

ISSN 2307-4493

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

**Выпуск 7**

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2017

УДК 37.091.3:811'243

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

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),  
Г. Н. Игнатюк, Е. В. Сажина

Рецензенты:

доктор филологических наук И. Ф. Штейнер,  
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

© Учреждение образования «Гомельский  
государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2017

# **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

УДК 37.091.33:811'243 – 027.22:004.032.6

*Л. С. Банникова*

## **МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматривается методический потенциал информационных технологий, способных создать учебную языковую среду, приближающуюся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной коммуникации. Особое место в этом ряду мультимедийных технологий как особых интеллектуальных средств деятельности определяется их способностью обеспечить интегративную связь языковой, речевой и информационной подготовки обучающихся; изменить не только приёмы обучения, но и содержание самого предмета.*

Со второй половины XX века в методике преподавания иностранных языков утвердился коммуникативный метод обучения. Он ориентирован на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции; психологической, языковой и речевой готовности к общению; создание коммуникативной мотивированности учебного процесса; учет личностных особенностей обучающихся.

Способность и готовность осуществлять иноязычное общение основаны на переносе, успех которого зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых полученные знания, навыки и умения предполагается использовать. Следовательно, готовить обучающихся к участию в иноязычном общении нужно в условиях иноязычного общения, создаваемых в аудитории. Создание условий обучения, приближенных к реальным (аутентичным), рассматривается в качестве одной из практических задач современного иноязычного образования.

Практическая реализация этих процессов в учебном процессе возможна при использовании скрытых резервов методики обучения иностранным языкам. Одним из таких резервов является использование

инновационных технологий в обучении, в том числе информационных. Интерес методистов и преподавателей иностранных языков к информационным технологиям основан на большом педагогическом потенциале данных технологий и их способности обеспечить интегративную связь языковой, речевой и информационной подготовки обучаемых [1; 4].

Такая комплексность учебного процесса помогает создать учебную языковую среду, приближающуюся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной коммуникации, чего не могут обеспечить традиционные средства обучения. Именно эта возможность является основным преимуществом информационных технологий перед традиционными средствами обучения иностранным языкам. Использование реальных ситуаций для совместной работы в сотрудничестве при решении учебных проблем обеспечивает аутентичность видов, содержания учебной деятельности и доступ к современным средствам обучения.

Информационными технологиями, как правило, называют технологии, использующие такие технические средства как аудио, видео, компьютер, Интернет. Особое значение в данном ряду занимают мультимедиа технологии. Элемент мультимедиа является составляющей компьютерных технологий, наиболее активно используемых в обучении иностранным языкам.

Существует множество определений понятия «средства мультимедиа». В переводе с английского языка термин «мультимедиа» означает: много сред. Мультимедийные продукты одновременно содержат в себе информацию различных типов (графика, текст, видео, фотография, анимация, звуковые эффекты). Такие специфические особенности мультимедийных технологий (многооконное представление информации на одном экране, «манипулирование» визуальной информацией, смешение и дискретная подача аудиовизуальной информации) оказывают достаточно эффективное воздействие на обучаемых, позволяют вовлекать их в изучаемую тему, поскольку студент одновременно является и читателем, и слушателем, и зрителем [3, с. 98].

Можно утверждать, что полностью оправданным является использование в учебном процессе такого программного инструмента как MS PowerPoint. Данное положение обусловлено несколькими причинами. Создать презентацию PowerPoint может каждый преподаватель иностранного языка, обладающий элементарной компьютерной грамотностью. Несмотря на относительную простоту создания, программа PowerPoint позволяет продуцировать качественные, функциональные продукты, которые обеспечивают реализацию поставленных целей обучения.

Для учителя особое значение имеет простота использования MS PowerPoint в качестве «монтажного стола». Разнообразные информационные объекты: тексты, языковой материал, изобразительная наглядность, могут быть объединены в методически обоснованную последовательность работы над тем или иным учебным материалом.

Электронные презентации позволяют сфокусировать внимание студентов на наиболее важных положениях излагаемой информации и создавать наглядные образцы в виде графических композиций, схем, иллюстраций. Важно, что при этом задействуются сразу несколько видов памяти: зрительная, слуховая, эмоциональная [5].

При творческом подходе программа MS PowerPoint позволяет моделировать сложные составные процессы в изменяющейся среде:

- автоматический или ручной переход по слайдам при демонстрации;
- навигация по материалам презентации при помощи гиперссылок;
- внедрение анимации, рисунков, таблиц, диаграмм;
- применение визуальных эффектов при работе с текстом для акцентирования внимания на определенных фактах, описаниях, комментариях (цвет, шрифт, наклон, размер и т. д.);
- создание динамических рисунков;
- звуковые эффекты и работа со звукозаписями.

Кроме усиления всех видов наглядности MS PowerPoint презентации стимулируют познавательную деятельность студентов за счет самостоятельного создания презентаций по новому материалу, проектным заданиям, подготовки докладов, опорных конспектов, сообщений по дополнительно изученному материалу.

Визуализация учебного материала и моделирование основных учебных ситуаций способствуют более глубокому его пониманию. Разнообразие форм представления учебного материала, домашнего задания, заданий для самостоятельной работы стимулируют воображение обучаемых и тем самым способствуют развитию творческого подхода к учебной деятельности. В результате чего существенно повышается уровень усвоения учебного материала по предмету.

Таким образом, большая часть возможностей программы может быть использована для повышения эффективности учебного процесса, внедрения разнообразных учебных приемов и форм.

