей не вызывают противодействия со стороны окружающих. Невмешательство в частную жизнь друг друга - вот краеугольный камень английской этики.

Не последнее по важности качество национального характера, воспитанию которого уделяется большое внимание в привилегированных частных школах – умение подчиняться и управлять, соблюдать правила игры. Здесь же воспитывается чувство команды (недаром Великобритания – родина многих видов спорта, в том числе командных).

Без преувеличения можно сказать, что громадное влияние на национальный характер англичан оказали сохраняющаяся до сих пор монархия и традиции аристократии. Ценности аристократа и джентльмена практически стали ценностями целой нации.

Культ частной жизни, возвеличение домашнего очага – осевые координаты национальной психологии англичан.

Следовательно, межкультурная коммуникация в сфере повседневного общения предполагает знание моделей общения, культурных стереотипов, ценностных ориентиров, образов и символов культуры. Язык не просто отражает мир человека и культуру нации. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петровский, А.В. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: Академия, 2000. - 475с.
2. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион - М.: Наука, 1982. - С.11.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. - Магнитогорск: изд-во МаГУ, 2006. – С.279.

УДК 81' 243' 23

**Трифонюк А.Ф.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Новое время требует специалистов нового уровня, более организованных и более творческих. Воспитать их, дать им профессию, показать пример уже работающих по-новому, причём успешно, творческих людей и предприятий – одно из направлений работы современного вуза. Перед высшей школой поставлена задача: готовить студентов, способных коренным образом изменить научно-техническую, экономическую и интеллектуальную основу нашего общества путём внедрения новейших информационных технологий, создания методологической базы социального и научно – технического прогресса.

Предмет нашего исследования: процесс формирования экономической культуры у студентов в процессе общения иностранным языком, в нашем случае английским. В настоящее время в обществе усиливается значение иностранно-

го языка как действенного фактора социально-экономического, технического и общекультурного процесса, средства общения разных народов и культур. И.Л. Бим утверждает о том, что иностранный язык как учебный предмет обладает большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом и служит формированию качеств личности, её направленности на использование своего творческого потенциала в интересах решения глобальных, в том числе экономических проблем человечества.[1, с.13] Следовательно, формирование экономического мышления и культуры у студентов на занятиях по английскому языку мы рассматриваем как целенаправленное воздействие на личность студента в процессе обучения языку.

В своей деятельности при обучении студентов экономических специальностей английскому языку мы обращаем особое внимание на учебно-речевые ситуации профессионально-ориентированного чтения, как правило, мы представляем студентам тексты экономического содержания. До чтения текста студентам предлагаются задания, направленные на развитие вероятностного прогнозирования, что означает предвидение целого или элементов на основе уже воспринятого. Это предвидение выражается в виде выдвижения гипотез о наиболее вероятном содержании текста. Для этого нередко используется механизм множественного выбора. Развитие прогнозирования играет существенную роль в скорости приёма информации, целостности восприятия, эффективности её переработки.[8]

В учебно-речевых ситуациях профессионально-ориентированного чтения представлена определённая проблема, для решения которой студентам необходимо извлечь информацию из предлагаемых текстов. Как показывают проведённые исследования, [7] подобные ситуации в наибольшей степени отражают задачи профессионально-ориентированного чтения: поиск источников информации и конкретных фактических данных, а также сопоставление извлекаемой информации с уже имеющейся.

При обучении иностранному языку наших студентов по специальности (на 3-ем курсе) мы ставим перед собой задачу: подготовить студентов к написанию Business Letters, заполнению наиболее распространённых анкет и бланков, деловых документов (Application Letters, CV), используя нашу методичку „Business Correspondence”. Ряд преподавателей нашей кафедры при работе с текстами экономической тематики проводят презентацию экономических текстов с использованием технических средств: note-book, мультимедийные средства обучения. Для создания различных ситуаций общения на английском (English in Action), максимально приближённых к реальным, в которых наши студенты используют приобретённые знания, навыки и умения. С этой целью мы разрабатываем деловые и ролевые игры: “Do it Yourself”, “Applying for a job”, “Conference”.

Известный психолог А.Н. Леонтьев считал игру ведущей деятельностью дошкольного периода, благодаря овладению и выполнению которой формируются центральные психологические новообразования, и происходит подготовка к другим видам деятельности [4]. Один из ведущих современных российских психологов Р.С. Немов в учебнике по психологии определяет игру

как вид деятельности, выполняющей две функции: психологическое развитие человека и его отдыха [5, с. 128]. Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития умственных действий и средства развития произвольного поведения [9]. Игры могут быть и специфически лингвистическими: грамматическими, лексическими, фонетическими, орфографическими и экономически направленными.

С помощью игр можно развивать наблюдательность при описании предметов и явлений, активизировать внимание, развивать навыки воспроизведения услышанного и многое другое [6].

Деловая игра способствует, таким образом, выполнению важных психологических и методических задач:

- снятию тревожности и созданию психологической готовности студентов к речевому общению на соответствующую экономическую тематику;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения студентами профессионально-направленного языкового материала;
- тренировке студентов в выборе нужного речевого материала, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи.

В ситуации устройства на работу большинство студентов при желании могут не принимать вымышленной легенды, а использовать собственные данные и свой опыт. Это позволяет подготовить их на всех этапах устройства на работу или учёбу перечень изученных предметов с оценками, письмо работодателям, резюме. Студентам также предоставляется возможность принять участие в интервью.

В нашем вузе традиционно в апреле каждого учебного года в рамках "Недели науки" на нашей кафедре иностранного языка по экономическим специальностям проводится научная студенческая конференция «Иностранный язык и проблемы современного мира». Как правило, конференция проводится на изучаемом языке. В процессе подготовки конференции студенты знакомятся с литературой по специальности и готовят сообщения на выбранную тему. На подготовительном этапе особое внимание уделяется композиционному построению доклада, вводится необходимый языковой материал и обеспечивается его тренировка. Опираясь на свой опыт преподавания, мы исходим из того, что студенты, как правило, в состоянии изложить суть интересующей их проблемы. Однако испытывают серьёзные трудности в использовании языковых средств, связанных со структурированием сообщения.

Подготовка к научным конференциям предполагает использование сформированных навыков и умений, заполнения бланка-заявки на участие в конференции, оформлении, аннотации, реферата, ключевых слов собственного доклада, презентации доклада и участие в дискуссии. Наши студенты и преподаватели принимают участие и выступают с научными докладами на научных конференциях: "Образовательные перспективы в изучении иностранных языков", "Иностранные языки и современный мир", которые ежегодно проводятся на базе кафедр иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

Студенты нашей кафедры ежегодно принимают активное участие в проведении вузовской и региональной олимпиад по иностранным языкам. В те-



кущем учебном году III региональная олимпиада была проведена на базе нашей кафедры с участием студентов Брестского государственного университета им А.С. Пушкина, Барановичского и Полесского госуниверситетов.

Согласно требованиям "Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования", студенты должны практически овладеть различными видами речевой деятельности в рамках повседневной и профессиональной тематики, адекватно воспринимать иноязычную речь в различных ситуациях делового общения, свободно читать специальную, научно-техническую и художественную литературу. В качестве одного из средств, значительно влияющих на мотивационную сферу студента, мы используем видеозал.

Н.В. Витт пишет: "В неязыковых вузах, где иностранный язык выступает как непрофилирующая дисциплина, фактор мотивации - системы мотивов, побуждающих изучать иностранный язык, имеет огромное значение" [2, с. 23]. Занятия по иностранному языку в видеозале позволяет внести известную долю разнообразия при проведении занятий. Студенты просматривают такие фильмы: Market Leader, Business Leader Briefings (учебный видеофильм), International Business English Communication Skills in English for Business Purposes (учебный видеофильм), In Camera Job Interview. Познавательный интерес стимулируется широким тематическим и жанровым разнообразием телевизионных передач, включая передачи и по специальности, и по страноведческой тематике, что расширяет общественный кругозор студента, стимулирует его профессиональные интересы. На основе просмотренных передач существуют широкие возможности по организации как парной, так и групповой и индивидуальной работы. Однако, по мнению некоторых учёных и методистов, основным видом речевой деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе должно быть чтение. И.А. Зимняя считает, что выработке навыков чтения должно быть уделено не менее 50 % учебного времени [3, С. 21]. На занятиях по иностранному языку мы широко используем аутентичные источники информации как по сугубо экономической тематике, так и по другим вопросам.

Согласно действующему учебному плану, в нашем университете предусмотрена ознакомительная практика по иностранному языку для студентов третьего курса специальности "Мировая экономика". Данная практика включает: выполнение студентами различных видов работ, включая работу с аутентичными источниками информации, составление резюме на иностранном языке, совершенствование устного и письменного переводов, написание различных видов деловых писем, составление договоров, контрактов и т.д. Конечным результатом ознакомительной практики является презентация на иностранном языке ведущих предприятий города Бреста и Брестской области: ОАО «Брестский завод бытовой химии», ОАО «Брестстройтрест №8», ОАО «Брестхлебопродукт», ОАО «Gefest», ОАО «Брестзеленстрой», ОАО «Involux», ОАО «Брествнештранс», ОАО «Кобринский мясоконсервный комбинат», ОАО «Брестское пиво», страусиная ферма и другие. Проведение деловых и ролевых игр, олимпиад (вузовской и региональной), ознакомительной практики, с последующей презентацией промышленных предприятий на иностранном языке способствует активному вовлечению студентов в профессионально-ориентированную деятельность,

предполагающую принятию самостоятельного решения; готовит студентов к общению на иностранном языке применять свои знания и умения делового общения в условиях смоделированной профессиональной ситуации.

Ряд студентов нашего факультета и кафедры представляют свои научные работы на республиканский конкурс научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь по естественным, техническим и гуманитарным наукам:

2009 год: Люкевич Вячеслав (гр. Б-33) “Психологические особенности поведения потребителей (на примере торговых предприятий г. Бреста)” - III категория. Козека Оксана (гр. Ма-25) “Вербальные и невербальные средства воздействия в рекламе”.

2011 год: Савчук Вероника (гр. МЭ-30) “Оптимизация системы высшего образования Республики Беларусь”.

2013 год: Мадорский Кирилл и Савчук Илья (гр. КД-38) “Психологические особенности влияния продавца на выбор потребителя (на примере торговых предприятий Московского района г. Бреста).”

В современных условиях, таким образом, знание иностранных языков специалистами различных специальностей в том числе и экономических позволяет не столько расширить их личный кругозор, сколько осознать себя в общей системе бизнеса, понять менталитет других народов, по возможности расширить свое дело и сравнить результаты своего труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 1989 - №1 — С.13
2. Витт, Н.В. Роль мотивов и эмоций в успешности обучения иностранному языку / Н.В. Витт // Методика преподавания иностранного языка в вузе. Т.3. 4.1 - М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1973. - С.23
3. Зимняя, И.А. Психолингвистические аспекты обучения говорению по иностранному языку./ И.А. Зимняя. - М., 1978. - С.21
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./ А.Н. Леонтьев. - М., 1982.
5. Немов, Р.С. Психология./ Р.С. Немов. - М. : Высшее образование, 2007. - С.128.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе/Е.И. Пассов - М. : Просвещение, 1988.
7. Полякова, Т.Ю. Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учётом профессиональной ориентации студентов (английский язык) Дис.... канд. пед. наук. М., 1987.
8. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе/ С.К. Фоломкина. - М. : Высшая школа, 1987.
9. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978.

### РАЗДЕЛ 3. Актуальные вопросы теоретического и прикладного языкознания

УДК 85: 005.57

*Домбровская Н.Н.*

*УО БрГУ им. А.С. Пушкина, Брест, Республика Беларусь*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ**

Эффективная межкультурная коммуникация позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая культурной идентичности. Межкультурная общение часто оказывается затрудненным из-за существования большого количества социокультурных лакун – несовпадений и расхождений в языках и культурах. По мнению Н.В. Уфимцевой и Ю.А. Сорокина, лакунами являются различия (на любом уровне) между лингвокультурными общностями. Эти различия свидетельствуют об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой [1, с. 75].

Большое количество лакун наблюдается в тех случаях, если коммуниканты являются представителями разных лингвокультурных сообществ, а реципиенты слабо знакомы с реалиями, хорошо известными носителям той культуры, которой принадлежит высказывание либо текст. В данном случае речь идет о социокультурных лакунах. В современной лингвистической науке существует следующая классификация социокультурных лакун:

- национально-психологические или субъективные лакуны, отражающие национально-культурную специфику коммуникантов, принадлежащих к различным лингвокультурным общностям;
- деятельностно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурные особенности различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте;
- текстовые лакуны, возникающие в силу специфики текста (содержания, формы, поэтики и т.д.) как инструмента общения;
- лакуны культурного пространства (если рассматривать процесс общения в широком смысле) или лакуны культурного интерьера (если рассматривать конкретный коммуникативный акт).

Национально-психологические или субъективные лакуны возникают как результат расхождения национально-психологических типов коммуникантов. В результате межкультурной коммуникации формируются определенные стереотипы в отношении культур друг к другу, фиксирующие наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов. Субъективными лакунами можно считать несовпадения разных видов культурной (цифровой, цветовой и др.) символики, характерных для различных этносов.

Деятельностно-коммуникативные лакуны отражают обусловленные обычаями, традициями особенности видов «поведения» носителей той или иной

культуры (кинесика, этикет общения, повседневное поведение). Существование кинесических, рутинных и других видов деятельностно-коммуникативных лакун может привести к неприятию чужих норм поведения, создать трудности в общении между коммуникантами.

Текстовые лакуны появляются при особой специфике текста как инструмента общения. Так, беллетристические лакуны возникают в текстах художественных произведений как «коммуникативная станция между автором и читателем» [1, с. 113] (несовпадение сфер общения автора и реципиента), так и при временной дистанции между ними (если автор и реципиент не являются современниками).

Лакуны культурного пространства указывают на различия в оценке культурного пространства и интерьера представителей тех или иных лингвокультурных общностей. Под культурным пространством в лингвистике понимается безграничность окружения, в котором живут носители любой культуры. В состав культурного пространства входят быт, окружающий мир, приоритеты, запас знаний, культурный фонд, которым владеет типичный представитель этой общности. Культурный интерьер – это ситуация, в которой происходит определенный коммуникативный акт. Этнографические лакуны указывают на своеобразие бытового уклада в разных культурах и служат характеристикой предметов домашней обстановки, представление о которых инокультурный реципиент не в состоянии составить по описанию, предложенному автором в произведении.

Для взаимопонимания носителей различных культур существуют разнообразные способы элиминирования социокультурных лакун – преодоления препятствий, создаваемых национально-специфическими различиями контактирующих культур. Учеными-лингвистами выделяются два способа элиминирования социокультурных лакун: компенсация и заполнение.

*Компенсация* – снятие культурологических (национально-специфических) препятствий. С этой целью в тексте вводится специфический элемент культуры реципиентов, тождественный элементу исходной культуры. В результате компенсации лакун возникает деформация национальной специфики оригинала, т.к. в тексте появляются новые элементы, которые принадлежат культуре реципиента. Так, одним из видов компенсации лакун в тексте является использование автором реалий, способствующих пониманию всей ситуации: «У него (дерева – Н.Д.) густая раскидистая крона, продолговатые листья, как у нашей черемухи, только в несколько раз крупнее» [2, с. 98]. Кроме того, для более точного понимания феномена «чужой» культуры и для формирования нужного к нему отношения, автор может использовать ссылки и литературные цитаты из произведений отечественной литературы. Компенсация происходит и в тех случаях, когда из-за необходимости сделать текст максимально понятным сохранить лакуну нельзя, а заполнить ее по разным причинам не представляется возможным.

Другой способ элиминирования социокультурных лакун – *заполнение* – раскрытие смысла слова либо понятия, принадлежащего «чужой» для реципиента культуре. Заполнение (и относящееся к сфере культуры в целом, и языковое) зависит от характера лакуны, от типа текста, в котором она существует, а также от особенностей реципиента, которому адресован текст. Одним из наиболее распространенных способов заполнения лакун является перевод сохра-

няемого в тексте национально-специфического элемента иной культуры, что способствует созданию определённого колорита неизвестной культуры (иноязычное слово или словосочетание транслитерируется) и обеспечению более глубокого понимания смысла текста. Ярким примером такого способа заполнения лакун является фрагмент из работы Б. Пиляцкого «Восточная и Южная Азия»: «Этот клочок суши <...> зовется Нуси-Бе, что в переводе с малагасийского означает «большой остров» [2, с. 105].

Второй способ заполнения лакун – это включение в текст разного рода комментариев к элементам иной культуры. Существуют три основных способа комментирования:

- исследовательский (имеющий лингвострановедческий характер, т.е. раскрывающий национальные особенности восприятия внеязыковых фактов);
- энциклопедический (сообщающий конкретную информацию из справочных источников);
- заполнение лакун с помощью примечаний, поясняющих трудные для понимания национально-специфические элементы текста.

Таким образом, учет специфики языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов, распознавание и элиминирование социокультурных лакун, создаваемых национально-специфическими различиями контактирующих культур, являются необходимыми условиями результативной совместной деятельности коммуникантов-представителей разных культур в процессе реального общения в бытовой и профессиональной сферах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уфимцева Н.В. Этнопсихоллингвистика / Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин. – М. : Наука, 2003. – 154 с.
2. Пиляцкий, Б.А. Восточная и Южная Азия / Б.А. Пиляцкий. – М : Прогресс, 1999. – 114 с.

**Кантемир С.А.**

*УО НУ им. Ю Федьковича, г. Черновцы, Украина*

### СООТНОШЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В наши дни очень много говорят о формировании новой лингвистической парадигмы в свете происходящих существенных общенаучных изменений [9, с. 26]. Этому способствует, с одной стороны, динамическая природа языка, объективный и неизбежный процесс языковой эволюции – ведь, как известно, «язык изменяется, оставаясь самим собой». С другой стороны, всё острее огромное желание некоторых исследователей предложить очередной системный взгляд на человеческий язык. Поэтому каждая новая научная парадигма в языкознании всякий раз стремится по-своему представить, метафоризировать язык как базовую модель исследования: к примеру, прескриптивная лингвистика приравнивает язык к юридическому закону, компаратив-

ное языкознание привлекает концептуальную сферу биологии, структурализм рассматривает язык как систему химических элементов, генеративная грамматика видит связь между языком и математическими операциями, а когнитивная лингвистика – языком и компьютером [13, с. 20]. В этой связи интересно наблюдать за переходом от системноструктурного к антропоцентрическому языкознанию, который метафорически, очевидно, можно сравнить разве что с движением маятника Фуко или состоянием *дежавю* – ведь в свое время антропоцентричность уже фигурировала в «дососсюрианской» научной среде. По мнению В.В. Левицкого, которое мы разделяем, «развитие и смена научных направлений во многом аналогичны смене общественно-политических идеологий, которые... проходят в своем развитии путь от «ереси» к «догме» [7, с. 571].

После очередной «смены парадигмы» внимание лингвистов перешло от внутренних (синтаксических и семантических) свойств языковой системы на когнитивный уровень языка, где прежде всего с помощью концептуального анализа исследуются процессы порождения и восприятия речи, функционирования человеческого разума при выявлении, обработке и хранении информации о внешнем мире, а также описываются различные ментальные структуры и осуществляют теоретическое моделирование основных понятий и категорий и т.п. [17, с. 254]. Именно поэтому когнитивный подход ориентирован на когнитивную функцию языка, то есть на ее способность хранить и передавать когнитивное содержание, которое структурировано в языке в виде концептуальной системы.

Почти все труды в русле когнитивной лингвистики сосредоточены вокруг ее основных категорий *концепт*, *концептуализация*, *категоризация*, *концептосфера*, *картина мира* или *когнитивная модель мира*. Сторонники когнитивной парадигмы предполагают, что люди отражают окружающий мир в специфических ментальных структурах, и именно благодаря им происходят процессы обработки и переработки информации и приобретенных знаний [19, с. 99]. К ментальным структурам, которые, как известно, невозможно наблюдать непосредственно, относятся прежде всего лексические значения, понятия, концепты [3, с. 7–8], к тому же именно концепт едва ли не на каждом шагу используется в качестве родового понятия для всех трёх похожих, но не идентичных категорий.

Если раньше проблема языкового значения (его соотношение со смыслом, понятием, значимостью и т.д.) как сложный и важный объект изучения рассматривалась не только в лингвистике [8; 12, с. 5–61], но и в философии [10], логической семантике и психологии [6, с. 160–234], подчеркивая при этом, что его следует рассматривать как «сложную структуру, образованную из нескольких иерархически связанных между собой субструктур» или же как «многослойный комплекс, конститuentами которого является семантика (информация об обозначаемых словом предметах и явлениях внешней действительности), прагматика (информация об условиях коммуникации) и синтактика (информация о правилах употребления знака)» [8, с. 12], то сегодня центральное место в семантических исследованиях заняла едва ли не самая дискуссионная единица когнитивной науки – *концепт*, с одной стороны, оттеснив на второй план проблему значения, с другой – добавив еще больше путаницы и субъективизма в языковедческие студии.

Поэтому основной целью этих размышлений является обобщение и систематизация соотношения между такими ментальными структурами, как *значение, понятие* и *концепт* в современной лингвистике.

За последние годы концепт благодаря «чрезмерной экспансии» из-за «когнитивной моды» превратился в вездесущее явление [15, с. 192]. С.Г. Воркачев замечает по этому поводу, что в конкурентной борьбе концепт опередил не только уже традиционные языковедческие категории *значение слова, понятия* и т.д., но и такие терминологические новообразования бурных 90-х, как *лингвокультурема, мифологема, логоэпистема* и др. [4, с. 41]. Но не стала ли канонизация термина *концепт* Пирровой победой в восточноевропейской лингвистической литературе? Ведь вопрос определения его содержания в когнитивной лингвистике, даже среди своих, «посвященных в святая святых когнитивистики», продолжает оставаться достаточно дискуссионным и неоднозначным. Чего стоит приведенный И.С. Шевченко в уже упомянутой статье список толкования концепта: *культурологический, лингвокультурологический, логический, логико-эйдетический, семантико-когнитивный, когнитивно-поэтический, когнитивно-дискурсивный* и *философско-семиологический* подходы? [см. 15].

Конечно, соотношение между значениями и концептами имеет достаточно сложный характер. Многие отечественные и российские языковеды пытаются выяснить и обобщить характер этого соотношения [1, 2, 13, с. 409–418 и др.]. Нередко после таких глубоких, аналитических размышлений возникает вопрос: а действительно ли проблема концепта (в этой связи – его разграничение с другими ментальными структурами) является настолько сложной? Почему в западноевропейской и американской когнитивной лингвистике не ведутся острые дискуссии по поводу того или иного термина? Не является ли эта проблема искусственной, особым изобретением украинско-российских когнитивистов? Наконец, может ли слишком субъективная и фантомная категория иметь четкое и однозначное терминологическое определение?

Вопреки культивированию новых терминов и категорий, исследователи языка не спешат отказываться от устоявшихся приемов и методов. Даже беглый анализ некоторых современных статей, монографий или диссертаций показывает, что авторы часто, добавив слово *концепт* или что-то «концептуальное» (к примеру, *когнитивный прототип*) в название своего исследования, затем либо сразу пишут о понятии и значении, либо это становится очевидным после проведенных исследований языкового материала или применяемых ими методов и приемов [ср. 11].

С одной стороны, *концепт* совсем не отличается от традиционного значения слова [17, с. 24] и может быть интерпретирован как логическая категория, представленная набором языковых средств. По мнению Е.С. Кубряковой, в этом случае значением слова становится только концепт, «охваченный знаком» [14]. С другой стороны, он соотносится с целиком и полностью абстрактным конструктом (идеей), который не совсем объективирован через слово, или же подлечит лишь частичной вербализации.

Аналогичные мысли находим у Н. Дёршнера, который *понятия* и *категории* определяет как «концепты с внутренней репрезентацией, не обязательно связанные с языком и обозначающие совокупность информации, которая мо-

жет быть активирована определенным предметом или ситуацией» [16, с. 96]. Иначе говоря, *концепт* и *понятие* проявляют себя как ментальные и психофизические субстраты значения, формируя информативную сторону языкового знака. Вместе с тем, *понятие* как рациональная содержательная часть концепта может служить его инвариантом. Если чувственный образ создает функциональное ядро концепта, то значение представляет концепт в системе языка.

Отметим, что между изучением языковых значений и исследованием концептуальных структур довольно часто ставится знак равенства. Однако, в отличие от концептов, значения слов отличаются определенной устойчивостью, степенью абстрактности, коммуникативной компактностью и простыми семантическими отношениями [17, с. 307].

Достаточно подробный анализ проблемы значения в традиционной лингвистике находим в монументальной монографии В.В. Левицкого «Семасиология» [7, с. 84–141], где известный украинский ученый очень основательно рассматривает природу, структуру и типологию лексических значений, а также методы их исследования. Не обошел исследователь пристальным вниманием и концепты как центральные понятия когнитивной лингвистики.

По мнению В.В. Левицкого, методы экспликации и вербализации концептов можно сравнить с толкованием лексических значений, которое совершил К.О. Эрдманн более ста лет назад. Ментальные единицы в целом могут быть представлены, таким образом, в виде двух основных моделей или их вариаций.

Первая модель выделяет некоторую «логическую» сущность («понятие»), которое в коллективном или индивидуальном сознании дополняется побочными ассоциациями и экспрессивно-эмоциональными компонентами. В интерпретации К.О. Эрдманна, как известно, это – *понятийное ядро* (Begriff), *побочный смысл* (Nebensinn) и *эмоциональная окраска* (Gefühlswert). Примечательно, что в структурной лингвистике первый компонент (*понятийное ядро*) как бы расщепляется на объем понятия («предметное содержание», денотат) и содержание понятия («логический смысл», сигнификат); другие компоненты (*побочный смысл* и *эмоциональная окраска*) образуют «коннотативное значение».

Во второй модели ментальный мир человека представлен в виде единой структуры – «концепта», в которой и логические, и экспрессивно-эмоциональные компоненты, а также и узуальные (коллективные) и окказиональные (индивидуальные) ассоциации слиты воедино [см. 7, с. 348–352] (ср. *сфера языковых значений vs. сфера неязыковых значений* в П.Р. Лутцаера [18, с. 78–79], *культурные знания и языковые знания* в С. Лёбнера [17, с. 305–309]).

Следовательно, соотношение речевых и неречевых знаний, концептуальной и лексико-семантической информации относится к сложнейшим проблемам современного языкознания. Отчасти из-за аналогичных характеристик в своей структуре термин *концепт* используется для категорий *значение* и *понятие* как имя нарицательное в самом широком смысле слова. В этой связи можно предположить, что «ближайшее» значение слова А.А. Потебни по своему семантическому наполнению соответствует лексическому значению, а «дальнейшее» – концепту.



Видимо, потребность разграничения терминов *значение*, *понятие* и *концепт* обусловлена неустоявшимся характером метаязыка когнитивной лингвистики. Это задекларировано в различных интерпретациях тех же терминов и постоянном создании новых, конкурирующих со старыми в сфере применения и дефиниции.

Таким образом, изучая семантику языковых знаков, следует учитывать три принципиальных сущности такого анализа: 1) *лексическое значение* или конгломерат лексических значений как лингвистические знания; 2) *понятие* как семантическую (логическую) единицу; 3) *концепт* как ментальную структуру, содержащую определенные культурные знания, как сегмент социальной реальности, который может быть представлен в виде образов, понятий и символов. Однако распространенная в когнитивной лингвистике мысль о том, что для объективации и существования концепта как ментальной единицы не обязательна его словесная номинация, заставляет все же считать концепты призрачными, фантомными категориями, порой вымышленными только воображением исследователя, которые не имеют четких границ и создают большие трудности при объективном вычленении, измерении, выражении и воспроизведении в работах других исследователей или речевой деятельности среднестатистических носителей языка. Минимизировать субъективный фактор в когнитивной семантике всё же, очевидно, можно, если следовать наметившейся тенденции сближения двух парадигм – системоцентризма и антропоцентризма. Как показывает накопленный опыт в Черновицкой квантитативной школе [5], методы, разработанные в «системноструктурной» парадигме, могут быть с успехом применимы не только для исследования значений слова, но и концептов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н. Спорные вопросы семантики: Монография / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : уч. пос. / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта; Наука, 2010. – 284 с.
3. Варуха, И.В. Предикаты страха в английском, русском и французском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Варуха– теория языка / Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2011. – 20 с.
4. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М. : Гнозис, 2004. – 192 с.
5. Гладкоскок, Л. Засоби експлікації та вербалізації концептів / Л. Гладкоскок, В. Левицький // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. праць. Германська філологія. – 2011. – Вип. 551–552. – С. 11 – 35.
6. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику : Учебник / А.А. Залевская. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
7. Левицкий, В.В. Семасиология : монография для молодых исследователей / В.В. Левицкий. – Изд. 2, исправл. и дополн. – Винница : Нова Книга, 2012. – 680 с.
8. Левицький, В.В. Сучасне розуміння структури лексичного значення / В.В. Левицький // Мовознавство. – 1982. – № 5. – С. 12–19.
9. Манакін, В.М. Мова і загальна симетрія універсаму / В.М. Манакін // Мовознавство. – 2011. – № 3. – С. 26–40.
10. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павилёнис. – М.: Наука, 1983. – 286 с.
11. Песина, С.А. Полисемия в когнитивном аспекте: Монография / С.А. Песина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 325 с.

12. Плотников, Б.А. Основы семасиологии: Учеб. пособие для филол. фак. вузов; под ред. А.Е. Супруна / Б.А. Плотников. – Мн.: Выш. шк., 1984. – 223 с.
13. Селіванова, О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : Підручник / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
14. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
15. Шевченко И.С. Подходы к анализу концепта в современной когнитивной лингвистике / И.С. Шевченко // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2006. – № 725. – С. 192 – 195.
16. Dörschner, N. Lexikalische Strukturen: Wortfeldkonzeption und Theorie der Prototypen im Vergleich / N. Dörschner. – Münster : Nodus-Publ., 1996. – 126 S.
17. Löbner, S. Semantik : Eine Einführung / S. Löbner. – Berlin: Walter de Gruyter, 2003. – 387 S.
18. Lutzeier, P.R. Linguistische Semantik / P.R. Lutzeier. – Stuttgart : Metzler, 1985. – 193 S.
19. Schwarz, M. Einführung in die Kognitive Linguistik / M. Schwarz. – 3. Aufl. – Tübingen und Basel : A. Franke, 2008. – 298 S.

УДК 811.111

**Каравайчик А.В.**

*УО ПолесГУ, г. Пинск, Республика Беларусь*

## **АДАПТАЦИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ И ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СЛОВ**

Под адаптацией интернациональных и псевдоинтернациональных слов («ложных друзей переводчика») понимается приспособление иностранных слов к русским графическим и языковым нормам, а также их адаптация к культурным реалиям переводимого языка. В русском языке существуют следующие виды адаптаций (освоений): графическое, фонетическое, морфологическое и прагматическое освоение [1, с. 110-115]. Рассмотрим данные виды более подробно.

**Графическое освоение.** Графика – это совокупность средств письменности, используемых для фиксации речи. Основными средствами графики являются буквы, каждая из которых имеет определенное значение. Кроме букв используются и небуквенные графические средства: знак ударения, дефис, знаки препинания, апостроф, знак параграфа. Графическая адаптация интернациональных и псевдоинтернациональных слов заключается в том, что иноязычные слова начинают передавать русскими буквами, например, *absurdist* - абсурдист (автор произведения абсурда), *kleptocrasy* - клептократия (воровская элита), *skateboarding* - скейтбординг (катание на роликовой доске).

**Фонетическое освоение.** Фонетика – это учение о звуковой стороне языка, а также это наука, изучающая звуки и их закономерные чередования, ударение, интонацию, особенности членения звукового потока на слоги и более крупные отрезки. Фонетикой называют также и саму звуковую сторону языка.

Что касается фонетической адаптации интернациональных и псевдоинтернациональных слов, то это приспособление иноязычного слова к нормам русского произношения, чужие звуки заменяются своими согласно нормам Международной транскрипции [4, с. 26]. Так, например, отсутствующий в русском языке звук [h] заменяется похожими на него [г] и [х] или отбрасывается. Например, холл – hall.

Звук [l] передается как [л'] или [л], например, коктейль – cocktail.

Русский [p] заменяет отличающиеся от него соответствующие звуки английского, французского, немецкого и других языков. Носовые гласные заменяются неносовыми; на конце слова звонкие согласные заменяются глухими. Произношение в заимствованном слове звуков, отсутствующих в русском языке вообще в данной позиции, например, безударного «о» или мягкого «ж»: жюри, говорит о его неполном фонетическом освоении.

Морфологическое освоение. Морфология – часть грамматического строя языка, представляющая собой систему морфологических категорий, в которых отражаются грамматические свойства слов и их форм. С другой стороны, морфология – это раздел языкознания, изучающий грамматические свойства слов.

Морфологическое освоение интернациональных и псевдоинтернациональных слов приводит к приобретению ими грамматических значений, собственных русскому языку, и возможности изменяться, то есть склоняться или спрягаться, по законам русской морфологии. При этом иноязычные слова могут получать русские аффиксы.

В процессе морфологического освоения данного типа слов может меняться его род. Например, греческие слова *politika*, *problema* среднего рода, а русские слова политика и проблема – женского рода. Может переосмысливаться число. Например, в русском языке слова локон, рельс, кокос восходят к формам множественного числа, например, *rails* (ед. ч. *rail*). Может изменяться принадлежность слова к той или иной части речи.

При освоении словосочетаний оно может превратиться в одно слово. Например, латинское слово *res publica* – общественное дело – в русском языке республика.

Морфологическое освоение интернациональных и псевдоинтернациональных слов может идти не до конца: некоторые заимствованные существительные и прилагательные не склоняются в русском языке. Например, болеро, кафе, кенгуру, колибри, беж, экстра и др.

В процессе освоения интернациональных и псевдоинтернациональных слов нередко меняется их семантическая структура. Так, может происходить процесс сужения значений. Например, у английского слова спорт много разных значений – спорт, охота, рыбная ловля, болельщик, щеголь, развлечение, шутка, забава и др. В русском слове спорт утвердилось лишь первое значение, то есть слово обозначает именно спорт.

Также значения слов могут расширяться. Например, русские слова аудитория, аудитория читателей шире по значению, потому что аудитория в английском это *auditorium*, а аудитория читателей – это *the readership*, *the reading audience*, *the readers' market*.

Всякий текст коммуникативен и содержит некоторое сообщение, передаваемое от Источника к Реципиенту. Воспринимая полученную информацию, Реципиент вступает в определенные личностные отношения с текстом, называемые прагматическими отношениями. Такие отношения могут иметь интеллектуальный характер, когда текст служит лишь источником сведений о каких-то фактах и событиях, лично не касающихся Реципиента и не представляющих для него большого интереса. В то же время, полученная информация может вы-

звать определенную эмоциональную реакцию у Реципиента, побудить к каким-то действиям. Способность текста осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации, называется прагматическим аспектом или прагматическим потенциалом (прагматикой) текста [3, с. 209].

Для интернационализмов характерно варьирование прагматического компонента лексического значения, поскольку само появление подобных лексических единиц в принимающем языке зачастую вызвано причинами прагматического характера, и, следовательно, изменения на семантическом уровне, неизбежно происходящие при заимствовании, должны затрагивать область прагматики в первую очередь. Безусловно, нами не исключается и возможность сохранения прагматики оригинала.

На основе результатов работы А.Э. Рыцаревой [5, с. 20], мы пришли к выводу, что условия, при которых возможна реализация прагматического компонента значения интернациональной лексики, таковы: употребление в необычной форме; образование окказиональных производных; специфическое контекстное окружение; употребление в сравнительных конструкциях; метафорическое переосмысление; создание эвфемизмов; употребления в русском языке в исходной графической форме без перевода.

При невыполнении любого из вышеперечисленных условий интернациональные лексические единицы, функционируя в русском языке, сохраняют оригинальную прагматику. Если же одно или несколько условий выполняются, реализация прагматического компонента может пойти по одному из двух путей: интернационализм может приобретать дополнительную прагматическую нагрузку или терять исходную. В различных сферах языка присутствует разное количество интернационализмов. Логично будет предположить, что и степень прагматической реализации лексических единиц будет зависеть от области их функционирования.

Так, Л.С. Бархударов [2, с. 125] делит все виды переводимых материалов на четыре группы в зависимости от того, какую роль играют в них прагматические моменты:

- научная литература, которая в одинаковой степени ориентирована на носителей как исходного, так и переводимого языка. Особенностью научного дискурса при всей его восприимчивости к интернациональной лексике является тенденция к сохранению оригинальной прагматики в лексическом значении слова. Подобное явление можно объяснить стремлением адресантов к точности и однозначности выражения, свойственным научно-технической терминологии;
- материалы местной прессы и некоторые другие тексты, рассчитанные на «внутреннего потребителя». В СМИ на варьирование прагматического компонента влияет взаимодействие таких условий, как образование окказиональных производных, употребление в сравнительных конструкциях, метафорическое переосмысление и употребление в специфическом контекстном окружении. В наибольшей степени влияние данных условий прослеживается при употреблении интернационализмов, относящихся к тематическим группам «реалии экономической жизни, реалии социальной жизни, компьютерные технологии»;

- художественная литература, предназначенная, в первую очередь, людям, которым данный язык является родным, однако она часто переводится на иностранные языки и поэтому представляет собой для переводчика особые трудности в прагматическом плане. На основании исследований А.Э. Рыцаревой [5], мы можем не только предположить способность бытийного дискурса воспринимать интернациональную лексику, но и наблюдать её адаптацию в литературном русском языке. На приобретение дополнительной прагматической нагрузки или потерю исходной влияют такие условия, как особое контекстное окружение, метафорическое переосмысление значения и употребление в исходной графической форме без перевода;

- материалы внешнеполитической пропаганды и реклама товаров, идущих на экспорт - при их переводе учет прагматического фактора играет решающую роль. В молодежном жаргоне изменения прагматического компонента значения интернационализма влияют на модификацию всей семантической структуры слова. В устной форме проявляется употребление необычной формы производных и метафорическое переосмысление исходного значения, в письменной - специфическое контекстное окружение и употребление в русском языке в исходной графической форме без перевода. При употреблении в молодежном жаргоне лексических единиц из компьютерного они получают дополнительную экспрессивную окраску.

Из исследования А.Э. Рыцаревой [5] сфер функционирования интернациональных и псевдоинтернациональных слов на предмет изменений прагматического компонента следует, что степень этих изменений достаточно высока, они обусловлены основными прагматическими установками на оказание определенного воздействия на адресата и реализуются под влиянием сочетания конкретных условий, определяемых ситуацией.

В целом, отвлекаясь от конкретных видов переводимого материала, следует отметить, что наиболее важен учет прагматического аспекта при передаче тех разрядов лексики, которые чаще всего относятся к числу безэквивалентных, а именно, имен собственных, географических наименований и названий разного рода культурно-бытовых реалий [3, с. 215-217]. При переводе на русский язык географических названий типа американских Massachusetts, Oklahoma, Virginia, английских Middlesex, Surrey и др., как правило, добавляются слова штат, графство, чтобы сделать их понятными для русского читателя: штат Массачусетс, штат Оклахома, графство Миддлсекс и др.

Таким образом, Реципиент находится в определенных прагматических отношениях с текстом, а текст, в свою очередь, оказывает прагматическое воздействие на Реципиента, которое называется прагматическим аспектом или потенциалом. Всякое высказывание создаётся с целью получить какой-то коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал составляет важнейшую часть содержания высказывания и его сохранение обеспечивает коммуникативную равноценность перевода оригиналу. Для сохранения прагматического потенциала текста оригинала переводчику можно и необходимо вносить в текст перевода различные изменения, но переводчик должен учитывать, что языковые средства оригинала, с помощью которых создан прагматический потенциал текста оригинала, нельзя просто заменять в переводе однотипными

языковыми средствами языка перевода, т.к. при этом не получится адекватно передать прагматический потенциал текста оригинала. При передачи прагматического потенциала текста оригинала важно не только адекватная передача лексического значения, но также и синтаксического значения и стилистической окраски оригинала. Переводчик должен опираться на анализ контекста переводимого отрывка, то есть текст перевода должен оказывать такое же воздействие (эмоциональное или эстетическое) на читателя перевода, что и текст оригинала оказывает на читателя оригинала. Для осуществления каких-либо изменений переводчику мало просто владеть языком перевода, он должен знать экстралингвистическую ситуацию, постоянно быть в курсе событий в среде языка перевода и всё время пополнять свои знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акуленко, В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка: учеб. пособие / В.В.Акуленко. – Харьков, 1972. – 215 с.
2. Бархударов, Л.С. Прагматический аспект / Л.С.Бархударов // Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода): учеб. пособие / Л.С.Бархударов. – М., 1975. – С. 125.
3. Комиссаров, В.Н. Прагматическая адаптация / В.Н.Комиссаров // Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для институтов и факультетов иностранного языка / В.Н.Комиссаров. – М., 1990. – С. 209-253.
4. Комиссаров, В.Н. Интернациональная лексика / В.Н.Комиссаров, Я.И.Рецкер, В.И.Тархов // Пособие по переводу с английского языка на русский / В.Н.Комиссаров, Я.И.Рецкер, В.И.Тархов. – М., 1960. – С. 26.
5. Рыцарева, А.Э. Прагматический аспект интернациональной лексики (на материале английского языка): автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / А.Э.Рыцарева; Волгогр. гос. унив. – В.: 2002. – 39 с.