Постоянное привлечение мультимедийных презентаций в практику преподавания иностранных языков приводит к тому, что меняются не только приёмы обучения, но и содержание самого предмета. Обучение и учение перестают быть односторонними; они начинают включать в себя как внешнее, так и внутреннее коммуникативное общение – активное общение обучаемых с аутентичным учебным материалом [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что преимущества мультимедийных технологий как особых интеллектуальных средств деятельности по сравнению с другими информационными технологиями обеспечиваются их способностью:

- увеличивать возможности формулировать задания и управлять процессом их выполнения;
- качественно изменять контроль деятельности обучаемых;
- формировать рефлексию учебной деятельности, содержания учебного материала, выявления собственного эмоционального состояния;
- наглядно представлять результат учебных действий; повышать самостоятельность и ответственность студентов за результаты обучения;
- оперативно создавать все виды наглядности.

### **Список использованной литературы**

1. Джуманова, Л. С. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам / Л. С. Джуманова, Б. М. Тоимбаева, М. К. Тулегенова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 523–525.

2. Павлова, Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д. Д. Павлова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 471–473.

3. Некрасова, А. Н. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей / А. Н. Некрасова, Н. М. Семчук // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 2. – С. 98–102.

4. Татарина, М. А. Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий / М. А. Татарина // Медиатека и мир. – 2010. – № 4. – С. 30–35.

5. Муковникова, Е. В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка / Е. В. Муковникова. – Английский язык, Изд. дом “Первое сентября”. – 2008. – № 4. – С. 4–7.

**УДК 378.147:811’243:004**

***Н. В. Брянцева, К. Н. Ветошкина***

### **РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В данной статье исследуются основные пути использования и применения информационно-коммуникационных технологий и интернет-*

*ресурсов в процессе обучения иностранному языку, рассматривается мультимедийная презентация как одна из самых перспективных образовательных технологий и как эффективное средство активизации учебного процесса на занятиях по иностранному языку.*

В условиях глобальной информатизации использование электронных устройств занимает свое место и в высшем образовании. Именно электронное обучение предлагает новый вид организации и содержания занятий, что является важным педагогическим условием успешного овладения иностранным языком. В настоящее время в обучении иностранным языкам стали широко применяться информационно-коммуникационные технологии, что способствует формированию личности студента и отвечает запросам современного общества. Использование компьютера не только многократно повышает эффективность обучения, но и стимулирует студентов к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка. Сегодня всё больше и больше преподавателей осознают, что применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебно-познавательном процессе существенно повышает эффективность усвоения материала студентами. Использование новых информационных технологий на занятиях по иностранному языку становится всё более популярным, так как интернет-материалы доступны для всех пользователей, и они делают возможным повседневное взаимодействие (общение в чатах с носителями языка, электронные письма, онлайн-форумы), а также открывают перед студентами и преподавателями иностранных языков свободу «творчества».

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет: рационально организовать учебный процесс и повысить эффективность занятия и объем выполняемой работы; расширить словарный запас с помощью визуально-слухового усвоения лексических единиц; реализовать индивидуальный подход в обучении (при самостоятельной работе на компьютере студенты могут выполнять задания с подходящей для себя скоростью); раскрыть творческий потенциал у студентов при подготовке проектов по темам, предоставленным преподавателем; использовать отдельные слайды в виде раздаточного материала (всевозможные опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы, распечатки на бумаге и др.); содействовать развитию познавательного интереса и мотивации к изучению иностранного языка; совершенствовать творческие способности в организации учебной деятельности, которые дают возможность проводить занятия на более высоком уровне [1, с. 64].

Одной из самых перспективных образовательных областей использования мультимедийных технологий является электронная презентация. Применение мультимедийных презентаций на занятиях позволяет легче и успешнее овладеть необходимыми знаниями, преодолеть языковые трудности, достичь цели и решить задачи обучения иностранному языку.

Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду. Мультимедийная презентация является способом семантизации и представления учебного материала при помощи мультимедийного проектора или компьютерной техники и позволяет донести до целевой аудитории полноценную информацию о рассматриваемом объекте в удобной форме [2, с. 430].

Для создания мультимедийной презентации используются следующие компьютерные программы: Microsoft Word (позволяет форматировать нужный текст), Microsoft PowerPoint (делает доступными действия с анимационными картинками, звуковыми и видеофайлами), Microsoft Publisher (даёт возможность публикации материалов в виде тематических буклетов), Microsoft Internet Explorer (позволяет работать с сетевыми ресурсами).

Технология создания и использования на занятиях мультимедийной презентации включает в себя несколько этапов: подготовительный, преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный, рефлексивный.

В ходе подготовительного этапа происходит следующее: отбор необходимого материала; определение педагогических задач, решаемых с помощью создаваемой презентации; подбор иллюстраций, рисунков, схем, необходимых для полного раскрытия определенной темы; анализ и оценка подготовленной презентации, согласно требованиям к мультимедийной презентации и т. д.

Преддемонстрационный этап включает в себя снятие лексических трудностей, проверку понимания ранее изученных лексических единиц, повторение необходимого грамматического материала.

На демонстрационном этапе происходит представление нового материала с параллельным комментарием преподавателя, работа над содержанием каждого слайда, при необходимости повтор нужных слайдов.

Последемонстрационный этап включает в себя вопросно-ответные упражнения, подведение студентами итогов, самостоятельную формулировку ими правила, повторение лексических единиц.

Рефлексивный этап подразумевает анализ и выводы преподавателя о результативности подготовки и показа мультимедийной презентации, мониторинг.



При использовании мультимедийной презентации для обучения лексике могут применяться следующие приёмы: семантизация существительных путём демонстрации изображения обозначаемых предметов на экране-доске с помощью компьютера и проектора, а также соответствующего многократного повторения слова изолированно, в ситуативно-связанном предложении; семантизация прилагательных путём демонстрации изображений различных предметов, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму); семантизация лингвострановедческих реалий путём демонстрации соответствующих изображений (фотографий, рисунков, карт и т. п.); семантизация интернациональных слов с использованием языковой догадки при общей мультимедийной поддержке; введение междометий с помощью звуковых файлов в разном формате и рисованных ситуаций (комиксов) и т. д. [3, с. 125].