УДК 37.091.3: 811.111

**Ковалева Л.Е.**

*УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

### **КОНКРЕТИЗАЦИЯ И ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

(на примере художественных произведений английских и американских писателей)

В силу своего семантического богатства, образности, лаконичности и яркости фразеология играет в языке очень важную роль. Она придает речи выразительность и оригинальность. Особенно широко фразеологизмы используются в устной речи, в художественной и политической литературе. Фразеологические единицы в художественных произведениях вызывают определенные трудности при переводе. Не является здесь исключением и роман Э.Бронте «Джейн Эйр». Для достижения максимальной эквивалентности текста перевода тексту оригинала переводчики применяют переводческие трансформации и приемы. Остановимся подробнее на генерализации и конкретизации – трансформациях, которые часто используются при передаче фразеологизмов в романе «Джейн Эйр».

Лексике русского языка, как правило, свойственна большая конкретность, чем соответствующим лексическим единицам английского языка, что неоднократно отмечалось лингвистами. Конкретизация – замена слова или словосочетания ИЯ с более широким значением словом или словосочетанием ПЯ с более узким значением – может быть языковой и контекстуальной.

При языковой конкретизации замена слова с широким значением словом с узким значением обуславливается расхождениями в строе двух языков — либо отсутствием в ПЯ лексической единицы, имеющей столь же широкое значение, что и передаваемая единица ИЯ, либо расхождениями в их стилистических характеристиках, либо требованиями грамматического порядка.

Контекстуальная конкретизация обусловлена факторами данного конкретного контекста, чаще всего, стилистическими соображениями, как, например, необходимость завершенности фразы, стремление избежать повторений, достичь большей образности, наглядности и т.д. Конкретизация исходного значения используется в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы ниже, чем мера упорядоченности соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке. Конкретизируются при переводе на русский язык глаголы движения и глаголы речи: *be, have, get, take* и т.п. Рассмотрим прием конкретизации на примерах.

*John had not much affection for his mother and sisters ...*

*Джон не питал особой привязанности к матери и сестрам ...*

В данном случае значение английского фразеологизма *have not much affection for smb.* ‘быть не очень привязанным к кому-либо’ конкретизировано при переводе выражением ‘не питал особой привязанности’.

В этом примере ‘*Accustomed to John Reed’s abuse, I never had an idea of replying to it...*’ мы видим конкретизацию фразеологизма *to have an idea* с глаголом *to have*, который переведен не прямым эквивалентом *иметь идею*, а выражением *мне в голову не приходило*: *Я привыкла к грубому обращению Джона Рида, и мне в голову не приходило дать ему отпор.*

Следующие примеры ярко иллюстрируют конкретизацию английского глагола *to be*:

1. *It is nine o’clock what are you about, Miss Eyre ...*

*Уже девять часов. О чем вы думаете, мисс Эйр? ...*

В данном контексте выражение *to be about* ‘собираться что-либо сделать’ переведено как *о чем вы думаете*.

2. *... but since dinner (...) the cold winter wind had brought with it clouds so sombre, and a rain so penetrating, that further out-door exercise was now out of the question.*

*...но после обеда (...) холодный зимний ветер нагнал угрюмые тучи и полил такой пронизывающий дождь, что и речи не могло быть ни о какой попытке выйти еще раз.*

Как мы видим, выражение *to be out of question* ‘быть вне сомнения’ представлено в тексте перевода выражением *и речи не могло быть*.

В следующих двух примерах конкретизировано значение английского глагола *to keep*, который в выражении *to keep a secret* переводится как *держать в тайне*, а в выражении *to keep word* – *сдержать слово*:

*I wanted to ask him plainly if he really believed it was she who had made last night's hideous attempt; and if so, why he kept her wickedness a secret.*

*Я решила прямо спросить его, считает ли он, что именно она покушалась на него прошлой ночью, и если да, то почему он держит в тайне это преступление.*

*I kept my word. – Я сдержала свое слово.*

Конкретизироваться могут также и другие глаголы с широким спектром значений. В качестве примеров здесь могут послужить глаголы *to receive*, *to draw*:

1. ... *my tenderest feelings are about to receive a shock such is presentiment.*

... *мои нежнейшие чувства получат удар. Таково мое предположение.*

2. *She appeared to be cross-questioning me, attempting to draw from me information unawares.*

*Казалось, это она теперь ведет допрос, пытаясь выжать из меня какие-то сведения.*

Так, в виду того, что лексике русского языка свойственна большая конкретность, чем соответствующим лексическим единицам английского языка, прием конкретизации широко используется для перевода фразеологизмов, в состав которых входят глаголы с широкой семантикой.

Следующий прием перевода, который применяется для передачи фразеологических единиц в анализируемом романе, противоположен конкретизации, так как он заключается в замене частного понятия общим, видового – родовым. Это прием генерализации. При переводе с английского на русский язык его используют гораздо реже, чем прием конкретизации. Использование данного приема отражено в следующих предложениях:

... *and it is not every one could fill her shoes—not for all the money she gets.*

– ... *а ведь не всякий согласился бы на это, ни за какие деньги.*

В данном случае эквивалентом английского фразеологизма *fill somebody shoes* является русский фразеологизм *быть в чьей-либо шкуре*, но в романе он переведен общеупотребительным словосочетанием *согласиться на что-либо*.

Следующий пример иллюстрирует генерализацию фразеологизма *to do somebody's best* 'приложить все усилия', который в романе заменен общеупотребительным глаголом *постараться*:

*Ask me questions, and I will do my best to answer them.*

*Задавайте мне вопросы, и я постараюсь ответить на них.*

Интерес вызывает и передача на русский язык выражения *ran a race*. Эквивалентом этого фразеологизма является выражение *бегать наперегонки*, но в русском варианте перевода романа «Джейн Эйр» оно заменено глаголом *побегать*:

*But I stayed out a few minutes longer with Adèle and Pilot—ran a race with her, and played a game of battledore and shuttlecock.*

*Но я еще осталась на несколько минут с Адэлью и Пилотом, побежала и сыграла партию в волан.*



В следующем примере в переводе имеет место генерализация значения фразеологизма *to pat somebody's head*, который переведен общеупотребительным словом *комплимент*:

*Another stick of the penknife, when she pretended to pat my head ...*

*Ну вот опять! Колкость вместо ожидаемого комплимента...*

Таким образом, прием генерализации при передаче фразеологизмов на русский язык (на примере романа "Джейн Эйр") заключается в замене фразеологизма словом из общеупотребительной лексики.

УДК 37.091.3: 811.111

**Манюк Л.В.**

*УО ЛНМУ ім. Д. Галицького, м. Львів, Україна*

## ОПИС ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Аналіз Веб-сторінок, опублікованих статей, тез доповідей дав можливість виявити, що у багатьох вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ) укладені і використовуються електронні дистанційні курси (ЕДК) з іноземних мов. Один із перших ЕДК був укладений Т. Павловою, А. Манако, К. Синицею у Міжнародному університеті фінансів спільно з Міжнародним науково-навчальним центром ЮНЕСКО/МПП інформаційних технологій і систем НАН України та Міністерства освіти і науки України (для мережевої технології дистанційного навчання) у 1999 р. [6]. На Веб-сторінках, наприклад, Інституту інноваційних технологій в освіті Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» [7] розміщено 3 таких курси, Проблемної лабораторії дистанційного навчання Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» [8] 11 курсів. Розглянемо детальніше стан впровадження дистанційних курсів у вітчизняних медичних закладах.

У процесі дослідження виявлено, що серед медичних навчальних закладів такі навчальні матеріали зі спеціальних та гуманітарних дисциплін використовуються у Буковинському державному медичному університеті, Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, Національній медичній академії післядипломної освіти імені П. Шупика, Тернопільському державному медичному університеті імені І. Горбачевського, Ужгородському національному університеті та ін. [5, с. 113].

У львівських навчальних закладах дистанційні курси укладені і використовуються, як додаткові навчальні матеріали, на факультеті іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка [3], гуманітарному факультеті Львівського державного університету безпеки життєдіяльності [2] та ін.

Мета доповіді – описати структуру і зміст електронного дистанційного курсу (ДК) з англійської мови для студентів першого курсу медичного факультету за ЛНМУ імені Данила Галицького, укладеному на віртуальному навчальному середовищі (ВНС) Moodle.

Питання доцільності впровадження дистанційних курсів у навчальний процес медичних вищих навчальних закладів (МВНЗ) викликає багато дискусій та суперечностей серед спеціалістів медичної сфери, однак, зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти у всьому світі, впровадження курсів з англійської мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій залишається актуальним. На жаль, існує недостатньо інформації щодо дистанційних курсів з англійської мови у МВНЗ, хоча чимало освітніх чи медичних центрів, прибуткових та неприбуткових організацій пропонують дистанційні курси з англійської мови для медиків, що свідчить про затребуваність цього напрямку навчання.

Дистанційний курс «Англійська мова для студентів-медиків» проектується нами у ЛНМУ імені Данила Галицького як допоміжний навчальний матеріал для студентів першого курсу денної форми навчання, елемент комбінованої форми навчання (поєднання традиційного та дистанційного навчання), та основний – для студентів заочної та дистанційної форми навчання у медичних закладах освіти, з метою ефективного вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Курс проектується на основі моделі ДК запропонованої проф. Б. Шуневичем, що складається із шести модулів, у кожний з яких входить п'ять уроків, що у свою чергу поділяються на шість секцій: 1) Aural Comprehension - аудіювання; 2) Use of Applied Grammar – опрацювання граматичного матеріалу; 3) Use of Vocabulary – опрацювання активної лексики; 4) Developing Speaking Skills – розвиток діалогічного мовлення; 5) Reading and Writing – розвиток навиків письма і читання художньої літератури і технічної літератури за спеціальністю; 6) Home Reading – домашнє читання: переклад художньої літератури і літератури за спеціальністю. Вміст вступу і першої-шостої секцій в уроках укладений на основі посібника *Getting on in English* і є однаковим для всіх спеціальностей і напрямів, для яких можна використовувати курс, проте п'ята-шоста секції, крім матеріалу із посібника, ще доповнюються текстами, вправами, тестами, які відповідають конкретній спеціальності чи напрямку, для яких готується ДК. Модель ДК проф. Б. Шуневича є універсальною та може застосовуватись для будь-яких спеціальностей, потрібно частково змінити лише матеріал п'ятої і шостої секцій уроків [4, с. 36].

Ми використали структуру та зміст моделі ДК проф. Б. Шуневича під час створення власного ДК, однак враховуючи фахову спрямованість дисципліни, для вивчення якої призначається дистанційний курс, внесли власні доповнення. На відміну від згаданої вище моделі ДК, проєктований нами ДК є професійно-спрямований, тобто усі шість секцій курсу містять спеціалізовану медичну лексику, термінологію та тексти, що зустрічається у вправах та завданнях секцій, функціонує при підготовці студентами переказів, власних діалогів, прикладів речень при поясненні опрацьованого граматичного матеріалу та ін.

Дистанційний курс «Англійська мова для студентів-медиків» складається із чотирьох модулів (вступне заняття + 40 практичних занять), що присвячені 1) медичній освіті, 2) професії лікаря, 3) будові тіла людини та 4) лікуванню і здоров'ю. Перший модуль курсу присвячений медичній освіті, отже в уроках та секціях уроків цього модулю студентам пропонуються тексти з цієї тематики що служать джерелом термінологічної лексики, засобом формування лінгвістичної, професійної та соціокультурної компетенції студентів. В свою чергу,

кожний модуль містить 10 уроків, розрахованих на опрацювання п'яти тем, відповідно, виділено два уроки на кожену тему. Наприклад, згаданий вище модуль містить десять уроків на таку тематику: 1) Я – студент ВМНЗ (1-2 уроки), 2) ВМНЗ, в якому я навчаюся (3-4 уроки), 3) Історія медицини (5-6 уроки), 4) Медичні спеціальності (7-8 уроки) та 5) Вища медична освіта та охорона здоров'я в країнах, мова яких вивчається (9-10 уроки), які в свою чергу складаються із шести секцій, що містять тексти, вправи і тести, які відповідають спеціальності для якої готується ДК та релевантній темі уроку. За аналогічною схемою поділено решту модулів. Другий модуль присвячений таким темам, як 1) Будова тіла людини, 2) Лікарня, 3) Медичне обстеження, 4) Перша допомога та 5) Історія хвороби, третій – 1) Аптека, 2) Ліки, 3) Гігієна, 4) Вітаміни та 5) Раціональне харчування, а четвертий – 1) Клітина, 2) Тканини, 3) Кістки та м'язи, 4) Кров і 5) Групи крові. Переливання крові. Ці матеріали, а також вправи і тести до них, можна постійно оновлювати.

Перед початком роботи з першим модулем курсу, викладач проводить вступне заняття, під час якого знайомиться зі студентами і дає можливість їм познайомитися між собою, а також пропонує студентам пройти самотестування та інші завдання. Починаючи з першого уроку, студенти розпочинають роботу з навчальним матеріалом курсу.

Відбір навчального матеріалу для дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» у ЛНМУ імені Данила Галицького здійснюється відповідно до положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, згідно з якими основні стратегії відбору засобів викладання мов включають відбір оригінальних навчального матеріалу з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову. Ми скористалися методичними рекомендаціями та посібниками, виданими колективом авторів кафедри іноземних мов ЛНМУ імені Данила Галицького [1], а також навчальними матеріалами з Інтернету та власними напрацюваннями при укладенні вступу і вмісту секцій уроків ДК.

Перша секція кожного уроку – Aural Comprehension містить оригінальні англомовні аудіотексти та завдання до них, які відповідають тематиці уроку.

Аудіювання є необхідною складовою змісту навчального процесу, важливим аспектом формування аудивної компетенції – сприйняття та розуміння почутого тексту, проте у посібниках та методичних рекомендаціях для навчання студентів ЛНМУ імені Данила Галицького не передбачено матеріалів та завдань для формування цього виду мовленнєвої діяльності. Опираючись на модель ДК Б. Шуневича (Рис.1) ми ввели аудіювання і у власний дистанційний курс, використавши матеріали вітчизняних і закордонних посібників, а також інформацію з Інтернету.

У другій-третьій секціях уроків особлива увага приділяється розвитку лексичних і граматичних навичок. Секції містять виклад нового матеріалу та вправи на тренування та засвоєння вокабуляру та граматичних конструкцій релевантної теми.

Четверта секція містить завдання спрямовані на розвиток усного мовлення, орієнтовані на те, щоб студенти навчилися вживати окремі слова, речення і тексти, необхідні для ведення усної бесіди на професійну тематику.

Для п'ятих секцій підібрані невеликі за обсягом (120-250 слів), доступні для розуміння студентами медичні тексти з метою формування у студентів

умінь і навичок письма та читання. У секціях, окрім текстів за фахом, запропоновано підготовчі тренувальні вправи і вправи вищого рівня – смислові, творчі, які є логічним завершенням тренувальних вправ і готують студентів до написання і читання складніших та більших за обсягом текстів за фахом.

Для шостої секції, тобто для домашнього читання, підібрано тексти такої ж тематики, як для п'ятої, але більшого об'єму (800 - 1000) слів).

Медичні тексти, вправи, тести для секцій дистанційного курсу взято нами з Інтернету, закордонних навчальних посібників з мови та історії цієї науки [1]. Лексичний матеріал допомагає студентам аналізувати термінологічні значення слів на базі медичного дискурсу та визначати основні характерні лексико-семантичні ознаки сучасної англомовної термінології з цієї тематики.

Кожна секція уроків супроводжується поточним тестуванням у вигляді коротких тестів, які дають можливість студентам підготуватися до модульного тесту. У дистанційному курсі використовуються в основному тести: 1) на вибір однієї або більше правильних відповідей із запропонованої кількості відповідей, 2) знаходження відповідей, 3) вписування пропущених слів, фраз чи термінів у реченні, які подаються у письмовій або звуковій формі, 4) виявлення термінів і їх еквівалентів в англо- і україномовних варіантах одного і того ж тексту, 5) порівняння англійського і українського варіантів одного і того ж тексту для пошуку еквівалентів термінів та ін.

Крім тестів, завдання яких мають однозначні відповіді, тобто їх можна запрограмувати, і тестів з творчими завданнями, наприклад, передати зміст тексту своїми словами та ін., а отже відповіді до яких потрібно пересилати викладачеві електронною поштою, нами використовуються завдання, частину відповідей до якого можна опрацювати в автоматичному режимі, а інші – електронною поштою викладачеві.

Кожний із модулів курсу закінчується тестом, який виконується тільки один раз в присутності викладача або консультанта у базовому навчальному закладі або віддаленому центрі цього закладу. У завдання включені тести на перевірку знання студентами термінів з їх спеціальності або напряму. Студент отримує результати зразу після виконання тесту, який можна запрограмувати для автоматичного контролю результатів тестування.

Запропонований варіант дистанційного курсу для студентів-медиків має ряд переваг, адже використання комп'ютерних технологій поряд із традиційними методами розвиває англомовну комунікативну компетенцію, дає можливість сприймати та інтерпретувати автентичні тексти, розвиває здібність запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу, розвиває творчу активність студентів як в аудиторіях, так і у позааудиторних видах роботи. Завдання, притаманні для секцій описаної моделі ДК – модифікованої моделі ДК Б. Шуневича, сприяють засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу уроків та модулів, формують навички письма, читання, аудіювання та усного мовлення, дають можливість сформулювати у студентів необхідні навички роботи з англомовним текстом зі спеціальності, прищепити культуру читання. Комплексна взаємодія вправ усіх секцій сприяє досягненню практичних цілей навчання англійської мови за професійним спрямуванням, а саме - розвитку лінгвістичних та когнітивних навичок, і, як результат - формуванню англомовної професійної компетентності.

Запропонована схема кількості та вмісту секцій уроків дистанційного курсу дає можливість легко пристосовувати його для навчання студентів різних медичних спеціальностей та укладати курс на різних видах віртуального навчального середовища. Згадану вище модель ДК можна також використати при укладанні курсів для інших мов, в тому числі української як іноземної.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Англійська мова для студентів-стоматологів: Підручник / О.С. Ісаєва, Н.В. Кучумова, М.Ю. Шумило. – Львів: Кварт, – 2008. – 421 с.
2. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. – Режим доступу до Веб-сторінки: [www.ubgd.lviv.ua](http://www.ubgd.lviv.ua). – Заголовок з екрана, 2013.
3. Львівський національний університет імені Івана Франка. – Режим доступу до Веб-сторінки: [www.franko.lviv.ua](http://www.franko.lviv.ua). – Заголовок з екрана, 2013.
4. Мусійовська О., Садницький В., Шуневич Б. Підготовка дистанційного курсу з англійської мови для навчання студентів за напрямками “Комп’ютерні науки” і “Видавничо-поліграфічна справа” // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2003. – № 6. – С. 33-42.
5. Манюк Л. Перші результати впровадження дистанційної форми навчання у вищих медичних навчальних закладах України // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України. Серія: Психолого-педагогічні та філологічні науки. V Всеукраїнська науково-практична конференція, 7 грудня 2012 р. / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 112 – 113.
6. Міжнародний університет фінансів. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://inf.ntu-kpi.kiev.ua>. – Заголовок з екрана, 2013.
7. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://ipo.kpi.ua/ua/courses/foreignlanguages.html>. – Заголовок з екрана, 2013.
8. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». – Режим доступу до Веб-сторінки: [www.dl.kpi.kharkov.ua](http://www.dl.kpi.kharkov.ua). – Заголовок з екрана, 2013.

УДК 811.112.2

**Омельченко Н.**

*УО ЛНБУЖ, г. Львов, Украина*

### **К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ И СИНТАКСИСЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В настоящем докладе предпринята попытка проследить взаимосвязь номинативного и синтагматического значения слова на примере пространственных прилагательных „kurz“ и „lang“ в современном немецком языке с целью обнаружения валентностных и дистрибутивных особенностей указных лингвальных единиц, что имеет большое значение как для развития грамматического учения о слове так же для практики преподавания немецкого языка. Существующие исследования по данной проблематике либо слишком фрагментарны, либо оставляют без внимания вопросы внутренней формы языка, лингвальной относительности, дифузности и во многих случаях неопределённости лексического значения слова, его системоцентричности и антропоцентричности, которые, на наш взгляд, лежат в основе описания лексических объектов.

Под понятием «пространственность» мы понимаем протяженность тела относительно длины, ширины, высоты, определение любой вещи на основании ее основных параметров в системе измерения, размеры с точки зрения пространственных, временных и мысленных отношений.

Пространственные прилагательные делятся на три группы, которые обозначают соответственно удаления, размер и пространство. Расстояние рассматривается нами как короткие или длинные пространства. Пространство безгранично и зиждется на трех параметрах: длина, ширина, высота. Трудности в исследовании пространственных прилагательных состоят в том, что они выражают понятия, которые в человеческой интерпретации являются относительными и не соответствуют природе вещей. С другой стороны, язык – человек, как утверждает В. Фон Гумбольдт, не отображает объективный мир а интерпретирует его. Слово не является прямым названием предмета, а обозначает особенное видение этого предмета. Границы языка и мышления не совпадают. Отсюда следует идея В. Фон Гумбольдта и Э. Сепира о лингвальной относительности слова. Попадая в определённую систему координат слово приобретает свойства этой системы (системоприобретенные свойства): восприятия длины пути от Львова до Бреста колеблется в зависимости от сравнения с другими маршрутами и от сравнения оценки этой длины с точки зрения участников движения (летчик, автомобилист, велосипедист, пешеход). Во вторых, человеческие бытовые понятия, вербализованы словами, не имеют четких границ: где начинается «kurz» и где кончается «lang», на этот вопрос трудно ответить.

Антропоцентризм, способность приобретения системных свойств иной системы, размытость границ лексического значения слова приводит к способности слова и семантическому варьированию, к метафоризации и метонимизации его основного значения. А этот в свою очередь ставит вопрос о границах семантического и синтаксического варьирования слова, которое может быть решен исходя из решения вопроса о семантическом тождестве слова и его категориальном значении, которое и определяет структурное значение слова – то есть его способность занимать определённые синтаксические позиции в системе актуальных и потенциальных предложений. В связи с этим возникает вопрос о взаимосвязи семантики и синтаксиса: если слово или часть речи определяет границы синтаксического варьирования, то отдельные его лексико-семантические варианты наделены специфическими синтаксическими позициями в системе потенциальных предложений. Речь идет о синтаксической ориентации лексемы (субстантивная, вербальная среда) и синтаксической валентности лексико-семантических вариантов. В свете сказанного возникает вопрос о синтаксических границах квалификативных слов типа «kurz», «lang», «groß», «klein». Исходя из семантического тождества слова в пределах адъективно-адвербиальных функций, мы идентифицируем структурное значение данных лексем в пределах таких позиций: A+N, N+V<sub>кор</sub>+A, N+V<sub>voll</sub>+A (A - имя прилагательное, N - имя существительное, V<sub>кор</sub> – связочный глагол, V<sub>voll</sub> – полнозначный глагол). Таким образом адвербиальная позиция квалификативного слова входит в синтаксические границы новой части речи в современном немецком языке, именуемой Artangabe (Г. Глинц), Qualifikator (Б.Максимчук), Beiwort (И. Эрбен), реализация которой происходит на уровне явной морфологии, а на глубинном уровне языка в субъектно-предикатной структуре предложения. В пределах этих формул осуществляется семантическое сог-

ласование между носителем признака и признаком. Как синтаксическая, так и семантическая валентность обусловлены структурой логического предмета, который выражается формулой  $уRx$  (предмет с его факультативным и обязательным аргументом).

Пространственные прилагательные «groß» и «klein» являются в системе языка синтаксически трёхвалентными; в зависимости от специфики лексико-семантического варианта они обнаруживают различные валентностные возможности:  $A+N$ ,  $N+V_{кор}+A$ ;  $A+N$ ;  $A+N+V_{кор}+A$ . Нами установлено, что абстрактные значения предпочитают позиции  $A+N$ ,  $A+V_{voll}$ , где они приобретают значение оценок. В прямом значении пространственные прилагательные ориентированы на реализацию в субстантивной сфере (81,9%), что обусловлено спецификой их лексического значения. Что касается семантической валентности, то исследуемые лексемы согласуются с 16 тематическими группами существительных и глаголов (предметы, части тела, ментальные свойства, живые существа, процессы и т.д.). В то время как прилагательное «groß» в адвербиальной позиции, как правило, обозначает оценку (Der Mond geht groß aus dem Abend hervor.), прилагательное «klein» приобретает значение результата (kleinkriegen=zerkleinen). В субстантивной позиции реализуются как основные, так и переносные значения (ein kleines Auto, ein kleiner Schuft, ein großes Format; großer Lärm). Переносные значения нетипичны для предикативной позиции:

Große Politik → die Politik ist groß\*;

Eine kleine Feier → die Feier ist klein\*.

В адвербиальной позиции реализуются главным образом метафорические и фразеологические значения, которые выражают «впечатление» (А. Аммайн) или «оценку» (Г. Бринкманн). Метафорические значения связаны часто с каузативностью или результативностью: er hat allein kurz und klein geschlagen, ein Kind solange ernähren und für es sorgen, bis es groß geworden ist, er tut mit seinen Leistungen groß.

Поскольку валентность имеет идиотнический характер, она должна учитываться в процессе преподавания немецкого языка, поскольку в различных языках возникают в связи с этим разные употребления слова:

Weite Hose – широкие брюки,

er starb in hohem Alter – он умер в глубокой старости.

Наше исследование – первые шаги в познании сложных взаимоотношений семантики и синтаксиса слова и базируется на ограниченном материале. Поэтому оно ждет широкомасштабных в т.ч. контрастивных изысканий такого сложного лингвального феномена, каким является слово в его парадигматично-синтагматическом сплетении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М.: Высш. школа, 1963. – 335 с.
2. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике русского и немецкого языков / К.Г. Крушельницкая. – М.: Из-во лит-ры на иностр. языках, 1961. – 264 с.
3. Bondzio W. Valenz, Bedeutung und Satzmodelle / W. Bondzio // G. Helbig (ed.): Beiträge zur Valenztheorie. – Halle: Bibliographisches Institut / The Hague/Paris: Mouton. – 1971. – S. 85-106.
4. Helbig G. Valenz und Lexikographie / G. Helbig // Deutsch als Fremdsprache Nr. 3. – Leipzig: Enzyklopädie, 1983. – S. 137-143.
5. Hebig J., Schenkel W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben / J. Hebig, W. Schenkel. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1973. – 458 S.

**Rakhuba A.**

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

## **POLYSEMY OF ENGLISH SPATIAL PREPOSITION *OUT* IN THE COGNITIVE FRAMEWORK**

Cognitive linguistics has profoundly changed the approach to the study of language in general and has helped to get a more considerable insight into the word semantics in particular. As a result, the meaning of such a linguistic unit as Preposition, which until recently was typically seen as a formal grammatical marker, appears to be no less comprehensive and important for the study of language than the meaning of all notional words.

The given article is an attempt to study the semantic peculiarities of English spatial preposition *out* within the scope of a cognitive semantics approach. By adopting this approach to the study the following objectives have been set. Firstly, to determine semantic characteristics of *out* based on the definitions provided in dictionaries of contemporary English (Oxford Dictionary Online; Merriam – Webster Online: Dictionary and Thesaurus; Collins English Dictionary Online). Secondly, to build up a schematic network of more prototypical and less prototypical / peripheral senses of the preposition. Tracing back the ideas introduced by Lakoff [1] we believe that *out* is a highly polysemous word, which constitutes a conceptual category of evident spatial meaning from which other non-spatial, metaphorical senses derive. It should be stressed, though, that *out* will be analyzed regardless its grammatical function of either a preposition, an adverb, a suffix or a particle which constitutes a part of a phrasal verb construction. In order to establish different senses of *out* we sought to identify cognitive properties of each sense, in order to be able to classify them into subcategories. This will also allow the categorization of meanings into a coherent semantic radial network.

*Out* is a spatial particle. The domain of space is believed to be a basic cognitive domain available to human experience. Linguistic categorization of space represents the speakers' capacity to structure space therefore gives it a right to say that the categorization of space differs in different languages not only linguistically, but in its basic structuring, too. The location of a thing is specified by its relation to another thing / other things. The spatial relationship is usually described as a relation between the trajector (TR) and the landmark (LM) proposed by Langacker [2]. The object to be located is known as the TR, whereas the object that serves as the reference point is known as the LM. As regards prepositional usage, the TR describes the relation denoted by a preposition, whereas the LM is seen as an entity to which this relation is carried out.

*(1) He walked out into the street.*

In this example, “he” is the TR and “street” is the reference point or the LM which describes the location of the TR. TRs are usually smaller than their LMs and when the motion is described, it is a TR that moves and not a LM. Certain characteristics of a TR and a LM are to be borne in mind when describing these entities: dimensionality and shape of a TR and a LM, whether a TR is static or dynamic, if there is contact between a TR and a LM, etc.



All objects in space possess dimensions. Prepositions are conceptualized in three-dimensional space. A zero-dimensional space is a point and has no shape of its own. Points allow us to locate a TR easily. One-dimensional space conceptualizes a TR as being in a sideways contact with a LM e.g., *on the edge*. If a LM is a two-dimensional LM, a TR is usually viewed as being in vertical contact with a LM, e.g., *on the table*. Three-dimensional space is conceptualized as possessing volume and typically characterizes containers. The preposition *out* refers to the three-dimensional shape of a LM and activates the container-schema with a TR moving or being out of its boundaries.

Cognitive linguists claim that embodied meaning is of a primary importance. It was proposed that the meanings of various lexemes are instantiated in memory not as abstract propositions, but as schematic representations. Such schemas arise from the analysis of recurring patterns in our everyday physical experience. A word with its polysemous senses is regarded as a category, in which these senses are related to each other on the basis of such cognitive principles as metaphor, metonymy, specification, generalization and image schema transformations. Meanings of polysemous words are believed to form radial categories of meanings where some senses are considered to be prototypical, while others are peripheral and, as a result, less prototypical. In the centre of the network lies the primary sense or so called protosense of the item in question. This primary sense is believed to be embodied in humans typical experience and the way they conceptualize the world and space. Non-central or figurative senses are derived from the more central spatial senses and are mostly abstract in nature (Lakoff 1987:418–439). These senses are interconnected with the central sense by different types of links. In other words, such meanings are derived metaphorically as a result of experientially-based mapping between source and abstract domains.

Two prototypical related senses of *out* may be identified: (i) a static case, where a TR is outside a LM or (ii) a kinetic state, described best by the situation when a TR moves or is moved out of a LM. In (i), a TR is located outside an LM. It can be a thing / person who is out of a container / emotion (LM)

(1) *This guy just jumped out of a van right here, white sweatshirt, pulled out a gun, and now he's shooting.*

(2) *But as long as he is out of the country, he can maintain that he knew nothing about the assassination.*

(3) *Meg was already out of humor when she went to answer the phone.*

In (ii), a TR moves or is moved out of an LM.

(4) *Get out the car and push with the rest of us!*

(5) *She went out of her bedroom and down the stairs.*

(6) *A woman moved out of the gloom of the front garden and into the light cast by the bright gas chandeliers of Lord Akeldama's hallway.*

(7) *This calm helps keep the haters out of sight, out of mind.*

These senses are considered to be prototypical for the entire category of *out*: movement outwards of enclosed space either real or mental. As Lindner [4, p. 60-61] remarks *out* refers to "the removal or departure of one concrete object from within another object or place" or, in other words, "removal from a bounded region via dislocation in space" [4, p. 74]. It should be stressed that "boundedness", either two- or

three-dimensional is an integral part of space conceptualization and the use of *out*, otherwise preference can be given to the use of another preposition, e.g. *from*. The movement outwards must be understood not only as the movement out of the limited space, but also as movement from the depth, middle of an instance, etc.

(8) *Janelle spun around-in time to see the man appear out of thin air.*

(9) *Right now he just needed a drink to clear the stink out of his nose.*

*Out* has many of the meanings associated with the concept of “accessibility/inaccessibility”. *Out* implies inaccessibility in situations when a TR leaves a LM and, as a result, becomes inaccessible to the viewer or his/her perception. In some instances of figurative usage of *out* inaccessible sense may be transformed into non-functional or, even inexistent:

(10) *The phone seems to be out of order.*

(11) *He figured that, like the Nascar driver whose wheels wore out, it was finally time to retire.*

(12) *I sped up, crossed a low rise, and his car went out of sight.*

(13) *The lock on the patio door had rusted out long ago, so he didn't have to break in.*

(14) *The bubbling clockwork song died out with a series of clicks and sad groans.*

In the last example a gradual process is being described, i.e. a decrease in intensity to complete disappearance. The above mentioned examples involve inanimate non-functioning / inaccessibility. There are some instances in which *out* attributes to human “non-functioning” which includes being / becoming unconscious, being tired, etc.

(15) *He gets knocked out.*

(16) *I was worn out from rolling around so I went downstairs and stretched out on the floor.*

*Out* has also the potential of changing from inaccessibility to accessibility, like in the following examples:

(17) *My parents gave out a flyer to every single customer, and pretty soon the whole neighborhood was talking about the big day.*

(18) *I rent out the first floor because it's a big house, but she's a tenant, not a friend.*

The (17), (18) examples have a meaning of “making something out of one’s possession” into the somebody else’s.

Verb-particle constructions do not literally involve moving or any other kind of object manipulation out of literal bounded space. Particles in phrasal constructions are believed to have no lexical meaning of their own but rather describe certain relations and topological characteristics between a TR and a LM. Langacker [3] maintains, that both function and meaning of the particle depend on the context, which allows the particle to integrate into the verb and specify some attributes in its semantic structure.

(19) *Then one day as I went for a layup, my knee gave out.*

(20) *Jim played out his hand.*

*Knee* in (19) is perceived as an enclosure for *out*, while the verb *to give* due to its semantic structure of implied movement forces the subject of the sentence *knee* to change its condition from being “powerful” to that of lacking it. This semantic struc-

ture complies with the common schema of *out* in which a TR usually ends up in the area outside the boundedness. In (20) the direct object that follows the verb supplies the reference point, while the semantic structure of the verb makes the particle *out* indicate the completion of the activity. As a result, two different meanings of *out*: “exhaust” (19) and “complete” (20) originate in a specific context where *out* is used, rather than originally contained in the particle.

*Out* may be used in the sense similar to *outward*, but perhaps less vivid.

(21) *Emily went back to her bed where her books lay spread out, wishing she hadn't made her mother lose sleep, tonight of all nights.*

(22) *And so when they come to our home, I roll out the red carpet for them.*

The TR expands the original LM in all directions, i.e. a small area / volume is transformed into a larger one outside surrounding the central LM. Such verb-particle constructions are the examples of spatial domain expansion and a metaphorical extension of particle.

In a phrasal “verb + particle” construction we are talking about the restructuring ability of *out* which results in a meaning which a verb could not achieve on its own. The prototypical meaning of “boundedness” is conveyed in such kind of constructions as well, either directly stated or implied. The particle *out* is responsible for the reinterpretation of the role of a TR in the event described by the phrasal construction. The possible meaning of the phrasal construction and the relation between a TR and *out* is also determined by the category of the verb i.e. stative or dynamic.

(23) *The roots, full of water, stand out particularly well in dry soils.*

*Out* also possesses the meaning of something “lasting until the end”, as in the following examples:

(24) *If they didn't hold out, the Russians had the chance to roll up the German defenses on the Eastern Front.*

(25) *I tried to drag out dinner as long as possible, but by seven o'clock, I had to concede the evening to the cold.*

Such sense of *out* makes us feel that time itself stretches.

It must further be remarked that *out* can be found in various compounds, either as the first or the second component:

(26) *And Jann Wenner, a twenty-year-old college dropout, wanted in.*

(27) *Business is robust at this testing facility in Kashiwa, a hot spot at the outskirts of Tokyo.*

(28) *Census data show that Latino population growth in Houston and Harris County has flattened in the past decade while increasing at a faster pace in outlying counties in the Houston area.*

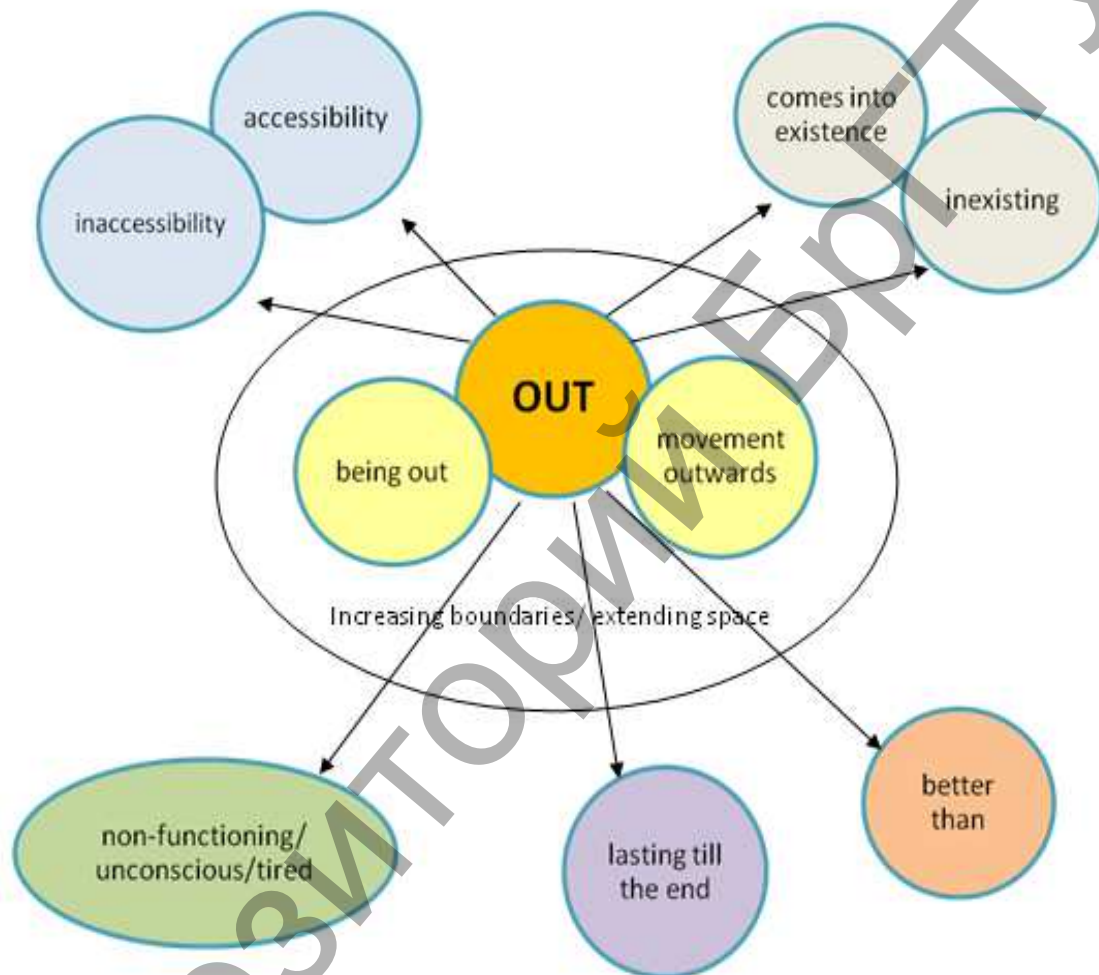
The meanings of these compounds with *out* are associated with the basic meanings that have been discussed above. There exist, though, a vast number of compounds with *out* in the meaning of “better than”:

(29) *Specifically, men seem to outperform women in tasks that involve mental rotation, spatial perception, and spatial visualization.*

(30) *He nearly jumped out of his skin when Gray James, the only other member of the Guardians ever to have fed on a kill, clapped him on the shoulder, a hint of support.*

The discussed above meanings of *out* may be summarized graphically in the form of a radial network. Such a radial network has a cognitive foundation in human capacity for extension and helps us understand the polysemous nature of *out* and the way humans categorize space. The following figure proves how the primary spatial meaning constitutes a part of the sense even in the most abstract and figurative uses of *out*.

Figure 1. The radial network of *out*



#### REFERENCES:

1. Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* / G. Lakoff. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987 – P. 418-439.
2. Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1 Theoretical Prerequisites* / R. Langacker. – Stanford: Sanford University Press, 1987.
3. Langacker, R. *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar* / R. Langacker. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.
4. Lindner, S. J. *A lexico-semantic analysis of English verb particle constructions with "out" and "up"* : PhD dissertation / S.J. Lindner. – Reprinted Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club, 1983.
5. [Electronic resource]. Mode of access: <http://oxforddictionaries.com>. – Date of access: 21.05.2014.
6. [Electronic resource]. Mode of access : <http://www.merriam-webster.com>. - Date of access: 21.05.2014.
7. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.collinsdictionary.com>. - Date of access: 21.05.2014.

УДК 811.111

**Рахуба В.И.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

## **К ВОПРОСУ О ПЕРЕКАТЕГОРИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

Все понятия о явлениях действительности можно свести к двум логическим категориям – понятию о предмете и понятию о признаке. При этом у каждого понятия есть наиболее типичная форма его представления – часть речи. Исследователи, признавая тот факт, что современное состояние отдельной части речи является собой результат ее длительного развития, отмечают неоднородность состава подавляющего большинства частей речи, проявляющуюся в том, что в каждой части речи наличествуют единицы, заключающие в себе все признаки данного лексико-грамматического класса, но есть и такие лексемы, которые не обладают всеми признаками данной части речи, хотя и принадлежат к ней. Анализ языкового материала показывает, что части речи не только тесно примыкают одна к другой, но и в поражающей степени превращаемы реально одна в другую [8, с. 116].