Этап введения и первичного закрепления грамматических навыков характеризуется созданием ориентировочной грамматической базы для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На данном этапе нужно стремиться раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания студентами и первичное закрепление. При введении нового грамматического материала и для его продуктивного усвоения студентами актуальным будет использование различных средств мультимедийной наглядности (анимированных и анимационных картинок, фотографий, отдельных слайдов, планов, географических карт, медиамакетов), в которых моделируются фрагменты действительности, служащие предметом высказывания; слайд-фильмы и видеофрагменты, позволяющие наглядно и ситуативно представить особенности использования того или иного явления; представление грамматического явления с помощью анимированных геометрических групп в мультимедийном контексте [4, с. 115].

При обучении фонетике иностранного языка можно использовать презентации с аудио- и видеоматериалами, словарные статьи, озвученные носителями языка. При отработке звуков актуальным будет использование программ-тренажеров, которые позволяют осуществлять контроль произношения слов, и студент не сможет перейти на новый уровень, пока не произнесет все предыдущие лексические единицы правильно [5, с. 237].

На занятиях, включающих в себя аудирование, проблема отсутствия раздаточного материала с заданиями легко может быть решена при помощи мультимедийных презентаций.

Следует отметить, что применение мультимедийных презентаций на занятиях по совершенствованию навыков аудирования имеет

ряд преимуществ, одним из которых является возможность представить правильные ответы в письменном виде после выполнения заданий. Также можно предложить студентам записать некоторые факты, фразы, предложения, опираясь на наглядность. В дальнейшем преподаватель может использовать эти записи для дискуссий и монологических высказываний по теме, а студенты при выполнении домашнего задания [6, с. 118].

Презентации могут включать в себя разнообразное содержание: видеоряд-подсказку, дополнительную информацию, текстовые задания, диаграммы, таблицы.

Во время подготовки и участия в любом организованном преподавателем проекте студенты при выступлении также могут использовать презентацию. В этом случае каждый имеет возможность реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно выбирая форму представления материала, способ и последовательность его изложения. А это и является дифференцированным подходом к обучению [6, с. 125].

Безусловно, обучение иностранному языку с помощью современных компьютерных технологий отличается огромным мотивационным потенциалом для студентов. Для преподавателя процесс организации занятий с применением ИКТ предоставляет множество возможностей для реализации самых неординарных и творческих идей при организации учебно-познавательного процесса.

Таким образом, мультимедийные презентации являются хорошим тренингом в различных видах речевой деятельности, позволяют осознать языковые явления, способствуют формированию лингвистических способностей, создают коммуникативные ситуации, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку.

### **Список использованной литературы**

1. Минич, О. А. Информационные технологии в образовании / О. А. Минич. – Минск: Красико – Принт, 2010. – 176 с.
2. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 2000. – 272 с.
4. Пунчик, В. Н. Мультимедийное сопровождение учебного процесса / В. Н. Пунчик – Минск: Красико-Принт, 2009. – 176 с.
5. Потапенко, Н. И. Электронные средства обучения: методические рекомендации / Н. И. Потапенко. – Минск: РИПО, 2005. – 305 с.

б. Андреева, Н. В. Компьютерные технологии в обучении иностранному языку / Н. В. Андреева. – Калининград, 2002 – 340 с.

**УДК 37.091.33:811'243'271.16-057.875:001.895**

***В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская***

## **О ПРИМЕНЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

*Настоящая статья посвящена проблеме применения инновационных (интерактивных) методов при обучении студентов языкового факультета иноязычному общению. В работе предлагаются методические рекомендации по использованию интерактивных методов (мультимедийных проектов и групповых дискуссий) для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка и развитию их языковой и профессиональной компетентностей. Описываются результаты педагогического эксперимента с целью выявления эффективности использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку.*

Иностранный язык как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студентов. Социальный заказ общества в области обучения иностранному языку выдвигает задачу развития личности учащихся, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала данного учебного предмета применительно к каждому обучаемому. Поэтому не случайно, что основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития образования является личность студента, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [1, с. 131].

В связи с этим следует отметить, что обучение иностранному языку требует повышения целенаправленности обучения, усиления мотивации обучения, развития навыков учебного труда, применения инновационных методов и форм обучения, активизации темпов учебных действий, использования компьютеров и других новейших информационных технических средств обучения, которые являются основными факторами интенсификации процесса обучения на современном этапе.

Многочисленными исследованиями было установлено, что интерактивная деятельность выступает как важный компонент и как способ интенсификации процесса обучения и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации обучения через активные способы действий и введения инновационных, более эффективных образовательных технологий, которые стимулируют познавательную деятельность обучающихся.

В данной статье обратимся к проблеме использования интерактивных методов как одного из видов инновационных технологий, которые успешно применяются на современном этапе при обучении иностранному языку и предлагают более широкие возможности использования в отличие от традиционных методов для интенсификации учебного процесса.

Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, при котором диалог строится в рамках «студент – студент» (работа в парах), «студент – группа студентов» (работа в группах), «студент – аудитория» или «группа студентов – аудитория» (презентация работы в группах), «студент – компьютер» и т. д., а используемые при этом методы ориентированы на более активное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом в процессе обучения. [2, с. 190].