Появление в языке любого вторичного знака обусловлено деривационными процессами. Словообразование можно рассматривать как такой тип деривации, при котором создаваемый в целях номинации знак ограничен пределами слова и между исходным знаком и производной единицей прослеживаются отношения мотивации, которые повторяются в словообразовательном ряду и складываются на основе применения одного и того же формального средства [4, с. 64-65]. Суть словообразовательных процессов «заключается в создании новых наименований, новых вторичных единиц обозначения, а поскольку такие наименования не превышают рамок слова, то словообразование прежде всего представляет собой наименование процесса образования слов» [5, с. 356].

Механизм перевода слова/его основы из одной части речи в другую носит название транспозиции, суть которой заключается в том, что лингвистический, не утрачивая значения, свойственного его собственной категории, играет роль знака, принадлежащего другой категории [9, с. 396]. Она позволяет переводить полнозначные слова из одной грамматической категории в другую, т.е. превращает один класс слов в другой. Это механизм включает две операции – изменение категории влечет за собой изменение синтаксической функции [10, с. 378].

Признаковая лексика не исчерпывается прилагательными: указание на вневременные признаки референта осуществляется обширным классом отадактивных дериватов, представленных единицами разной категориальной семантики.

Объектом анализа являются существительные, глаголы и наречия, производные от имен прилагательных ЛСГ со значением «активная способность» [2]. Эта группа представлена 155 единицами, которые исследовались в отношении их не/способности служить производящими базами предикатных имен, семантическая структура которых затем проверялась по нескольким лексикографическим источникам [1; 7; 10; 11].

Вся совокупность отадективных дериватов, обладающих тождественной лексической семантикой, но относящихся к разным частям речи, может быть описана в рамках словообразовательной транспозиционной парадигмы, которая представлена совокупностью производных, находящихся на одной ступени словопроизводства и различающихся в своей первичной функции лишь категориальным значением части речи, но не компонентами номинативного значения (*natural – naturalism, naturalize, naturally*). Будучи тождественными в семантическом отношении исходным прилагательным, они противопоставлены им по коммуникативному рангу, самый высокий из которых представлен субстантивными дериватами (*whiteness, naturalism*), второй включает отадективные глаголы (*to white, to whiten; whitey, whitish, naturalize*), третий ранг представлен наречиями (*naturally*).

В семантической структуре слова содержатся не только номинативные, но и интерпретационные смыслы, в которых отражается осмысление говорящим денотативной ситуации в терминах коммуникативного ранга (путем его повышения/понижения), что позволяет под иным углом зрения рассмотреть тождество лексического значения синтаксических дериватов и производящих баз. Различие исходных знаков и их синтаксических транспозитов лежит в сфере интерпретационных смыслов, выражаемых этими лексемами, которые, будучи единицами разных коммуникативных рангов, нацелены на передачу различной по актуальной значимости информации.

Представленные в субстантивном блоке отадективной словообразовательной транспозиционной парадигмы прилагательных единицы включают аффиксальные и конверсионные субстантивы, которые нацелены на выражение «классификационно идентичных производных значений». Репертуар субстантивных суффиксов, используемых для образования синтаксических дериватов, включает как продуктивные (*-ness, -ity*), так и непродуктивные (*ery, -acy, -dom, -man, -th, -ism*) формативы. Такие синтаксические дериваты обладают характеристиками прототипических имен существительных: их грамматическая форма и семантика взаимодействуют таким образом, что производный знак приобретает типичное для данной части речи значение предметности и становится существительным по сути.

В английском языке также наличествуют единицы, которые являются результатом транспонирования адективной лексемы при помощи морфемы *the*. Эти структуры обладают двойственными характеристиками: им присущи дифференциальные признаки прилагательных и существительных. Структура «*the + adjective*» имеет опредмеченное значение (через присущий признак), характеризуется наличием категории степеней сравнения, функционирует в роли подлежащего, предикатива, дополнения, определения, а в составе фразы демонстрирует способность сочетаться с существительными, наречиями, причастиями, числительными.

Отадективные субстантивы отличаются друг от друга особенностями лексического значения, которое испытывает на себе влияние категориального значения той части речи, в которую транспонируется признаковая единица. Субстантивы типа *whiteness* называют признак более обобщенный и отвлечен-

ный от своего носителя, в то время как субстантиваты типа «*the supernatural*» соотносимы с множеством объектов, обладающих данным признаком. Наличие в отадъективных транспозитах сосуществующих признаков нескольких частей речи ведет к размыванию границ между частями речи и создает определенные трудности при классификации лексических единиц.

При образовании деадъективных существительных посредством аффиксации, конверсии, элемента *the* имеет место морфологическая транспозиция, а производные единицы приобретают все дифференциальные признаки новой части речи.

Результат замены прилагательных именами существительными широко распространен в публицистическом, научном и художественном дискурсах. Хотя моделирование деадъективных номинализаций осуществляется по продуктивным регулярным образцам, в них, тем не менее, обнаруживается немало неожиданных свойств, наличие которых объясняется тем фактом, что такие единицы представляют собой пример производных слов, в структуре которых совмещаются признаковые и именные характеристики.

Глагольный блок словообразовательной транспозиционной парадигмы прилагательного представлен глаголами *beautify, fertilize, harshen, mobilize, prettify, weaken*, которые образованы от непроизводных прилагательных, а также глаголами конверсионного типа *apparent, feeble, foul*. Выборка свидетельствует о наличии у данной группы прилагательных одновременно аффиксальных и конверсионных глаголов: *limpen, limp; toughen, tough*. Образование отадъективных глаголов не сопровождается повышением коммуникативного ранга транспозита по сравнению с исходным прилагательным, но так как дериваты глагольного типа является предикативным центром высказывания, то они характеризуются большей коммуникативной значимостью по сравнению с производящими прилагательными. Из общего списка анализируемых прилагательных со значением активной способности 12 служат производящими базами для глаголов, которые представлены аффиксальными и конверсионными единицами. Семантическая структура деадъективных вербативов формируется наложением категориальной семантики глагола на признаковую семантику исходного знака. В глаголах этого типа обнаруживаются значения “to make sth/sb as it is denoted by the adjective”.

Наречный блок словообразовательной транспозиционной парадигмы прилагательного также регулярно фиксируется словарями. От прилагательных данной ЛСГ моделируются 78 знаков с исходом на *-ly* и девять единиц конверсионного типа. Зафиксированы случаи, когда у прилагательного имеются две соотносимые наречные формы.

Овладение механизмом транспонирования языкового знака должно непременно учитываться в процессе преподавания иностранного языка, ибо умение пользоваться этим механизмом в речевой деятельности делает процесс усвоения лексики более легким и осознанным, поскольку позволяет предъявлять для усвоения лексический материал систематизированными комплексами,

структура которых как бы задает образец для сознательного запоминания и облегчает процесс извлечения из памяти нужного слова. Транспозиция — это своего рода «мостик» между частями речи, который разрешает языку отразить известную зыбкость границ между предметом или признаком [6, с. 66-67].

Наличие деривационных связей дает возможность объяснить производное через исходное и описать его реальный смысл. Производное слово всегда мотивировано и по этой причине соотносится с одним из значений исходного слова. Отмечаются случаи, когда дериват развивает свою семантическую структуру самостоятельно за счет процессов метафоризации, метонимии.

Транспозиция является свидетельством проявления взаимодействия между частями речи. Наличие в языке производных знаков приводит к расширению номенклатуры единиц семантических классов, и в конечном итоге представляет собой фиксацию результатов познания окружающего мира в терминах языковых знаков.

В основе появления новых номинативных единиц лежат когнитивные процессы, целью которых является творческое переосмысление мира человеком в непосредственных актах коммуникации. Транспозиция выступает как механизм осуществления креативной деятельности человека в языке. Она охватывает процесс номинации, категоризации как окружающего, так и ментального мира посредством разнообразных языковых средств. Новые понятия, которые получают наименование с помощью различных словообразовательных средств, нацелены на точное выражение мысли и способствуют оптимизации процесса коммуникации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Англо-русский словарь / под ред. В. К. Мюллера. – М. : Русский язык, 1978. – 842 с.
2. Вердиева, З. Н. Семантические поля в современном английском языке / З. Н. Вердиева. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 11 – 39.
3. Иванова, И. П., Бурлакова, В. В., Почепцов, Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка / – М., 1981. – С. 19
4. Кубрякова, Е. С. Деривация, транспозиция, конверсия / Е. С. Кубрякова. – Вопросы языкознания. – 1974. – № 5. – С. 64 – 65.
5. Кубрякова, Е. С. Словообразование / Е. С. Кубрякова // Общее языкознание – М. : Наука, 1972. – С. 356.
6. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1978. – 115с.
7. Новый большой англо-русский словарь : В 3 т. [Текст] / под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна и д-ра филол. наук, проф. Э. М. Медниковой. – 6-е изд., стереотип.- М. : Рус. яз., 2001. – 1 т. (А – Ф) – 832 с.; 2 т. (G – Q) – 832 с.; 3 т. (R – Z) – 832 с.
8. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи. – Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – С. 94, 116.
9. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – С. 196.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. by A.S. Hornby. – 7-th ed. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2005. – 1780 p.
11. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary / Ed. by J. Crowther. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1995. – 1060 p.



УДК 37.091.3: 811.111

**Репник О.М.**

*УО БГЭУ, г. Минск, Беларусь*

## **К ВОПРОСУ О ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ И ОБЯЗАТЕЛЬНОСТИ АДВЕРБИАЛЬНОЙ (СИРКОНСТАНТНОЙ) СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

«Yo soy yo y mi circunstancia»

«Я есть я и мои обстоятельства»

Ортега-и-Гассет

Композиционный синтаксис выделяет два типа модификаторов / классификаторов / характеризаторов сигнификата и пропозиции предложения: атрибуты для аргументов и сирконстанты для предикатов. В нашем докладе предлагается собственная терминология для ситуативных ролей и аргументных позиций сирконстантов на базе уже разработанных исследований композиционного синтаксиса.

Согласно многим синтаксическим теориям, актанты являются обязательными участниками ситуации, но помимо актантов в структуру пропозиций могут входить объекты, обозначающие различные обстоятельства ситуации – сирконстанты. Каждый предикат имеет способы выражения в языке его аргументов, а также падежей актантов и сирконстантной составляющей, которая представляется либо внутренней, либо внешней характеристикой ситуации.

Способы отражения характеризаторов в референтной семантике предложения могут различаться в зависимости от уровня анализа предложения. В пропозиции характеризатор выполняет роль внутреннего сирконстантного компонента, служит квалификатором в заданной денотативной области, а также может занимать актантные позиции там, где срабатывают законы эмпатии.

### ***Изменение состояния как изменение локализации (“Change of State as Change of Location”)***

Не будет преувеличением сказать, что аналитические языки (напр. английский) выступают как языки конструкций в синтаксисе. Так, к примеру, результативная конструкция в логике (отражающая перемену состояния) мотивирована конструкцией каузации движения в синтаксисе (которая описывает перемену местоположения). Т.о., более конкретная семантическая область (движение) оказывается донорской по отношению к более абстрактной – результату; т.е. теория метафоры дополняет грамматику конструкций [1].

*e.g. X caused Y to become Z. // He moved it back. // {cause-motion construction}*

Так называемая *way-construction* (конструкция пути) «складывается» из двух: креативной и нетранзитивной конструкции перемещения (непредельного процесса).

*e.g. Frank dug his way out of the prison. // He made a path. + He moved out of the prison.*

Таким образом, *way-construction* (конструкция пути) расщепляется на две: основную конструкцию, описывающую средства передвижения и производную, со значением образа действия, и это происходит потому, что способ выражения средства (или инструмента) вообще в языке часто склеивается со способом выражения образа действия.

*Cf. e.g. with a knife // with care //*

Синтаксически непереходный глагол *to sneeze* может встраиваться в конструкцию каузации движения:

*e.g. He sneezed the napkin off the table.*

Конструкции принадлежат сигнификату предложения, т.е. логико-семантической пропозиции заданной денотативной области, а денотат, т.е. ситуация меняется, за счет чего и происходит модификация денотативного значения предложения как единицы текста. Приобретаемый грамматико-метафоричный смысл вызывает у адресата ожидание услышать единицу более высокого уровня – СФЕ, абзаца, текста. И здесь сирконстантный компонент, выраженный предложно-именными группами, является сам по себе свернутой пропозицией. Тогда семантика внутренних и внешних характеристик будет выглядеть следующим образом (см. таблицу ниже):

| семантическая функция характеристик | семантическая роль характеристик | дополнительные характеристики характеристик  |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| PLACE                               | Место совершения события         | - интралокативы<br>- транслокативы<br>- среда протекания действия  |
| TIME                                | Время совершения события         | отсутствуют  |
| MANNER                              | Способ совершения события        | - качественные / оценочные характеристики<br>- интенсивность / стремительность<br>- сопутствующие обстоятельства |
| AIM                                 | Цель совершения события          | отсутствуют  |

Предлагаемый ситуативно-ролевой классификатор включает 4 типа глубинных семантических функций сирконстантов и, благодаря поэтапному выявлению внутренних и внешних характеристик различной семантики, позволяет нам постичь глубинный смысл ситуации с глаголами перемещения.

Полное описание семантики глагола может быть достигнуто посредством указания на все параметры, необходимые для характеристики деятельности. В значении глагола обобщенно отображается и называемая ситуация, включающая и адвербиальную сему, что обеспечивает ему широкие контекстуальные связи в речи.

В лексическое значение глагола может быть инкорпорировано не только понятие о действии, но и способе его осуществления или его направлении. Для (категориальной) ситуации движения / локации характерны 2 компонента, универсальных для любого языка: его причина или способ осуществления.

Если рассматривать понятие модификатора / характеристизатора в предложении с точки зрения генеративной грамматики, то его можно определить как непосредственную составляющую, которая ограничивает возможный спектр референции другой непосредственной составляющей (конституента).

Методом подстановки, не меняя типа ситуации неопредельного процесса, без адресатного компонента – предложение представляет нетранзитивную конструкцию перемещения.

Жанрово-стилистическая принадлежность текста определяет и функциональный аспект пространства. В художественном рассказе пространство персонажа выполняет две основные функции: локализирующую и характеризующую. Было установлено, что ведущую роль в формировании пространства персонажа-С (субъекта) в художественном рассказе играют глаголы движения, в частности, глаголы перемещения субъекта, что предопределяет динамический характер данного вида пространства [2].

Референтом имени в позиции «локатив» является не какой-либо индивидуализированный объект в единичной конкретной ситуации, а объект, взятый в отвлечении от индивидуальных признаков, моделируемый как абстрактно-обобщенный. Форма предиката и общереферентный статус локальной именной группы не безразличны друг для друга.

Трудность однозначного решения многих из поставленных вопросов объясняется тем, что лингвисты по-разному подходят к проблеме синтаксических связей (СС) между элементами и к самому понятию СС. В зависимости от интерпретации этого кардинального понятия синтаксиса чаще всего и решаются вопросы членения исследуемых фраз, функционального назначения их компонентов, а также вопросы терминологического порядка [3]. Вслед за Л.С. Бархударовым различаются два типа СС: 1) синтагматическая связь, выражающая непосредственную связь и отношения между словами в речевой цепи и 2) трансформационную связь, основанную на трансформационных (парадигматических) отношениях.

Между поверхностной и глубинной структурой фразы нет строгого соответствия. Тогда возникает противоречивость мнений относительно анализа таких фраз по членам предложения – психолингвистический анализ показывает, что фразы одной и той же типовой конструкции с семантически однородными глаголами обладают различной глубинной структурой.

Полное описание семантики глагола может быть достигнуто посредством указания на все параметры, необходимые для характеристики деятельности. В значении глагола обобщенно отображается и называемая ситуация, включающая и адвербиальную сему, что обеспечивает ему широкие контекстуальные связи в речи.

### **Обязательные и факультативные составляющие предложения (*Optional and obligatory constituents*)**

Если рассматривать понятие модификатора в предложении с точки зрения неформальной логики, то его можно определить как непосредственное составляющее, которое ограничивает возможный спектр референции другого непосредственного составляющего (конституента). В предложении *'the woman wept in the bathroom'* адвербиальный конституент *in the bathroom* служит сирконстантом и модифицирует «ядерную» структуру *the woman wept* путем спецификации конкретного места, где происходит действие, описываемое «ядром». Ре-

ференцией термина 'спектр' являются конstituенты, которые модификатор / характеристизатор и модифицирует: другими словами, 'спектром' характеристизатора *in the bathroom* служит ядерная структура *the woman wept*. Очевидно, что синтаксически модификаторы представляют собой факультативные составляющие.

Спектр модификатора / характеристизатора можно, в некоторой степени, отразить сутью и правилом, по которому он вводится в предложение: адвербиальный конstituент входит на правах факультативного составляющего предложения, т.е. его спектром являются другие составляющие предложения, другими словами, сама ядерная структура. Следовательно, такие адвербиальные выражения, как *in the bathroom* служат сентенциональными сирконстантами и модифицируют все предложение в целом.

Рассмотрим, как может модифицироваться денотативный смысл предложения за счет сирконстанта на примере еще одной денотативной области – ситуации с глаголами инактивного физического воздействия.

Предложение '*She looked hard*' может быть представлено двумя моделями непосредственных составляющих:

1. (NP + VP + Adv (manner))
2. (NP + VP (V+Pred-Adj))

В первой модели '*hard*' морфологически представляет собой член класса наречий образа действия (cf. *she looked intently, she looked carefully, etc.*), в то время как во второй модели '*hard*' морфологически интерпретируется в качестве предикативного прилагательного (cf. *she looked pretty, she looked careful, etc.*). Обоюдная принадлежность к разным морфологическим классам приводит к двусмысленности на уровне предложения. Для точной, нерасплывчатой трактовки денотативной ситуации требуется уровень более высокой единицы языка или же контекста.

Соответственно, можно сделать вывод, что обязательные составляющие предложения всегда служат ядерной структурой, но не всегда ядерные конstituенты обязательны и достаточны для определения денотативного смысла предложения, так как наблюдается его непосредственная зависимость от сирконстантной составляющей.

### **Ограничения по отбору составляющих (*Selection restrictions*)**

В нашем повседневном использовании языка мы не задумываемся и не ожидаем, что не все лингвистические формы обладают свойством совместной встречаемости с любыми другими лингвистическими формами. К примеру, непереходные глаголы не могут совместно встречаться со следующим номинативно-предикативным комплексом; переходные глаголы, наоборот, могут и должны 'встретиться' с определенной номинативно-предикативной группой. Специфичность таких ограничений совместной встречаемости называется 'строгой субкатегоризацией' и, предположительно, информация о таких ограничениях должна включаться в словари и входить в лексикон носителей языка.

Наш анализ наличия сирконстантной составляющей анализирует еще один вид ограничений совместной встречаемости – 'ограничение по выбору сирконстантного компонента' – и ставит вопрос, следует ли и его тоже включать в описание взаимодействия пропозициональной структуры и денотативной области при формировании общего референциального смысла предложения.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Miller, A. *Philosophy of the Language* / A. Miller. – Routledge, 1998. – 368 p.
2. Aronoff, M. and Rees-Miller, J. *The Handbook of Linguistics* / M. Aronoff and J. Rees-Miller. – Wiley-Blackwell, 2003. – 824 p.
3. Федорова, Н.Н. Синтаксико-семантический потенциал глаголов перемещения в английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.Н. Федорова. – Минск, 1992. – 220л.
4. Brown, E.K. and Miller, J.E. *Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure* / E.K. Brown and J.E. Miller. L. : Hutchinson, 1980. – 394 p.

УДК 81

**Совтис Н.М.**

УО КНУ ім Т.Р. Шевченка, м. Київ, Україна

### ПОЕТИЧНА МОВА У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проблема дослідження мови письменника неодноразово викликала увагу багатьох лінгвістів. Польський мовознавець Е. Домбровська стверджувала, що складність і різноманітність явища, яким є індивідуальний стиль (ідіостиль), призводить до відсутності як у теорії, так і в методології загальної, спільної концепції вивчення індивідуальної мови та загальновизнаної методики, яка б гарантувала повне і вичерпне дослідження ідіолекту [6, с. 275]. Отже, як співвіднести в дослідженні індивідуальну, оригінальну і неповторну мову письменника з регулярністю та нормативністю лінгвістики?