В настоящее время одним из популярных и перспективных интерактивных методов обучения иностранным языкам является проектная деятельность, позволяющая обобщить ранее полученные знания, умения и навыки, применить их на практике и раскрыть творческие возможности студентов. Одним из видов проектов является мультимедийный проект, который предполагает использование проблемных и поисковых методов, ориентированных на реальный результат, имеющий значение для студента. В мультимедийный проект, как известно, могут входить разные виды информации: рисунки, аудио- и видеозаписи, различные тексты и т. д.

Разработка любого вида проекта, включая и мультимедийный проект, состоит из определенных этапов, выполнение которых влияет на успех всего проекта. Сюда входят: выбор темы проекта, уточнение задач и конечной цели; проведение поисково-исследовательской работы по данной теме и ее обобщение; разработка сценария; подготовка материала и его оформление; выполнение проекта и защита проекта.

Оценка мультимедийных проектов является самой сложной задачей, стоящей перед преподавателями, в связи с чем, рекомендуем учитывать следующие критерии при их оценке:

- умение автора выделить проблему;
- оригинальность методов подачи материала;

- полнота раскрытия выбранной темы или уровень проработанности материала;
- художественно-эстетическое оформление;
- новизна полученных результатов;
- эрудированность автора при изложении материала;
- культура речи [3].

Приступим к рассмотрению такого интерактивного метода обучения иностранному языку, как групповые дискуссии, которые, так же как и мультимедийные проекты, успешно применяются при преподавании таких дисциплин, как «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика», «Иностранный язык для специальных целей», «Страноведение Великобритании и США», «Профессиональное общение» на факультете иностранных языков УО «ГГУ им. Ф. Скорины» с целью повышения мотивации, активизации познавательной деятельности и развития у студентов языковой компетентности. Предлагаем несколько довольно эффективных рекомендаций по организации групповых дискуссий:

1. Выбирайте тему для обсуждения с проблемным и содержательным характером, представляющую интерес для обучающихся, учитывая их возрастные особенности.
2. Определите заранее форму проведения дискуссии, продумав варианты начала обсуждения проблемы.
3. Составьте вопросы, с помощью которых можно будет направлять обсуждение и концентрировать внимание студентов.
4. Выработайте совместно со студентами правила проведения дискуссии.
5. Во время проведения дискуссии делайте себе краткие пометки, которые помогут подвести итог быстро и эффективно.
6. Занимайте нейтральную позицию при обсуждении разных точек зрения.
7. Активно используйте невербальные знаки общения – жесты и мимика помогают управлять обсуждением, не прерывая его.
8. Всегда оставляйте время для подведения итогов [4, с. 64].

Далее приведём примеры двух достаточно успешных групповых дискуссий, представленных в современной методической литературе, которые рекомендуем использовать на занятиях при обучении студентов языкового факультета иноязычному общению.

Первая групповая дискуссия «*Снежный ком*» проводится с целью совершенствования умений и навыков устной и письменной речи студентов по заданной тематике.

«Участникам раздается по 4–8 карточек. Каждому предлагается написать по 4–8 вариантов решения какого-либо вопроса. На каждой карточке записывается только один вариант.

Участники объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общей суммы карточек (например, из 10 карточек оставить только 6).

На третьем этапе участники объединяются в четверки и также путем дискуссии в микрогруппе оставляют чуть больше половины общего числа карточек.

Представитель от группы защищает общие наработки, демонстрирует карточки аудитории. После этого карточки фиксируются на доске, комментируются каждой группой, а затем производится классификация и систематизация предложений, выделяются сходные варианты» [5, с. 66].

Вторая групповая дискуссия «*Позиции*» направлена на совершенствование навыков говорения в условиях языкового взаимодействия.

«Участники стоят в центре аудитории. Педагог объясняет, что один угол помещения отводится для положительных ответов, а противоположный ему – для отрицательных. Необходимо выразить свое отношение к высказанным преподавателем суждениям, заняв определенное место в аудитории.

После высказанного педагогом тезиса участникам дается немного времени, чтобы каждый из них мог занять соответствующий угол и сравнить свою позицию с позициями других участников.

Участникам могут задаваться вопросы, чем они могут обосновать свое положительное или отрицательное отношение к данному тезису. При этом возникает дискуссия. Только обсудив все важнейшие моменты, можно переходить к следующему тезису.

Если кто-то обнаружит, что его убедили аргументы представителей противоположной стороны, он может перейти на их позицию» [5, с. 66–67].

С целью выявления эффективности использования вышеуказанных интерактивных методов для интенсификации процесса обучения студентов факультета иностранных языков УО «ГГУ им. Ф. Скорины» преподаватели кафедры теории и практики английского языка провели анкетирование студентов второго курса по дисциплине «Практика устной и письменной речи» и студентов третьего курса по дисциплине «Дискурсивная практика». Анализ результатов показал, что активное использование интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку повышает мотивацию к изучению иностранных

языков, активизирует познавательную деятельность, способствует развитию самостоятельности, сознательности, проявлению творчества и индивидуальности у 87 % опрошенных второкурсников и 91 % – третьекурсников.

Таким образом, можно сделать вывод, что интерактивное обучение – это одно из успешных направлений организации учебного процесса, направленного на повышение эффективности и мотивации к изучению иностранного языка, развитие и совершенствование языковой и профессиональной компетентностей студентов языкового факультета, а нестандартность и разнообразие видов и форм проведения занятий в интерактивном режиме является необходимым условием развития умений и навыков иноязычного общения, продуктивности практической деятельности студентов в ходе творческой исследовательской работы и интенсификации учебного процесса в целом.

### Список использованной литературы

1. Ловгач, Г. В. Проектный метод как способ интенсификации учебного процесса / Г. В. Ловгач, В. Г. Гуд // Республиканская научная конференция «Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков» – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – С. 131–134.