Відповіді на це запитання неодноразово намагалися дати різні мовознавчі течії. На сучасному етапі, формулюючи питання про предмет мовознавства, польський дослідник Є. Бартмінський, стверджував, що ним є мова, яку слід трактувати гуманістично [...], пояснювати у взаємозв'язку до людини, її психічної і соціальної поведінки та світу її культури [...]. Зміна орієнтирів у сучасному мовознавстві призвела до того, що мовознавство знаходить щоразу більше спільних точок перетину з культурознавством, соціологією, аксіологією, культурною антропологією і, що для нас є особливо важливим – з наукою про літературу [4, с. 41]. Без сумніву, питання мови письменника передбачає особливо тісний і природний взаємозв'язок між лінгвістикою і літературознавством та зміну і переоцінку методів дослідження.

**Мета нашого дослідження** – розглянути розвиток поетичної мови в еволюції лінгвістичних досліджень та подати найбільш поширені методики опису і аналізу поетичної мови.

Категоріальними поняттями у метамові відповідних досліджень на різних етапах становлення лінгвістики стали: *ідіолект*, *індивідуальний стиль* (*ідіостиль*), *художня мова*, *поетична мова*, *мовна картина світу* тощо.

До ключових термінів лінгвостилістики поняття *індивідуальний стиль письменника* (взаємозамінний термін – *ідіостиль*) увійшло в другій половині ХХ ст. У праці «Нариси з української словесності» С. Єрмоленко подала су-

часне трактування цього поняття: «Індивідуальний стиль, або ідіолект, – сукупність мовно-виразових засобів, які виконують естетичну функцію і вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших ... Поняття індивідуальний стиль насамперед застосовують щодо стилю майстра слова, письменника» [1, с. 304]. Д. Псурцев висуває положення про три рівні (аспекти) стилю художнього тексту, які утворюють ієрархію (зверху вниз): стиль - ідіостиль - мікроідіостиль. Стиль – це узагальнений тип, що співвідноситься з загальними рисами художньої літератури, ідіостиль – індивідуальна реалізація цього типу, що співвідноситься з текстами певного автора, а мікроідіостиль (поняття, запроваджене автором) – унікальна реалізація індивідуального, пов'язана з конкретним текстом певного автора [2]. Важливим складником ідіостилу в сучасній поезії розглядається ідіолект як мовна характеристика особистості, що не тільки окреслює особливе, а й розкриває різноманітні аспекти мови як загальнонаціонального феномена

У сучасному мовознавстві термін поетична мова уживається на позначення трьох мовно-культурних феноменів: «1) мова віршованої поезії, або віршована мова (у протиставленні поняттю мова прози); 2) мова художньої літератури з її визначальною естетичною функцією; 3) система мовно-виразових засобів, орієнтованих на досягнення ефекту високого стилю, незвичного для буденного спілкування» [3, с. 462]. У нашому розумінні поетична мова – це властивий кожному автору винятковий, особливий спосіб формування світу через мову, яка є вираженням особливого виду уяви, почуття драматизму часу і простору, а також іронічного чи повчального відношення. Ця мова митців, письменників є таким видом мовлення, який є частиною загального, отже підлягає загальноновживаним нормам, та виникає перш за все в результаті свідомого, цільового і задуманого формування висловлювання. Ця мова залежить від «вроджених і набутих властивостей індивіда, способу мислення, освіти і виховання, способу відчуття і бажання та актуалізується залежно від теми і мотиву висловлювання, його функції (перш за все художньої) і ефективності» [5, с. 15-16].

Вона є предметом дослідження багатьох дисциплін: стилістики, поезики, лінгвістики тексту, металінгвістики тощо. При цьому простежується прагнення розмежовувати лінгвістичні (лінгвостилістичні) та літературознавчі методи, прийоми, завдання аналізу. С. Єрмоленко виокремлює три аспекти вивчення поетичної мови, підкреслюючи, що в українському мовознавстві вона розглядалася з погляду:

а) лінгвопоетики та стилістики (вивчення динаміки стилістичної системи на всіх мовних рівнях);

б) історії української літературної мови (як вияв нормалізаторських процесів, а також як індивідуальна мовотворчість на тлі стилістичної системи літературної мови);

в) історико-літературного (взаємоскоординованість словника літературного та поетичного, взаємодія у поетичній мові книжних та розмовних елементів) [1, с. 324].

Поняття розвитку поетичної мови загалом та індивідуально-авторського стилю зокрема обов'язково включає й еволюцію лінгвістичних досліджень.

Виділяючи найважливіші та найбільш характерні етапи у формуванні взаємозв'язку між лінгвістикою і дослідженням поетичної мови: періоди до структуралізму, структуралізму та постструктуралізму з комунікативно-прагматичним та антропологічно-когнітивним напрямками, польська дослідниця Е. Славкова вважає, що для першого періоду характерне дослідження мови письменника переважно як ілюстративний матеріал для розвитку мови в історичній перспективі [11, с. 27]. Як приклад можна подати наукові розвідки К. Нітша щодо впливу південного периферійного польського діалекту (польською термінологією *dialekt kresowy*) на розвиток польської мови. Мовознавець стверджує, що в другій половині XVIII ст. відбувається його посилення завдяки літературній творчості багатьох письменників, життєвий і творчий шлях яких був пов'язаний з етнічними українськими територіями. Завдяки А. Нарушевичу, І. Красицькому, Ф. Заблоцькому, Ю. Немцевичу, Ф. Карпінському, Ф. Князьніну поширилися в польській мові поезії рими (і вимова) на кінці слова **ą** як **o**, а також сполучень в середині слова **oi**, **ei** як **on**, **en** // **a**, **e**. [8, с. 57]. У польському мовознавстві яскравими прикладами значного внеску письменників у розвиток польської літературної мови можуть слугувати монографії, присвячені аналізу письменників: Ю.І. Крашевського, Г. Сенкевича, Т. Єжа, В. Сирокомлі, філолатів і філаретів. В українському мовознавстві – це дослідження М. Сулими, О. Синявського, Т. Сікиринського сутнісних ознак мовотворчості Т. Шевченка тощо. Аналізуючи мову письменників, зроблені певні спостереження про живі мовні процеси, які відбувалися в певні періоди, наприклад, про формуванні нових мовних норм, занепад певних форм та виникнення інновацій тощо.

Із розвитком структуралізму, для якого характерне розуміння мови як чітко структурованої знакової системи і прагнення до суворого (наближеного до точних наук) формального її опису, досягненнями російської та празької наукових шкіл та структурної лінгвістики США та Данії змінюється перспектива дослідження мови письменника. Увага лінгвістів зосереджується на окремих текстах, їх мовній організації та структурі. Предметом зацікавлення стає мова письменника не в еволюції літературної загальнонародної мови, а як рефлексія творця над мовним способом існування поезії, як роздум над проблемою відношення слів до речей. Як стверджує А. Пайдзінська, «завдяки структуралізму стало очевидно, що художній текст, а особливо поетичний текст становить неповторний склад елементів, у яких усе є насемантизоване. Водночас, цей текст залишається у глибокому зв'язку до мовної системи. Становить таку цілість, яка не пояснюється сама по собі, а лише через зв'язки до структур вищого порядку» [9, с. 295]. Світоуявні моделі структуралізму втілюють ідею схожості будови культури і мови, що дає підстави переносити методику лінгвістичного аналізу на екстралінгвістичні (позамовні) терени, застосовувати й у літературознавстві як метод аналізу тексту задля розкриття його формальної структури, знакових систем, причетних до передачі інформації, наприклад художньої. У слов'янському мовознавстві структуральні підходи до культури, зокрема до письменства, здійснювали Л. Виготський, К. Вика, О. Потєбня, В. Пропп, Ю. Лотман, В. Топоров та ін.

Структуралізм виступав своєрідною протиположністю до догматизму і суб'єктивізму, однак, не міг стати універсальним методом дослідження художніх явищ, про що свідчить його власна еволюція. На початку 70-х ХХ ст. виникає т.зв. постструктуралізм, започаткований працями Ж. Дерріди та Ю. Кристевой у Франції, популярність культурної антропології, металінгвістики тощо.

Однією з найбільш поширених методик опису і аналізу поетичної мови стає методика семантичного поля, введеного в мовознавство Й. Тріром, згодом ця методика знайшла розвиток у дослідженнях Л. Вайсгербера. Нові пошуки об'єктивних методів спричинили вивчення проблем зв'язку мови й культури й мовних картин світу Е. Сапіра та Б. Уорфа.

Коли науковий потенціал системно-структурної парадигми, спрямований переважно на опис мови як системи, був вичерпаний, прийшла когнітивна лінгвістика, котра розглядає мову не як «систему в самій собі і для себе», а у зв'язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї систем було б неможливим.

В кінці ХХ ст. широке застосування у практиці лінгвоаналізу поетичної мови набуває поняття мовної картини світу. «Письменник за допомогою мовних засобів відображає світ крізь призму своєї діяльності, суспільного та індивідуального досвіду, крізь призму своєї національної культури. Тому виявлення конститuentів індивідуальної художньої творчості сприяє створенню індивідуальних мовних картин світу» [1, с. 306]. Пошук складників мовної моделі світу зумовив поширення когнітивного підходу до інтерпретації явищ віршової мови. Стрижневими поняттями відповідної метамови стали *концепт*, *концептуальна картина світу*, *геіштальт* тощо.

Дослідження мовної картини світу письменника дає можливість побачити індивідуальну неповторність митця у представленій ним вербально-естетичній картині світу, оцінити його внесок у систему вже функціонуючих словесних художніх засобів національної мови, розкрити його світоглядні та домінуючі духовні принципи.

Однак, саме використання терміну мовна картина світу щодо аналізу поетичної мови й досі належить до дискусійних проблем. Наприклад, Р. Гжегорчикова писала, що поет намагається дійти до такої глибини дійсності, яка є невидимою для очей, отже, можна говорити про особливу картину світу поетичної мови, хоча варто було б говорити про поетичне бачення світу, виражене за допомогою особливого (такого, що перевищує норму) вживання мови. У кожному випадку, явища, про які йде мова, є чимось зовсім іншим, ніж факти, що були наведені раніше, отже, краще, мабуть не використовувати до цього типу явищ поняття мовна картина світу, зберігаючи цей термін для системних фактів [7, с. 47].

Протилежної концепції дотримуються А. Пайдзінська і Р. Токарський, які зазначають, що художні тексти містять цінний, інколи основний матеріал для дослідників, які намагаються відтворити систему понять, зафіксованих у мові, і можуть бути широко використані. Для підтвердження своєї тези наводять такі аргументи: а) різноманітне творче використання мови полегшує спостереження над певними уявленнями про світ і його «вписаними» елементами в конкретну мову; б) художні тексти допомагають перевірити явища, встановлені



на підставі кодових загальноприйнятих фактів; в) художні тексти можуть бути істотним доповненням загальноприйнятих фактів: можуть не тільки звертати увагу дослідника на певні аспекти мовної картини світу, вирізняючи або підтверджуючи певні явища, які можна було б виявити під час аналізу давно зафіксованих елементів, а також дозволяють виявити наступні семантичні трансформації слова, втрачені або непомітні в загальнонаціональній мові, і безперервно надають докази смислової відкритості мовних висловлювань [10, с. 156].

Отже, порівняно з початковими лінгвістичними дослідженнями, які передбачали аналіз структури і граматики тексту та засобів когезії, на сучасному етапі поетичний текст аналізують як складну комунікативну структуру, з обов'язковим врахуванням особистості автора з його культурними, психологічними, ментальними, етнічними, соціальними властивостями, рівень сприймання читача і ситуацію (хронотоп, тобто простір і час). Сучасний аналіз неможливий без розуміння поняття поетичний текст як репрезентанта знань у мові, як концептуального модельного відображення дійсності та свідомості, поглядів і уподобань автора, а також як засобу впливу на погляди, поведінку та інтелект читачів.

Отже, проблема поетичної мови й надалі отримує нові перспективи, на особливу увагу заслуговує дослідження закодованої в мові особистості індивідуалізованої і неповторної картини світу.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності: Стилїстика та культура мови / С.Я. Єрмоленко. – Київ: Довіра, 1999. – 431 с.
2. Псурцев Д.В. Перевод и дискурс / Д.В. Псурцев // Вестник МГЛУ, Выпуск 463. – М, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/sciencelr.html>.
3. Українська мова: Енциклопедія. – К.: В.-во «Українська енциклопедія» ім. М.Бажана, 2000.
4. Bartmiński J. Pytania o przedmiot językoznawstwa: pojęcia językowego obrazu świata i tekstu w perspektywie polonistyki integralnej / J. Bartmiński // Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze - edukacja. Zjazd polonistów: Kraków, 22-25 września 2004, t. I, red. M. Czermińska, Kraków. – S. 39-49.
5. Borek H. Co możemy wiedzieć o języku osobniczym? / H. Borek // Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych / за ред. J. Bartmińskiego, Zielona Góra. – 1988. – S. 15-21.
6. Dąbrowska E. Styl artystyczny / E. Dąbrowska // Przewodnik po stylistyce polskiej / red. S. Gajda: Opole, 1995. – S. 219-362.
7. Grzegorzczkova R. Pojęcie językowego obrazu świata / R. Grzegorzczkova // Językowy obraz świata / red. J. Bartmiński. – Lublin, 1990. – S. 39-47.
8. Nitsch K. Z historii polskich rymów / K. Nitsch // Wybor pism polonistycznych. – Wrocław, 1954. – S. 33-77.
9. Pajdzińska A. Interpretacja w języku / A. Pajdzińska // Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd polonistów: Kraków, 22-25 września 2004, t. I, red. M. Czermińska, Kraków. – S. 293-305.
10. Pajdzińska A., Tokarski R. Językowy obraz świata – konwencja i kreacja / A. Pajdzińska, R. Tokarski // Pamiętnik Literacki. – 1996. – LXXXVII. – z. 4. – S. 145-158.
11. Sławkowa E. O różnych sposobach językoznawczej refleksji nad językiem artystycznym / E. Sławkowa // Język pisarzy jako problem lingwistyki. – T. II / red. T. Korpysz, A. Kozłowska. – Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009. – S. 25-44.

**Станіслав О.В.**

*УО ВЕНУ ім. Л. Українки, м. Луцьк, Україна*

## **ГРАФІЧНА СЕПАРАТИЗАЦІЯ: НОВИЙ ПОГЛЯД НА ЧЛЕНУВАННЯ ТЕКСТУ**

Графічна система сучасної французької мови представляє собою достатньо узвичаєну, чітко організовану й водночас гнучку систему, яка здатна адекватно відображати всі нюанси зародження, руху та продукування людської думки. Під „графічною системою” розуміємо, передусім, функціонування пунктуаційних знаків та інших графічних одиниць, що надають мовцю значні можливості в організації писемного мовлення. На сучасному етапі розвитку письма пунктуація французької мови перетворилася на потужний змістовий та стилістичний засіб вираження. Наразі вона досягла такого рівня еволюції, що стала продуктивним виразником найтонших відтінків змісту, інтонації, ритму й авторського стилю. Сприйняття сутності пунктуації як живої системи, яка постійно розвивається, удосконалюється допомагає зрозуміти тенденції використання письмових знаків та представляє завжди актуальну тему для дослідження.

Відомо, що основна функція писемних знаків (графічної системи загалом) – членування, поділ тексту, виокремлення його елементів, інакше кажучи, письмове оформлення написаного в цілях полегшити розуміння читачем повідомлення, посилити ефективність комунікації. У даній статті пропонуємо розглянути комплементарні функції членування тексту, коли до основного значення графічних знаків (пунктуаційних, зокрема) додається їх стилістична, експресивна навантаженість, контекстуальна обумовленість використання; як результат – відбувається ускладнення та розширення їх визначальних функціональних можливостей [1, с. 34].

Насамперед укажемо, що ми послуговуватимемось терміном „графічна сепаратизація” у широкому тлумаченні, який позначає будь-який поділ, членування тексту, що організовує його на письмі.

Спостережено, що з середини ХХ століття, виконуючи свої основні функції (членувати, виділяти, виокремлювати), графічна сепаратизація французької мови набуває додаткових можливостей, які пов’язані зі стилістичними завданнями мови – актуалізація висловлення. Маємо на увазі нерегламентоване, ситуативне, авторське використання знаків, що сприяє більш повній і глибокій передачі змістового та емоційного наповнення тексту.

Матеріалом дослідження слугуватимуть тексти художньої літератури французьких письменників ХХ століття, що віддзеркалюють нові тенденції розвитку та особливості функціонування сучасної французької пунктуації. Власне у художніх текстах автор за допомогою пунктуаційних знаків може передати найтонші відтінки значення, відчуттів, що не можуть бути виражені лише вербально. Пунктуація у такому разі стає одним із найяскравіших та найефективніших засобів виразності.

Своєрідність синтаксичної будови художніх творів ХХ століття полягає в активному використанні розмовних конструкцій, що відтворюють невимушеність спілкування з читачем, експресивність мовлення, спонтанність мислення, які потребують особливого пунктуаційного оформлення [3, с. 118]. З точки зору класичного синтаксису, фіксування розмовної мови на письмі не завжди вкладається у звичні схеми та стандартні моделі. Як наслідок – поряд із пунктуацією регламентованою, нормативною виникає пунктуація нерегламентована, авторська, стилістична, експресивна тощо.

У межах нашої розвідки проаналізуємо вживання лише окремих знаків французької графічної системи за умови, коли вони отримують нове значення, розширюючи свої визначальні, початкові функції. В контексті означеної проблеми розглянемо функціональні можливості таких найбільш виразних пунктуаційних знаків французької писемної мови, як крапка та крапка з комою. Вважаємо, що розбір конкретних прикладів дозволить нам прослідкувати основні закономірності розвитку французької графічної системи в цілому.

Традиційна роль крапки зводиться до членування (поділу) тексту на окремі розповідні речення. Встановлено, що сьогодні крапка може розривати граматично цілісну структуру, створюючи тим самим певні змістові та інтонаційні акценти. Таке явище є широко розповсюдженим у сучасній літературі, воно пов'язано з бажанням передати відзнаки розмовної живої мови та отримало назву „синтаксичної сепаратизації” [2, с. 78]. Відокремленими (сепаратованими) крапками частини висловлення зберігають тісні синтаксичні зв'язки з членами базового речення, але позиційно вони є самостійними. Маркованими крапками можуть бути як окремі слова, приміром:

*Tout à coup, je me demande si mon oncle ne s'est pas ouvert les veines parce que cette adolescente l'a désespéré par ses affeteries. Absurde!* (Henri Troyat. *Le marchand de masques*, p. 171).

*Je m'en vais, je me sens vague. Je n'ose pas prendre de décision. Si j'étais sûr d'avoir du talent... Mais jamais – jamais je n'ai rien écrit de ce genre ; des articles historiques, oui, – et encore. Un livre. Un roman. [...] Un livre. Naturellement, ça ne serait d'abord qu'un travail ennuyeux et fatigant, ça ne m'empêcherait pas d'exister ni de sentir que j'existe* (J-P Sartre. *Nausée*, p. 249);  
так і групи слів:

*Ce n'était plus la princesse hautaine et railleuse de notre première entrevue. L'uræus d'or ne se dressait plus sur son front. Pas un bracelet, pas une bague* (Pierre Benoit. *L'Atlantide*, p. 232).

*Daniel prend du thé le matin, rappelez-vous, Gisèle. Jamais de café au lait. Encore moins de chocolat* (Hervé Bazin. *Au nom du fils*, p. 25);  
або ж цілі речення:

*Je savais. Et je ne voulais pas savoir* (Hervé Bazin. *Au nom du fils*, p. 79).

*Son père ne s'est pas remarié. Mais il a commencé à boire* (Henri Troyat. *Le marchand de masques*, p. 17).

Як бачимо, слова, групи слів, що відірвані від основного висловлення, стоять після крапи, а отже виокремлюються графічно й інтонаційно (паузи значно довші). Кожен наступний елемент висловлення ніби виникає у свідомо-

сті не відразу, а в процесі роздумів, що створює переривчастість інтонації, імітує природність, безпосередність живого мовлення.

Отже, розвиток комплементарних значень крапки йде по шляху заглиблення її змістової значущості, інтелектуальної та емоційної напруги. Констатуємо, що даний пунктуаційний знак є активним знаком французького синтаксису, який розширює свої стилістичні можливості.