2. Ломовцева, Н. В. Интерактивное обучение в вузе/ Н. В. Ломовцева// Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции. – ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»: Екатеринбург, 2012. – С. 189–192.

3. Гуд, В. Г. Роль ИКТ в обучении иностранному языку студентов языкового факультета // В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская/ Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – Выпуск 9. – Режим доступа: <http://tea4er.ru/home/volume9/4228-2016-02-23-16-45-12>. – Дата доступа: 09.01.2017.

4. Андарало, А. И. Рекомендации по организации и проведению дискуссии/ А. И. Андарало [и др.] // Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 64.

5. Андарало, А. И. Виды групповых дискуссий: технология их организации и проведения/ А. И. Андарало [и др.] // Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск: БГПУ, 2009. – С. 66–67.

*О. Н. Каребо*

## **РОЛЬ КОМПЬЮТЕРА В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*В статье рассматривается проблема необходимости повышения эффективности учебного процесса вследствие сокращения отводимых на изучение профильных языковых дисциплин часов. В качестве решения предлагается использование в вузовской практике преподавания ИЯ компьютерных обучающих программ для организации самостоятельной работы студентов.*

Социально-экономические процессы последнего десятилетия оказали серьезное влияние на современный рынок труда, внеся существенные коррективы в требования по подготовке молодых специалистов, что стало императивом для своевременного и адекватного реагирования в первую очередь со стороны системы высшего образования. Появление вакансий для специалистов высшей степени, подразумевающей осуществление деятельности в рамках эксплуатации современных технологий, а не разработки чего-то нового, обусловило необходимость перенаправить работу вузов в практико-ориентированное русло. Этим объясняется выбранный государством курс в отношении подготовки вузовских кадров, когда период обучения по массовым специальностям сокращается до 4–4,5-летнего срока, а задача обучения узкоспециализированных профессионалов закрепляется за магистратурой.

Динамичность процессов видоизменения системы высшего образования стала причиной определенной «усредненности» получаемых специальностей. Если срок обучения по медицинскому и более сложному техническому профилю остается прежним, то для некоторых профессий, попавших под определение массовых без надлежащего учета их специфики, это означает определенную потерю в качестве выпускной подготовки. Серьезным недостатком реализации начатой в 2012–2013 гг. реорганизации системы высших учебных заведений, явилась необходимость пересмотра содержательного контекста учебно-познавательной деятельности, что отразилось в сокращении часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины. Однако если ряд специальностей подразумевает широкие возможности последующего самообразования и профессионального развития в силу



доступности информации, относительной простоты ее усвоения в условиях индивидуальной работы, то получение некоторых из них на высоком квалификационном уровне возможно лишь в рамках прохождения вузовского курса обучения. К таковым, по нашему мнению, относится профессиональное лингвистическое образование, связанное с практическим использованием иностранных языков. По причине сложности выработки специфических навыков и умений, самостоятельная работа по достижению приемлемого уровня владения иноязычной речью, без соответствующего сопровождения в виде алгоритмизации работы и коррекционно-контролирующей деятельности со стороны педагога, представляется весьма затруднительной, то есть уменьшаемое количество аудиторных часов, отводимых на изучение профильных предметов по специальности в рамках прохождения 4-летнего вузовского курса, не может в полной мере компенсироваться последующей индивидуальной работой выпускника.

Решение возникшего противоречия в сфере языкового образования видится в максимально продуктивном использовании как аудиторных, так и внеаудиторных возможностей курса обучения. Нас, в частности, интересует потенциал самостоятельной студенческой деятельности и способы повышения ее эффективности.

Самостоятельная работа прежде всего отождествляется с активной мыслительной инициативой, которая исключает фиктивность статуса субъекта обучения, позволяя развить в ходе автономного выполнения заданий свой индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности. С психологической точки зрения она является гарантом более прочного усвоения знаний, так как студент в процессе их постижения сталкивается с определенными препятствиями, требующими для своего преодоления дополнительных волевых и мыслительных усилий, то есть принимая необходимость решения поставленной задачи в частном режиме, он вынужденно концентрирует все свое внимание на достижении выбранной цели, что делает невозможным проявление пассивной позиции личности. Однако следует помнить, что положительное использование самостоятельной работы в процессе обучения возможно лишь при наличии у студента особого состояния психики, получившего в психологической литературе название общей готовности к самостоятельному познанию. Степень интеллектуального участия зависит от набора определенных факторов, среди которых в первую очередь необходимо назвать цели и содержание деятельности, уровень индивидуального развития обучаемого, наличие опыта и определённой степени личной мотивированности относительно объекта изучения [1, с. 40].

Степень плодотворности автономного выполнения учебных задач студентами будет зависеть и от того, насколько полно педагог реализует в своей работе психологический и методологический компоненты обучения, т. е. в какой степени ему удастся активизировать их потребностно-мотивационную сферу и насколько доступны будут предложенные им алгоритмы выполнения заданий.

Согласно исследованиям доктора психологических наук Е. Р. Исевой, современный студент отличается далеко не положительным образом в вопросах познавательной и социальной зрелости. Ему присущи высокий уровень принятия себя и наличие немалых запросов при отсутствии надлежащей целеустремленности, последовательности и навыков в достижении своих целей. Кроме того, для нынешнего поколения студентов характерны индивидуализм, уход от взаимодействия с коллективом, которые при этом сопровождаются низкой стрессоустойчивостью и чувством неполноценности. Несмотря на «индивидуалистичность» четко выделяется стремление студента найти взрослого руководителя, который в силу своего опыта и знаний сможет помочь ему реализовать себя [2]. Учитывая вышесказанное, а также «клиповое» мышление современной молодежи, при котором продуктивность процесса восприятия и обработки информации напрямую зависит от степени красочности, эффективности и небольшого объема ее подачи, педагогу предстоит подобрать такие стратегии для организации самостоятельной работы, которые будут отвечать потребностям студента, учитывать уровень его актуального психологического состояния и впоследствии благоприятствовать становлению зрелой самодостаточной личности.

Такие требования к организации самостоятельной студенческой работы, по нашему мнению, будут полностью удовлетворяться благодаря использованию компьютерных технологий. Во-первых, подобный режим работы способен поддерживать интерес студента как представителя информационного общества; во-вторых, у него не возникнет внутреннего противоречия между своей внешне независимой позицией и пониманием необходимости принятия помощи извне, так как руководство его действиями происходит опосредованно через компьютерные программы; в-третьих, использование информационных технологий при изучении иностранного языка создает оптимальные условия для овладения всеми аспектами языка и видами речевой деятельности без ограничений. Более того, успешно и регулярно выполняемая работа по самостоятельному решению поставленных учебных задач позволяет изменить характер всей деятельности студента, сместив акцент с репродуктивного на продуктивный, творческий план. Самостоятельная работа рассматривается, таким образом, как педагогическое

условие формирования автономности студента, способствующее развитию его личностных параметров и созидательного начала и составляющая основу его профессионального самосовершенствования.

Гарантией эффективности самостоятельной учебной деятельности служат дидактические возможности программных средств обучения. Наличие гибкой системы контроля и оценки помимо управленческой функции выполняет задачу стимулирования и мотивирования студента; разноуровневость заданий в содержательном и творческом планах, выбор темпа их прохождения отвечает требованиям индивидуализации и дифференциации; возможности непосредственного включения в языковую среду обеспечивают интерактивность и развитие когнитивной эмпатии.

Структура обучающих компьютерных программ повторяет структуру самостоятельной работы. В ней можно выделить ориентировочную, исполнительную и контрольную части, благодаря чему студенты могут ознакомиться с целевыми установками, получить информацию касательно уровня знаний и умений, определиться с заданиями по прохождению материала и осуществить действия по самоконтролю и самооценке. Все это стимулирует познавательную активность личности, повышает ее интерес к самообучению, оказывая положительное влияние как на академическую успеваемость, так и на процесс развития общеучебных и профессиональных умений [3, с. 15].

В привлечении информационно-коммуникационных технологий к организации самостоятельной работы студентов имеются также негативные моменты. Разрабатывая задания, предлагая обращение к тому или иному информационному источнику, педагог поневоле навязывает обучаемому свое видение системы фактов и выводов. Кроме того, нельзя исключать риск неадекватного способа подачи информации вследствие отсутствия важных или избытка второстепенных деталей. Сложности будет представлять также подготовительный момент структурирования и содержательно-методического наполнения программы, при котором должен быть учтен исходный уровень навыков, индивидуальных способностей и знаний студентов.

Обращение к компьютерным технологиям, таким образом, несмотря на наличие определенных недостатков, наделяет автономный учебно-познавательный процесс важными для последующего профессионального становления личности характеристиками, помогая сгладить негативные последствия сокращения курса обучения и соответствующе подготовить студента к квалифицированному выполнению будущих задач в качестве практико-ориентированного и творчески реагирующего специалиста.

## Список использованной литературы

1. Бобылева, Л. И. Самостоятельная работа учащихся как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в средней школе / Л. И. Бобылева // Современное образование Витебщины: научно-практический журнал. – Витебск, 2016. – № 3 (13). – С. 39–43.

2. Исаева, Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] / Е. Р. Исаева // Медицинская психология в России: электр. науч. журнал. – 2012. – № 4 (15). – Режим доступа: <http://medpsy.ru>. – Дата доступа: 02.02.17.

3. Железнякова, Г. А. Обучающая компьютерная программа как средство организации самостоятельной работы студентов: на примере изучения иностранного языка: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Железнякова. – Улан-Удэ, 2005. – 20 с.

УДК 37.091.3:811'243:004

*Г. В. Ловгач*

### ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

*В данной статье рассматривается проблема информатизации обучения иностранным языкам в рамках электронного учебно-методического комплекса. Автор анализирует возможности применения информационных компьютерных средств, показывает их преимущества и недостатки, делится опытом и высказывает свое мнение по обсуждаемому вопросу.*

Сегодня трудно представить себе нашу жизнь без телевизоров, компьютеров, мобильных телефонов и других современных гаджетов. Мы наблюдаем стремительный процесс информатизации общества в целом: Интернет, информационные технологии прочно и уверенно проникают во все сферы нашей жизни. Не стала исключением и система образования. Что же мы понимаем под информатизацией образования? В широком смысле это – комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком – внедрение

в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [1].

Со второй половины двадцатого столетия компьютеры прочно вошли в процесс обучения и положили тем самым начало новой эпохи в системе образования. Однако это не значит, что традиционные методы и приемы обучения отменяются. Компьютер как средство обучения является лишь одним из равноправных компонентов дидактической системы наряду с другими звеньями: целями, содержанием, формами, методами, деятельностью обучающего и деятельностью обучаемого. Все эти звенья взаимосвязаны, и изменение в одном из них обуславливает изменение во всех других. Как новое содержимое требует новых форм его организации, так и новое средство предполагает переориентацию всех других компонентов дидактической системы. Поэтому использование компьютеров – это начало системной перестройки всей технологии обучения [2, с. 224].

Внедрение новых информационных технологий не только преобразует деятельность субъектов образовательного процесса, но и меняет его содержание и цели. Информатизация образования прежде всего направлена на разработку методов и средств, ориентированных на реализацию основных воспитательных и образовательных педагогических целей с помощью использования новейших достижений компьютерной техники.