Як було зазначено вище, синтаксична сепаратизація входить у систему літературних прийомів, що слугують виразності мовлення, акцентують певні моменти висловлення, створюють емоційну напруженість та змінюють ритмомелодію сучасного тексту загалом. Приміром, імітуючи процес медитацій, алогічність мислення, переривчастість, плутаність думки екзистенціаліст Ж.-П. Сартр у своєму творі використовує такі сепаратизовані фрази, що марковані крапками:

*Quand on vit, il n'arrive rien. Les décors changent, les gens entrent et sortent, voilà tout. Il n'y a jamais de commencements... Après ça, le défilé recommence, on se remet à faire l'addition des heures et des jours. Lundi, mardi, mercredi. Avril, mai, juin. 1924, 1925, 1926. Sa chemise de coton bleu se détache joyeusement sur un mur chocolat. Ça aussi ça donne la Nausée. Ou plutôt c'est la nausée. La Nausée n'est pas en moi : je la ressens là-bas sur le mur, sur les bretelles, partout autour de moi. Elle ne fait qu'un avec le café, c'est moi qui suis en elle (J-P Sartre, Nausée, p. 34).*

*Bon Dieu ! c'est moi qui vais mener cette existence de champignon ? Qu'est-ce que je ferai de mes journées ? Je me promènerai. J'irai m'asseoir aux Tuileries sur une chaise de fer – ou plutôt sur un banc, par économie. J'irai lire dans les bibliothèques. Et puis ? Une fois par semaine le cinéma. Et puis ? Est-ce que je m'offrirai un Voltigeur, le dimanche ? Est-ce que j'irai jouer au croquet avec les retraités du Luxembourg ? A trente ans ! J'ai pitié de moi (J-P Sartre. Nausée, p. 242).*

Письменник намагався розкрити причини невлаштованості людського існування, сенс життя, використовуючи для цього внутрішню нарацію своїх героїв, а відтак і розчленований синтаксис. Таке синтаксичне оформлення свідомо позбавлене книжкової ординарності. Можна стверджувати, що прослідковується тенденція до стислості, економності, лаконічності висловлення і разом з тим до його інформаційної та емоційної місткості.

Таким чином, крапка, окрім свого основного значення, отримує додаткове навантаження – виокремлює та акцентує сегменти висловлення. Саме в цій незвичній для себе функції крапка стає стилістично значущим знаком. Новизна її вживання надає літераторам нові можливості для втілення своїх творчих намірів.

Аналіз матеріалу показав, що такий пунктуаційний знак, як крапка з комою у сучасній французькій літературі також наповнюється новими функціональними можливостями, посилюючи свої виражальні якості. У синтаксисі французької мови крапка з комою виконує конкретне завдання: указує на межі синтаксичних відрізків-блоків, які представляють завершені в смисловому та граматичному відношеннях речення, що перебувають у більш тісному зв'язку, ніж розділені крапкою окремі речення. Як бачимо, крапка з комою на сьогоднішній час – знак достатньо обмежений умовами вживання. Проте, прослідковуються тенденції, що вказують на якісні зміни в знаку та посилення його семантичних показників. Знак усе більше використовується як фіксатор змістових розривів у тексті, він

роз'єднує тематичні частини речення, допомагає перерозподілити семантичні акценти. В цьому крапка з комою функціонально нагадує крапку:

*La cité elle-même (Oran), on doit l'avouer, est laide. D'aspect tranquille, il faut quelque temps pour apercevoir ce qui la rend différente de tant d'autres villes commerçantes, sous toutes les latitudes. Comment faire imaginer, par exemple, une ville sans pigeons, sans arbres et sans jardins, où l'on ne rencontre ni battements d'ailes ni froissements de feuilles, un lieu neutre pour tout dire ? Le changement des saisons ne s'y lit que dans le ciel. Le printemps s'annonce seulement par la qualité de l'air ou par les corbeilles de fleurs que de petits vendeurs ramènent des banlieues ; c'est un printemps qu'on vend sur les marchés. Pendant l'été, le soleil incendie les maisons trop sèches et couvre les murs d'une cendre grise ; on ne peut plus vivre alors que dans l'ombre des volets clos. En automne, c'est, au contraire, un déluge de boue. Les beaux jours viennent seulement en hiver* (A. Camus. La peste, p. 33).

*Avec ses yeux cuits persillés de cils ras, son gros d'oe balancé sur des pieds plats, sa voix cacardée du fond de la gorge, Mme Caroux manquait d'allure et le savait. Mais elle savait aussi que dans échelle sociale elle avait grimpé depuis sa naissance ; et Mme Rezeau, descendu* (Hervé Bazin. Cri de la chouette, p. 45).

Як засвідчують приклади, крапка з комою не просто членує текст, а несе інформаційне, змістове, емоційне навантаження, наповнюється новими зображальними можливостями та поглиблює свої стилістичні якості.

Досліджуваний матеріал доводить, що за допомогою сепаратизації мовець виокремлює необхідну йому інформацію, розставляє семантичні акценти, наголошує на них, розвиває або ж уточнює деталі висловлення. На прикладі лише двох пунктуаційних знаків французької графіки, можна стверджувати, що з метою імітації розмовного мовлення, членування тексту часто відбувається на основі усної вимови, з численними паузами та інтонаційними особливостями. Встановлено, що в таких випадках графічні знаки наповнюються новими, комплементарними функціональними можливостями, стають стилістично значущими та контекстуально обумовленими. На нашу думку, це підтверджує тезис про постійний рух у графічній системі французької мови, про поступове якісне оновлення та динамічний розвиток письма в цілому. Графічно розділяючи, членуючи текст, процес сепаратизації тим самим зв'язує його, об'єднує всі його елементи, робить його цілісним як у графічному, так і в семантичному планах.

Перспективним вважаємо дослідження особливостей графічного оформлення сучасного тексту за допомогою інших пунктуаційних знаків французької писемної мови, приміром, таких як три крапки, абзац тощо.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимова. – М.: Высшая школа, 1990. – 160 с.
2. Андриевская А. А. Явления „сепаратизации” в стилистическом синтаксисе современной французской художественной прозы / А.А. Андриевская // Филологические науки. – 1969. – №3. – С. 77-83.
3. Реферовская Е. А. Синтаксис современного французского языка / Е.А. Реферовская. – Л.: Наука, 1969. – 236 с.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. Bazin H. Au nom du fils. – Éditions du Seuil. – 1960, 380 P.
2. Bazin H. Cri de la chouette. – Éditions Bernard Grasset. – 1972, 282 P.
3. Benoît P. L'Atlantide. – Paris : Éditions Gallimard. – 1988, 351 P.
4. Camus A. La peste. – Librairie Larousse. – 1971, 157 P.
5. Sartre J-P. Nausée. – Paris : Éditions Gallimard. – 1938, 239 P.
6. Troyat H. Le marchand de masques. – Éditions V. D. P. – 1994, 212 P.

УДК 81: 008

**Сукаленко Т.Н.**

*УО НУНС, г. Киев, Украина*

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС КАК СФЕРА АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ**

Украинский художественный дискурс XIX в. – «целостный комплекс традиций и новаторства в литературном процессе, объединенный единством идейно-эстетических закономерностей. В это время происходило становление и формирование художественного сознания народа, органически связанным с его общественно-экономической, политической и культурной жизнью, с развитием национального сознания, с борьбой за национальное и социальное освобождение» [2].

Писатели XIX века в своих произведениях не только отражали основные черты своего времени, общественно-исторический опыт личности, но и духовный опыт, богатство индивидуальных человеческих характеров, общечеловеческие идеалы и стремления [2]. Они сформировали разветвленную систему литературных типажей того времени, определили типичные отношения между ними.

Художественный образ, как пишет В.А. Маслова, «созданный талантливым художником в произведении, помогает проникнуть во внутренний мир человека, помогает понять многомерность его личности. Духовный облик личности, мир ее ценностей, идеалов, устремлений выражаются в чертах характера и стереотипах поведения, методах мышления, социальных и жизненных целях, все это и составляет основу содержания художественного образа» [6, с. 20-21].

А.Н. Сирант заметила: «<...> в языке литературных произведений отражаются языковые процессы и явления, характерные для определенного периода. В языке художественной прозы, трансформируясь в сознании писателя (представителя определенного этноса), отражается жизнь народа, его мировоззрение, верования, идеология. Все эти важные для этноса понятия концептуализируются и существуют в сознании говорящих в виде определенных ментальных образований – концептов» [7, с. 4].

Среди характеристик художественного дискурса важное место принадлежит описанию типажей для того или иного периода.

В украинском художественном дискурсе XIX века центральное место принадлежит лингвокультурным типажам «пан», «крестьянин», «крестьянка»,

«рабочий», «казак», «чиновник», «москаль», «лях», «шляхтич», «пани» и т. д. Эти типы являются наиболее частотными, значимыми для художественного дискурса того времени.

Теория лингвокультурных типов является одним из активно развивающихся направлений современной антропологической лингвистики.

О плодотворности выделения понятия «лингвокультурный тип» свидетельствует большой опыт описания и моделирования конкретных лингвокультурных типов в русском языкознании. Широкий реестр лингвокультурных типов представлен исследователями, работающими в русле научной волгоградской школы (В.И. Карасик). В частности, с 2005 по 2013 годы в России были исследованы лингвокультурные типы на материале русского языкового сознания: В.И. Карасик («русский интеллигент», «разгильдяй», «фанат»), Н.Н. Иванова («русский предприниматель»), Ю.А. Квартовкина («русский дворянин»); А.В. Олянич («пижон»), Е.А. Клименко («менеджер»), И.И. Дубинина («начальник»), М.Р. Желтухина («политик»); О.В. Лутовинова («ламер»), В.И. Шестернина («веб-дизайнер»); А.А. Опара («комсомолец»); Я.А. Волкова («злая свекровь») и др. Проанализированные типы отражают русские языковые стереотипы.

Постепенно проблематика, связанная с описанием лингвокультурных типов, появляется в украинском, белорусском, казахстанском, осетинском языкознании и т.д. В частности, О.И. Десюкевич (Беларусь) исследовала тип «белорусский шляхтич»; в казахской лингвокультуре М.В. Тё проанализировала коммуникативный тип «южане», Т.В. Зенкова описала лингвокультурный тип «President of the USA»; в осетинской лингвокультуре Т.Ю. Тамерьян представила этнокультурный тип «кударца»; Ж.Н. Церенова моделировала лингвокультурный тип «калмыцкий кочевник» на материале калмыцкого коммуникативного поведения; М.А. Сулова (Украина) провела исследование лингвокультурного типа «мусульманка» на материале испанского и французского языков.

Лингвокультурный тип – это «обобщенный образ личности, чье поведение и чьи ценностные ориентации существенным образом влияют на лингвокультуру в целом и являются показателями этнического и социального своеобразия общества» [1, с. 119]. При моделировании лингвокультурного типа мы опираемся на тот факт, что он представляет собой вид концепта, а, следовательно, предполагает освещение с понятийной, оценочной и образной сторон [5, с. 174]. Теоретические основания подобного моделирования приводятся в работах В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой [1; 3; 4].

Так, В.И. Карасик предлагает моделирование лингвокультурных типов на основе следующей схемы: 1) «дается описание понятийного содержания рассматриваемого концепта, анализируются важнейшие имена концепта в их системных связях, включая родовидовые и оппозитивные отношения, раскрывая мотивацию признаков, составляющих моделируемый концепт»; 2) «определяются ассоциативные признаки рассматриваемого типа в индивидуальном языковом сознании, установленные в результате анализа коротких текстов, составленных информантами, контекстуальных фрагментов и ассоциативных реакций носителей современной русской лингвокультуры;

3) выявляются оценочные характеристики данного типажа в самопредставлении и представлении других социальных групп на основании анализа оценочных суждений в виде афоризмов и текстовых суждений» [4, с. 26-27].

Покажем возможную методику описания типажа на примере концепта «рабочий», которая включает установление его образно-перцептивных и ценностных характеристик.

В украинской литературе И.Я. Франко первый разработал тему труда рабочего класса. Средствами изображения их жизни в отличие от статистических данных (уровень жизни, заработная плата и др.) стали другие разнообразные повторяемые признаки: внешность, возраст, пол, социальное происхождение, среда обитания, языковые особенности, манеры поведения, виды деятельности и досуга.

1. Внешность. Параметрические данные могут быть связаны с ценностными характеристиками и наоборот [1, с. 87].

Стоит заметить, что одежда является элементом внешности: «Украинская одежда XVII – XIX вв. раскрывает сложность социальной структуры общества. Представители различных социальных групп, в частности рабочие, отличались своеобразием одежды. Костюм того времени был своеобразной отметкой, по которой определялась принадлежность человека к определенному социальному слою» [8]: Дostroювалися обличчя та вбрання фабричних робітників, але тільки до свого найближчого брудного та вонючого оточення. Ті, що йшли від кітла, були майже голі, в подертих сорочках, і многі з них душилися від кашлю наслідком ядовитих випарів, які мусили вдихати при дестилуванні та чищенні земного воску. Ті, що йшли від «гайну» (огнищ), були також тільки в сорочках і виглядали, як виняті з окропу, з набіглими кров'ю очима і осмаленими та червоними лицами від горючого вугля. Інші йшли від «сирівця», який носили до кітла, і виглядали, немов облиті смердючою смолою (І.Я.Франко, Задля празника, с. 309).

2. Возраст. Возраст также является элементом внешности. Для некоторых типажей, как замечает О.А. Дмитриева, «это центральный признак, как, например, строгая регламентированность возраста, в ряде других типажей возраст не имеет значения или указывается факультативно, в зависимости от стереотипного представления об определенном типаже» [1, с. 87].

В художественной литературе XIX в. представлена широкая палитра типажа рабочий: по возрасту – как молодые, среднего возраста, так и старые. Например, молодой рабочий ассоциируется с силой и здоровьем, а старый – со слабостью, изогнутым, скорченным телом:

– Lebe hoch! Niech zyje! Многая літа! – підхопила юрба знадвору і внутрі фабрики. А внутрі па подвір'ї, чистім, як нутро коробочки, висипанім шутром і умаєнім зеленню, стояли випростувані робітники довгими рядами. Обмиті, обголені, в нових мундурах, виглядали зовсім прилично, тим більше що в першім ряді, ближче від брами, поставлено молодих, сильніших і здоровіших, а старші, слабовиті, скулені вдвоє або ледве вилічені з ран, мусили стояти ззаду, оддалік від входу (І.Я. Франко, Задля празника, с.313-314).



3. Социальное происхождение. Социальный статус «характеризует в определенной степени ценностные приоритеты типажа» [1, с. 87].

По материалам произведений Франко рабочий – бедный человек: А жид не дармував через літо. Наняв двох робітників, таки бориславських парубків, що з бідності вже пустилися на заробок,- та й ну копати. Та й ще яку, собака, штуку придумав! (І.Я. Франко, Борислав, Навернений грішник III, с.311).

4. Место жительства. Рассмотрим еще один аспект, который позволяет дополнить образ рассматриваемого типажа – место жительства.

По материалам украинских художественных текстов XIX в., рабочие проживали как в селах, так и в городах: Минуло пару літ. Хома без серця скінчив права і щез якомсь раптово з горизонту, а Хома з серцем увесь віддався діяльності серед міських робітників... (І.Я.Франко, Хома з серцем і Хома без серця, с. 16).

*Городские рабочие жили в тесных домах:* А вечорами, по роботі, він [Бенедьо] не раз до пізньої ночі ходив в важкій задумі по болотистих улицах Борислава, заглядав до брудних шинків, до тісних хат та комірок, де жили робітники, заходив в бесіду з старими й малими і розпитував їх про їх життя і бідкування (І.Я. Франко, Рутенці, с. 367-368).

5. Манеры поведения. Среди черт характера работника в произведениях Франко можно выделить следующие:

1) покорность, согласие работать за бесценок: Дешеві і покірні робітники рікою напливали до них, з сльозами напрошувалися на роботу, хоть би й за яку дешеву ціну, і ціна справді пішла чимраз дешевша (І.Я. Франко, Рутенці, с.368-369).

2) уязвимость к несправедливости и обиды: Особиста кривда, особиста нужда і грижа кожного робітника переказувалася другим, ставалася часткою загальної кривди і нужди, доливалася, мов краплина до бочки, до суми загальних жалоб. І все те, з одного боку, давило і путало людей, непривичних до важкої праці мислення, але, з другого боку, дразнило і лютило їх, розрушувало нерухливих та рівнодушних, розбуджувало очікування і надії, а чим вище настроєні були очікування і надії, тим більше уваги звертали люди на своє положення, на кожду, хоть і як маловажну, подію, тим більше ставали вразливі на кожду нову несправедливість і кривду. Сварки між робітниками та жидами-надзірцями ставали тепер чимраз частіші (І.Я. Франко, Рутенці, с. 384);

3) горькая судьба рабочих: Ще бодай те було добре, що тут я часто здібав людей, що працювали на гостинці, – робітників. Гірка доля тих людей. За нужденну плату 60 – 80 кр[ейцерів] денно сиди там цілий день на вітрі, сльоті й вогкості, двигай тяжкий залізний молот та товчи каміння (І.Я. Франко, Вугляр, с. 245-246).

Справедливо по этому поводу заметил писатель: «невольник был попросту вещь в руках владельца, который мог его безнаказанно продать, бить и даже забить» [9, с. 142], о чем свидетельствует такой пример: Жиди ті привикли були віддавна вважати робітника за худобину, за річ, котру можна втурити, де хочеться, копнути ногою, викинути, коли не сподобається, супроти котрої смішно навіть говорити о якімось людським обходженні (І. Я. Франко, Рутенці, с.384).

6. Виды деятельности. Сфера деятельности фиксирует особенности коммуникативного поведения типажа в процессе обеспечения жизненных ценностей [1, с. 88].

И.Я. Франко рабочим назвал «только того, кто, не имея собственности ни в виде земли, ни в виде капиталов, вынужден наниматься к капиталистам, то есть продавать им свой труд за цену, которой ему хватит на покрытие расходов на свое содержание» [9, с. 141]: Почали жиди робітників наймати, почали копати ями (І.Я. Франко, Борислав, Навернений грішник I, с.308).

Рабочие работали на фабрике: Робітники щойно сходилися «на фабрику» (І.Я. Франко, Рутенці, с.61); От тепер пішла його фабрика! В ямі і в її бокових штольнях працювало щодень по 20, далі по 30 і по 50 робітників, в міру того як розширявся простір, зайнятий штольнями під землею (І.Я. Франко, Воа constrictor, с.202).

7. Досуг. Досуг также указывает на ценностную шкалу приоритетов и образ жизни типажа: Робітники день і ніч заповнювали ть а до простору, брудну і вогку шинківню; співи, крики та сварки не втихали там ніколи і глухим клекотом неслися на Борислав крізь вічно отворені вікна (І.Я. Франко, Рутенці, с.223).

Представление о рабочем, которые дает Франко через заостренность оценочных характеристик, не всегда совпадают с объективными характеристиками типажа «рабочий» по данным словарей, энциклопедий, исторических трудов, документов и т.п. Поэтому именно привлечение различных источников дает возможность установить общественные представления о типических чертах того или иного населения, которое существовало в обществе XIX в.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмитриева, О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века: монография / О.А. Дмитриева. – Волгоград: Перемена, 2007. – 307 с.
2. Історія української літератури XIX століття / М.Т. Яценко, О.І. Гончар, Б.А. Деркач, І.В. Лімборський, Є.І. Нахлік // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ukrlit.vn.ua/info/xix/index.html](http://www.ukrlit.vn.ua/info/xix/index.html)
3. Карасик, В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5-25.
4. Карасик, В.И. Лингвокультурный типаж «русский интеллигент» / В.И. Карасик // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 25-61.
5. Лутовинова, О.В. Лингвокультурный типаж «хакер» / О.В. Лутовинова // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 170-174.
6. Маслова, В.А. Homo lingualis в культуре: монография / В.А. Маслова. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
7. Сірант, А.М. Концепти ГРІХ та СПОКУТА в українській прозі другої половини XX століття: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 – «Українська мова» / А.М. Сірант. – Чернівці, 2013. – 203 с.
8. Українська культура 18-19 ст. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referaty.com.ua/ukr/details/5672/3/>
9. Франко, Іван. Вибрані суспільно-політичні і філософські твори / Франко Іван. – К.: Державне Видавництво Політичної Літератури УРСР, 1956. – 499 с.

УДК 811.111

**Татаревич М.В.**

*УО ПолесГУ, г. Пинск, Республика Беларусь*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ ВАРИАНТОМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Новой теорией профессиональной подготовки преподавателя в системе высшего образования является концепция психолого-педагогической подготовки преподавателя как носителя мировой культуры. Изучение иностранных языков расширяет межкультурные, межэтнические связи. Использование лингвострановедческого компонента в образовательных языковых программах позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности, организовать заинтересованное общение и взаимодействие учащихся на языке и, таким образом, открыть доступ к культуре другого народа и обеспечить диалог культур.

Поэтому в современной методике преподавания иностранного языка большое внимание уделяется лингвострановедческому аспекту в подготовке преподавателя. Этот аспект включает в себя не только страноведческую, но и лингвистическую подготовку, в том числе знание особенностей различных территориальных и социальных разновидностей изучаемого языка.

Английский язык является полинациональным: «британский вариант положил начало американскому варианту, а затем австралийскому и южноафриканскому. И вот теперь, в XXI веке, мы имеем дело с нигерийским, индийским и сингапурским вариантами...».