Одним из продуктов современных компьютерных технологий в обучении иностранным языкам в вузе является электронный учебно-методический комплекс. Электронный учебно-методический комплекс – программный мультимедиапродукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний [3, с. 366].

Применительно к процессу обучения иностранным языкам электронный учебно-методический комплекс можно рассматривать как образовательный информационный ресурс, имеющий электронный формат представления и включающий в себя информацию разного типа: программу курса, учебно-методическую карту, методические рекомендации по изучению теоретического курса дисциплины, методические рекомендации по проведению практических и/или семинарских занятий, экзаменационные материалы, а также учебники, учебные и учебно-методические пособия, презентации, аудио и видеоматериалы.

При создании электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Основы письменной речи», которая по сути дела носит теоретико-практический характер, помимо учебной программы, учебно-методической карты и методических пособий по проведению практических занятий, нами были также включены: краткий курс лекций, иллюстративный материал к лекциям, представленный в системе PowerPoint, электронный тест по контролю теоретических знаний, а также контрольные работы, вопросы для подготовки к экзаменам, примеры экзаменационных билетов и практических заданий.

Данный электронный учебно-методический комплекс дает полное представление о структуре изучаемого курса (в нашем случае, по дисциплине «Основы письменной речи») и, будучи размещенным на сайте университета, доступен для всех студентов и преподавателей. Он также предполагает использование электронных средств, что, несомненно, вносит разнообразие и интенсифицирует процесс обучения. Во время чтения лекций по вышеуказанной дисциплине теоретические положения иллюстрируются многочисленными примерами с помощью мультимедийной установки. Это делает лекцию интерактивной и улучшает процесс понимания и усвоения презентуемого материала, способствует его запоминанию. Это уже не традиционная лекция, когда студенты стремятся как можно больше записать, это лекция-беседа, лекция-обсуждение, когда нужно подумать и ответить на поставленные преподавателем вопросы. Достаточно составить схему лекции, а проработать обсуждаемый материал еще раз и подготовиться к семинарским и практическим занятиям можно, найдя представленный материал по изучаемому курсу на сайте университета. Более того, студенты часто фотографируют обсуждаемый пример или схему на планшет или мобильный телефон с тем, чтобы лучше его усвоить во внеаудиторное время, работая с этим материалом самостоятельно. Активно используются мультимедийные средства также на семинарских и практических занятиях.

Электронные материалы коренным образом меняют организацию самостоятельной работы студентов: они позволяют индивидуализировать процесс обучения, а также создают условия для их самовыражения и саморазвития.

Большое внимание в процессе обучения уделяется контролю знаний. Электронный учебно-методический комплекс включает достаточно материала, чтобы преподаватель мог индивидуально подходить к решению этой проблемы. Так, студентам предлагается выполнить электронный тест по теме “The Paragraph”. Если студент не набирает достаточное количество баллов (65–70 % для студентов

заочного факультета) с первого раза, ему предлагается повторить попытку через несколько дней с тем, чтобы он смог проработать изучаемый материал снова. При повторной неудачной попытке студенту предлагается выполнить контрольную работу в письменном виде. Студенты очной формы обучения тоже выполняют электронные тесты, но критерии положительной оценки выше – 80 % правильного выполнения заданий.

Современная молодежь со школьной скамьи привыкает воспринимать информацию в электронном виде; для них вполне естественно включить планшет или смартфон для того, чтобы найти информацию или сделать упражнение. Даже подготовленный материал для презентации сегодняшние студенты читают с планшета или электронной книги, а не с листа бумаги. Для перевода незнакомого слова обучающиеся используют индивидуальные электронные средства, а именно электронные англо-русские и русско-английские словари. Хорошо это или плохо? Безусловно, электронное устройство хранит большой объем информации, обеспечивает быстрый доступ к любому источнику. Это большое преимущество в плане динамики и информационной насыщенности любого занятия.

В то же время нельзя игнорировать традиционную работу с бумажными источниками, например, при выполнении упражнений на практических занятиях, когда нужно вставить слово, перефразировать предложение, спланировать и написать абзац. В связи с этим студентам рекомендуется распечатывать учебные материалы, связанные с выполнением практических заданий. Более того, нам представляется необходимым требовать подготовку кратких сообщений и сочинений в рукописном виде, несмотря на существующую тенденцию выполнять письменные домашние задания в электронном виде.

Наличие современных электронных средств порождает еще одну проблему. Легкий доступ к готовой информации через Интернет приводит к тому, что студенты все меньше времени уделяют детальному подбору и анализу полученной информации. Ведь не секрет, что они зачастую берут из Интернета уже готовые доклады, рефераты, эссе и зачитывают их, даже не потрудившись адаптировать для конкретного задания. В связи с этим перед преподавателем вуза стоит достаточно трудная задача – сделать все возможное, чтобы научить студента творчески подходить к учебному процессу, логически мыслить и излагать свои идеи самостоятельно.

Добиться повышения эффективности учебного процесса с помощью средств информационных технологий можно, используя разнообразные виды учебной деятельности, сочетая традиционные

и современные приемы обучения и применяя индивидуальный подход к каждому студенту.

### **Список использованной литературы**

1. Российская педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://pedagogicheskaya.academic.ru>. – Дата доступа – 01.02.2017.

2. Конышева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 351 с.

3. Татаринцев, А. И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 366–370.