В настоящее время особое распространение получил американский вариант английского языка: «в целом ряде сфер жизни и деятельности человека – в области материальной культуры, экономики и финансов, образования и здравоохранения и многих других областях – американский вариант все шире распространяется во всем мире и имеет тенденцию к вытеснению бритаизмов...» [1, с. 25]. В США в настоящее время проживает наибольшее число носителей английского языка. Именно Америка в XX столетии в наибольшей степени способствовала распространению английского.

Однако преподавание английского языка во многих странах было ориентировано на британский вариант языка, американский же вариант приходилось осваивать на практике.

На уровне фонологической системы английский язык в Америке отличается значительно большей вариативностью литературных норм, чем английский язык в Англии. Если в Англии существует единый произносительный стандарт, то в Америке ему противопоставлен не один, а несколько региональных стандартов.

Американский вариант английского оказал влияние и на функционирование имен собственных. «В нынешнем столетии продолжила развитие традиция использования дериватов полных имен как самостоятельных имен». Дери-

ваты имен в современном английском языке употребляются не только на бытовом уровне общения, но и в официальной обстановке. Примером этому могут служить имена некоторых президентов США: James Earl Carter сократилось до Jimmy Carter, William Jefferson Clinton – до Bill Clinton.

Американская орфография, оставив в неприкосновенности основную структуру английской орфографии, внесла некоторые изменения в отдельных частных случаях. Например вместо написания – our (в конце слов латинского и французского происхождения) во всех случаях введено написание – or: honor, labor, ardor и т.п. Вместо британских написаний centre, theatre, в Америке приняты написания center, theater.

Особенностью английского языка в Америке является сохранение формы конъюктива настоящего времени. Например можно часто встретить такое предложение как : I suggest that he go. В разговорном американском языке настоящее перфектное время употребляется без вспомогательного глагола have.

В целом, лексическая система английского языка претерпела значительные изменения, в особенности под влиянием других языков. Лингвисты отмечают, что одним из самых важных факторов вариативности в американском английском является классовый характер, что находит свое отражение в системе образования. Лингвистическая ситуация в США характеризуется существованием региональных диалектов. Также интересен и тот факт, что скорость языковых изменений в Англии и США различна. В Англии она замедленна, а в США изменения проходят быстрее. В Америке контакты с другими языковыми общностями привели к проникновению в английский язык новых слов-заимствований из этих языков. Огромное влияние на американский английский оказали языки французов, индейских племен, негров. Помимо новых слов и заимствований лексика характеризуется богатством сложных слов. Например: frontier settlement.

Основная часть словаря американского английского пополняется лексическими единицами из специального словаря, например, из языка рекламы: do-it-yourself, wash-and-wear, all-purpose.

Говоря о современном английском языке исследователи прежде всего имеют ввиду то, что он представлен двумя основными разновидностями – британским и американским вариантами или британским английским и американским английским, развитие которых характеризуется их интенсивным взаимодействием, особенно на лексико-семантическом уровне.

Влияние британского на американский в области лексики проявляется в пополнении британского английского американизмами – словами, устойчивыми словосочетаниями, употреблении которых было ранее ограничено ареалом американского английского.

Можно выделить две основные группы заимствований из британского.

1. Американизмы, которые заимствуются вместе с соответствующими предметами и понятиями. Они разделяются на две подгруппы:

а) новообразования, например: jump-jet, colourcast, tokenism;

б) слова и словосочетания, ранее обозначавшие предметы и явления, характерные лишь для общественной жизни, например: drive-in – для автомобилей (о ресторане, кинотеатре), chain-store – однотипный магазин.

2. Американизмы, обозначающие предметы и понятия, известные англичанам. Среди них выделяются лексические единицы, не имеющие эквиваленты в британском, поскольку обозначаемые ими понятия

отражаются англичанами лишь описательно. Например, слова *campus* – университетский или школьный городок, *commuter* – человек, совершающий регулярные поездки, *parole* – условное или досрочное освобождение.

Большее число заимствований из американского языка представлено единицами, которые являются экспрессивно-стилистическими синонимами общеанглийской лексики. Широко распространены, например, в британском такие американизмы, как *beef up* – усиливать, укреплять; *bad-mouth* – порочить, чернить.

К экспрессивным американизмам относится и большое число фразеологических заимствований. Например: *back seat driver* – безответственный человек, *hot potato* – злободневный вопрос, *mend one`s fences* – укреплять свои позиции и др [3, с.19].

Большинство заимствованных и ассимилированных американизмов сосуществуют в британском языке с общеанглийскими словами. Типичным случаем стали такие синонимические пары: общеангл. *old-fashioned* – амер. *fuddyduddy*; общеангл. *rejection* – амер. *brush-off*.

Иногда американизмы заимствуются как абсолютные синонимы тех или иных общеанглийских слов, однако впоследствии происходит, как правило, их разграничение. Американское слово *baggage*, например, употребляется в Англии для обозначения багажа пассажиров воздушных и морских линий, в остальных случаях обычно употребляется слово *luggage*, которое, в свою очередь, становится все более «модным» и в США и конкурирует со словом *baggage*. Любопытно, что слово *luggage* в Америке в последнее время все больше употребляется для обозначения багажа авиапассажиров, т.е. именно там, где в британском языке употребляется американизм *baggage*. Произошел, таким образом, обмен словами между двумя вариантами.

Слово *shop* в британском обычно противопоставляется слову *store* в американском. Между тем оба слова употребляются в британском английском: *shop* – для обозначения мелких специализированных магазинов, *store* – для обозначения крупных магазинов, особенно универсамов. Поскольку мелкие магазины все более уступают место универсамам, то американизм *store* приобретает в британском языке все более высокую частоту употребления. Однако, именно общеанглийское слово *shop* является по-прежнему основой для образования неологизмов в обоих вариантах. Например, *shop-lifting*, *to shoplift* [2, с. 55].

Много бывших американизмов не отличаются от брителицизмов ни оттенком значения, ни стилистической окраской, однако являются менее употребительными, т.е. англичане предпочитают, например, слову *government* слову *administration*, слову *tin* слову *can* и т.д., хотя им известны обе лексические единицы. Иногда, однако, бывшие американизмы в таких синонимических парах по частотности употребления могут выступать на первый план, как, например, слову *gun* – пистолет, которое в британском языке в последнее время все более предпочитается словам *pistol*, *revolver* в силу своей краткости и емкости, обозначая, кроме пистолета, любой другой вид огнестрельного оружия.

Как мы увидели, между американским и британским вариантом английского языка разница довольно заметна. Американская грамматика по сравнению с британской заметно упрощена. Американский английский можно назвать "небрежным" языком. В британском языке существует громадное множество интонационных моделей, в отличие от американского.

Несмотря на то, что американский английский не существенно отличается от британского английского, для успешной коммуникации нужно обязательно помнить о различиях в лексике, орфографии, произношении, интонации, ударении и грамматике.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракин, В.Д. История английского языка / В.Д. Аракин. – М., 2001. – 25с.
2. Евдокимов, М.С., Шлеев, Г.М. Краткий справочник американско-британских соответствий / М.С. Евдокимова, Г.М. Шлеев. – М., 2000. – 141с.
3. Швейцер, А.Д. Американский вариант литературного английского языка: пути формирования и современный статус / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания – 1995 – №6.

УДК 811.111

**Е.Н.Ясюкевич**

*УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

### ЛЕКСИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПАРЕМИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Обобщая жизненный опыт народа, поговорки отражают житейские и социальные порядки языковой общности. В лексическом составе пословиц и поговорок содержится обширная информация о трудовой деятельности людей, предметах домашнего обихода, общественных отношениях, народных поверьях, растительном и животном мире страны.

Отражение пословицами опыта народа-носителя языка обусловило высокую частотность в их составе лексических единиц, называющих предметы материальной культуры и характеризующих человека. Лексикотематическая группа (далее ЛТГ) «Материальная сфера деятельности человека» имеет развернутую систему номинаций. В поговорках широко употребляются названия построек, помещений, сооружений и их частей: *дом, изба, амбар, овин, матица, подпечье, порог; castle, fence, bridge, stable, wall*; различных инструментов, предметов хозяйственного и бытового употребления: *прялка, вилы, бочка, решето, мешок; gore, nail, knife, spade*; мебели, посуды, кухонных принадлежностей: *стол, лавка, ложка; cask, pot, cupboard*; продуктов питания: *хлеб, каша, мука, харч, кисель, мед; mutton, roast, broth, cookie, wine*; одежды, обуви, украшений: *рубашка, шуба, сапог, портки, серьга; belt, coat, sleeve, shoe*. В составе русских и английских поговорок отмечено много наименований, связанных с торгово-экономической сферой деятельности человека: *товар, барыш, расчет, прибыль, деньги; business, account, price, percent, trade* и др.

В данную ЛТГ входят единицы преимущественно конкретной семантики. В своем большинстве это существительные, соотносящиеся с определенными материальными реалиями. Среди них много просторечных и диалектных слов: *стебло* (обл. 'рукоятка чего-л., черенок' [1, с. 163]), *poke* (диал. 'пакет или сумка' [3, с. 1196]).

Ряд глаголов также называет действия, связанные с материальной культурой: *платить, рубить, завязать, таскать, шить; to wash, to build, to sell, to repair*. Слова других частей речи находятся на периферии данной группы: *наживной, дóма, дороже; halfdone, useless, home* (adv.).

Паремии заключают в себе концентрированный опыт жизни простых людей. В английских пословицах наряду с лексикой сельскохозяйственной тематики (*hay, haystack, sickle, plough, to reap*) имеется много лексических единиц, связанных с профессиональной деятельностью ремесленников (*tool, market, purse*), военным делом (*sword, bullet, shot, bow, musket*), морем и навигацией (*sail, ship, port, fore, net*) и т. д. Номинации материальной сферы русских паремий не так разнородны. Несмотря на то, что в русских паремиях встречаются названия предметов городского и ремесленного быта (*контора, блюдо, шило*), большинство лексем относятся к сфере крестьянской жизни. Созданные в крестьянской среде пословицы называют все, с чем повседневно сталкивается человек: предметы домашнего обихода (*вертено, гребень*), транспортные средства (*воз, сани*), уход за животными (*хлев, корыто, хомут*), земледельческий труд (*соха, борозда, переясло, косить, сеять*) и т. д. Наблюдения из области бытовой и трудовой жизни крестьян создают в паремиях выразительные конкретно-наглядные образы: *Через сноп не молотят; An old ox makes a straight furrow*.

Распространенность лексики ЛТГ «Человек» в паремиологическом материале обоих языков вполне соответствует антропоцентрической направленности паремий. Как подчеркивает А.А.Крикманн, «пословицы суть в первую очередь высказывания о человеке, в особенности о его духовных, этических и социальных аспектах» [2, с. 165].

Ядро ЛТГ «Человек» образуют лексические единицы, описывающие анатомические и физиологические свойства человека, его физические и психические черты, состояния, взаимоотношения. Особой активностью в паремиях характеризуется лексика, называющая части тела человека: *сердце, ухо, лоб; ear, skin, shoulder* и др. Самыми частыми соматизмами в русских паремиях являются слова *голова, глаз, нога, рука, язык*, а в английских пословицах – *hand, heart, tongue, eye, back*. Соматическая лексика метонимизируется: *Повинную голову меч не сечет, Four eyes see more than two*. Среди лексических единиц, называющих части тела человека, встречаются стилистически маркированные слова: *очи, рожжа; pate, paunch*.

Лексика паремий описывает физиологию человека: *чиханье, слеза, пот; breath, gait, wink*. В пословицах распространены слова, называющие физические недостатки: *плешивый, горбатый; deaf, blind*. Активно используются глаголы, обозначающие физиологические и психофизиологические процессы: *разинуть, увидеть, плакать, надыхаться; to laugh, to scratch, to hear*.

В поговорках широко используется лексика, характеризующая человека в психическом отношении. В состав пословиц входят слова, связанные с познавательной деятельностью людей: *дума, разуметь, промыслить; tenuity, to beware, to forget*. Лексика, оценивающая умственные способности людей, относится к наиболее частотной в поговорках обоих языков: *дурак, умный; fool, wise*. ЛТГ «Человек» включает значительное количество единиц, представляющих речевую деятельность человека: *слово, болтовня, сказывать, вымолвить; speech, word, to speak, to chatter*. В поговорках распространены номинации нравственных качеств человека: *терпение, зависть, смелость; conscience, pride, wit*.

Значительную часть тематической группы «Человек» составляют лексические единицы, обозначающие различные категории людей. Лексика поговорок описывает семейное положение и родственные отношения: *жена-мать, вдова, муж; mother, aunt, daughter*; социальный статус людей: *барин, дворянин, слуга; king, lord, gentleman*; род занятий: *ловец, книгоуч, воин; player, listener, eavesdropper*; межличностные отношения: *гость, товарищ, сосед; friend, enemy, lover*. Широко используются названия людей как носителей определенных моральных качеств, причем многие из этих слов имеют отрицательную коннотацию: *плут, каналья, шельма; liar, knave, coward*. К ЛТГ «Человек» относятся многочисленные наименования людей по профессиональному признаку: *плотник, поп, рыбак; tailor, cook, cobbler* и т.д.

Дополняют данную группу личные, притяжательные, возвратные и некоторые другие местоимения, имеющие непосредственное отношение к человеку (*мы, мой, наш, никто; you, himself, everybody* и др.).

Таким образом, в поговорочных текстах русского и английского языков в силу их антропоцентрической направленности широко используются лексические единицы, описывающие физиологические и психические свойства человека, а также единицы, связанные с конкретными объектами окружающей действительности и имеющие неограниченные возможности образного употребления.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков, В.П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. – М.: Русский язык, 2000. – 544 с.
2. Крикманн, А.А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы / А.А. Крикманн // Паремнологические исследования: Сб. ст. – М.: Наука, 1984. – С. 149-178.
3. Collins English Dictionary. – Fifth ed. – Glasgow: HarperCollins Publishers, 2000. – 1785 p.



## СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1. Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам

|  |    |
|--|----|
| <i>Авраменко В.В.</i> Обучение иностранному языку как процесс взаимодействия его субъекто.....   | 3  |
| <i>Белицкая Е.А., Корзун И.Н.</i> Мотивация самостоятельной работы студентов в контексте лингвострановедческого аспекта на примере второго иностранного языка.....             | 5  |
| <i>Брацки А.</i> Коммуникативный курс польского языка – избранные проблемы реализации задачи.....  | 10 |
| <i>Бушейко П.Н.</i> Особенности процесса формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей.....  | 18 |
| <i>Ворначев А.А.</i> Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов технических специальностей.....   | 21 |
| <i>Гурінчук С. В.</i> Навчання другої іноземної мови: пошуки ефективних шляхів.....  | 25 |
| <i>Иванова Н.А., Кравцова Л.И., Полищук Е.О.</i> к вопросу о формировании навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи в рамках коммуникативной компетентности..... | 29 |
| <i>Кирильчик Т.К.</i> Сценарий как аксиологически типизирующий образ события в обучении иноязычному диалогическому общению.....  | 34 |
| <i>Копытич И.Г.</i> Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.....                         | 38 |
| <i>Коробова І.О.</i> Науково-методичне забезпечення навчальної дисципліни «англійська мова (за професійним спрямуванням)» для інженерно-технічних спеціальностей.....          | 41 |
| <i>Любанец И.И.</i> Организация самостоятельной работы обучающихся на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях.....   | 46 |
| <i>Mysak S.</i> Process not perfection: exploiting receptive skills practice to strengthen sub-skills and encourage independent learning.....                                  | 51 |
| <i>Осипов Е.Д.</i> Компетентностно ориентированное обучение иностранному языку в вузе.....   | 58 |
| <i>Прокопчук М.Н.</i> До питання принципів навчання другої іноземної мови учнів основної школи.....  | 60 |
| <i>Ренская И.И.</i> Особливості навчання іноземній мові професійного спрямування студентів вищих навчальних закладів залізничного профілю.....                                 | 66 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Sanyukevich L.</i> Students' instructional practice in the context of project approach.....  | 70  |
| <i>Сатинова В.Ф.</i> Лингвокультурная составляющая профессионального образования личности специалиста.....  | 75  |
| <i>Селюжицкая Л.Н.</i> Содержание учебного материала при подготовке деловой игры с межкультурным компонентом.....   | 79  |
| <i>Сушецкая А.В., Пронько А.Ю., Корольков М.В.</i> К вопросу управляемой самостоятельной работы студентов по иностранному языку.....                          | 83  |
| <i>Татаринович Е.В.</i> Приемы активизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в вузе.....                                       | 86  |
| <i>Троцюк Т.С., Кравченко Т.В.</i> От традиционного к инновационному подходу в формировании профессионально-языковой компетенции студентов.....               | 90  |
| <i>Янушко М.В.</i> О применении кейс-метода на занятиях по иностранному языку.....  | 93  |
| <b>РАЗДЕЛ 2. Формирование поликультурной личности в процессе обучения иностранному языку</b>  |     |
| <i>Баженова И.С.</i> Место элективного курса «культура невербальной коммуникации» в иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов.....          | 97  |
| <i>Дмитрачкова Л.Я.</i> Методические принципы соизучения языка и культуры.....  | 99  |
| <i>Иванюк Н.В.</i> Формирование культуры иноязычной коммуникации студентов в процессе обучения иностранному языку.....  | 104 |
| <i>Ісаєнко С.А.</i> Навчання міжкультурної комунікації при викладанні іноземних мов у немовних ВНЗ.....   | 106 |
| <i>Олесиук Е.С.</i> Некоторые аспекты межкультурной коммуникации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.....                                     | 110 |
| <i>Осовська І.М.</i> Психологічна домінантність як детермінативна характеристика комуніканта-учасника сімейного дискурсу.....                                 | 114 |
| <i>Сорокина И.В.</i> Лингвокультурологический аспект речевого акта «обращение».....   | 119 |
| <i>Сыч М.А.</i> Специфика отражения национального характера в этнокультурных стереотипах.....   | 123 |
| <i>Трифонюк А.Ф.</i> Психологические особенности профессионально-ориентированной подготовки студентов экономических специальностей по иностранному языку..... | 126 |

## РАЗДЕЛ 3. Актуальные вопросы теоретического и прикладного языкознания

|  |     |
|--|-----|
| <i>Домбровская Н.Н.</i> Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения.....  | 131 |
| <i>Кантемир С.А.</i> Соотношение концептуальной и лексико-семантической информации в современной лингвистике.....  | 133 |
| <i>Каравайчик А.В.</i> Адаптация интернациональных и псевдоинтернациональных слов.....   | 138 |
| <i>Ковалева Л.Е.</i> Конкретизация и генерализация при передаче фразеологизмов с английского на русский язык (на примере художественных произведений английских и американских писателей)..... | 142 |
| <i>Манюк Л.В.</i> Опис дистанційного курсу з англійської мови для студентів-медиків.....   | 145 |
| <i>Омельченко Н.</i> К вопросу о семантике и синтаксисе пространственных прилагательных в современном немецком языке.....  | 149 |
| <i>Рахуба А.</i> Polysemy of english spacial preposition <i>out</i> in the cognitive framework.....  | 152 |
| <i>Рахуба В.И.</i> К вопросу о перекатегоризации лексических единиц.....   | 157 |
| <i>Репник О.М.</i> К вопросу о факультативности и обязательности адвербиальной (сирконстантной) составляющей предложения.....  | 161 |
| <i>Совтис Н.М.</i> Поетична мова у світлі сучасних лінгвістичних досліджень.....   | 165 |
| <i>Станіслав О.В.</i> Гграфічна сепаратизація: новий погляд на членування тексту.....  | 170 |
| <i>Сукаленко Т.Н.</i> Художественный дискурс как сфера актуализации лингвокультурных типажей.....  | 174 |
| <i>Татаревич М.В.</i> Лексические и грамматические различия между британским и американским вариантом английского языка.....   | 179 |
| <i>Ясюкевич Е.Н.</i> Лексическое своеобразие паремий (на материале русского и английского языков).....   | 182 |

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ  
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник материалов  
Международной научно-практической конференции

*19 – 20 декабря 2013 г.*

Ответственный за выпуск: Рахуба В.И.

Редактор: Боровикова Е.А.

Компьютерная верстка: Боровикова Е.А.

Корректор: Рахуба В.И.

---

Издательство БрГТУ.

Свидетельство о государственной регистрации  
издателя, изготовителя, распространителя печатных  
изданий № 1/235 от 24.03.2014 г.

Подписано в печать 7.05.2014 г. Гарнитура «Arial».

Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага «Снегурочка».

Уч. изд. л. 11,75. Усл. печ. л. 11,0. Заказ № 350.

Тираж 80 экз. Отпечатано на ризографе

Учреждения образования "Брестский

государственный технический университет".

224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

ISBN 978-985-493-293-4



9 789854 932934