**УДК 378.018.43:811'243**

***Е. В. Поборцева, Т. Н. Полевая***

### **СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

*В данной статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения иностранным языкам в структуре высших учебных заведений. Определяются основные методические принципы дистанционного обучения, выявляются его преимущества и называются возможные проблемы при организации обучения посредством сети Интернет и интеграции дистанционного обучения в систему вузовского образования.*

В наши дни, в эпоху глобализации, необходимость овладения иностранным языком ни у кого не вызывает сомнений. При этом в условиях быстрого развития новых информационных и телекоммуникационных технологий особо актуальным является вопрос их интеграции в образовательный процесс и, в частности, применение в обучении иностранным языкам.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей дистанционного образования, которое, по оценкам специалистов, является наиболее перспективной формой организации учебного процесса в XXI веке благодаря своей доступности для самых широких слоев населения, а также анализ его преимуществ и прогнозирование



возможных проблем при интеграции дистанционного обучения в систему высшего образования Беларуси.

Как известно, основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предусматривает развитие навыков межкультурной коммуникации. Коммуникативная компетенция тесным образом связана с лингвистической, а также с культуроведческой компетенциями. Применение Интернета создаёт уникальную возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, обеспечивая межкультурное взаимодействие, позволяя слушать и общаться с носителями языка и создавая естественную языковую среду. У обучающихся появляется возможность вступать в живой диалог с реальным партнёром, совершенствуя умения монологического и диалогического высказывания посредством телеконференций, международных проектов по различным проблемам. Таким образом, язык выполняет свою главную функцию – формирует и формулирует мысли. А это и является, по мнению Е. С. Полат, подлинной обучающей средой, настоящим погружением не только в исследуемую проблему, но и в самую иноязычную деятельность, в другую культуру [1, с. 10].

Остановимся подробнее на методических принципах, имеющих концептуальное значение для методики дистанционного обучения. Наиболее важным является принцип коммуникативности, обеспечивающий контакт с преподавателем, а также работу в малых группах. При этом используются различные проблемные задания, разработка совместных проектов, в том числе и международных с носителями языка. Принцип наглядности предусматривает различные виды и формы наглядности, такие как языковая (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого материала и т. п.); зрительная, предполагающая использование разнообразных мультимедийных средств, видеоконференций; слуховая, требующая использования определенных программных средств, а также аудиоконференций. Принцип доступности обеспечивается в дистанционном обучении не только за счет соответствующей разработки учебного материала различных уровней сложности, но и за счет интерактивного режима работы. Принцип положительного эмоционального фона формирует мотивацию учения для каждого студента, что очень важно при системе дистанционного обучения и что достигается системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и обучаемым.

В настоящее время вузы Беларуси предлагают студентам заочных факультетов доступ к широкому кругу материалов через свои

сайты. В частности, на страницах университетов размещаются электронные учебно-методические комплексы, предполагающие как самостоятельное овладение материалом, так и возвращение к нему после ряда аудиторных занятий под руководством преподавателей. Помимо этого, функционируют системы дистанционного онлайн-тестирования, позволяющие подготовиться к очным консультациям и занятиям и дающие студентам представление как о типах экзаменационных заданий, так и об их текущем уровне владения предметом.

Повышению мотивации студентов, изучающих иностранный язык дистанционно, способствует обновление ленты новостей факультета и выпускающей кафедры, что дает возможность почувствовать себя частью сообщества, а также позволяет студентам-заочникам посетить однократные мероприятия, проводимые в очной форме – конференции, телемосты, встречи с носителями языка.

Особое место в дистанционном обучении занимает скайп-обучение, которое предполагает, что во время урока английского языка по данному методу осуществляется тренинг всех аспектов языка. Обучение по Skype можно назвать наиболее перспективным, общедоступным и быстроразвивающимся направлением среди всех, так как оно позволяет получать необходимые дополнительные знания в максимально комфортной и удобной обстановке. Дистанционные занятия эффективны как при получении знаний и расширении кругозора по иностранным языкам, так и при обучении отдельным аспектам языка. Так, например, студенты читают художественную литературу – произведения современных английских и американских авторов, обсуждают прочитанное, выполняют тренировочные упражнения на извлечение конкретной и общей информации из текста и отработывают новую лексику и конструкции. Данный аспект также включает чтение современных интернет-изданий и новостей на языке оригинала.

Одним из преимуществ дистанционного обучения посредством сети Интернет в системе вуза является возможность индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Студенты имеют возможность проходить материал с учетом своих личных целей и задач, а также текущего уровня знаний, физиологических особенностей и имеющегося для занятий времени. Достоинством такого вида обучения также является постоянная интерактивная поддержка в виде консультаций, форм обратной связи и пр.

Подобное обучение обладает большим потенциалом при организации процесса усвоения иностранного языка благодаря ряду положительных аспектов, одним из которых является возможность изучать иностранный язык для людей, проживающих на периферии или

имеющих ограниченные физические возможности. Ряд других положительных черт обеспечивается технической стороной этой методики, такими как оперативная передача любой информации на любое расстояние, доступ к различным источникам информации (в том числе аутентичной), задействование различных каналов восприятия информации, многочисленные конференции через сеть по всему миру. Большим плюсом является и гибкий график занятий.

Стоит также отметить, что интеграция дистанционного обучения в систему вузовского образования (сочетание самостоятельных занятий с очными сессиями) способствует возникновению определенной степени ответственности и является мощным стимулирующим фактором по сравнению с существующими самостоятельными системами дистанционного обучения. Так, основным недостатком современных обучающих платформ, предлагающих так называемые МООС (Massive Open Online Courses) – таких как Coursera, Futurelearn – является крайне низкий процент обучающихся, прошедших полный курс (не выше 10 %, с резким снижением количества участников после 1 недели курса [2]). С той же проблемой сталкиваются и зарубежные университеты, предлагающие аналогичные бесплатные массовые курсы в качестве формы дистанционного обучения.

Необходимо, однако, сказать, что внедрение дистанционного обучения в структуру курсов высших учебных заведений Беларуси сопряжено с рядом трудностей. Так, в первую очередь, дистанционное обучение предполагает наличие как у преподавателя, так и у студентов, высокой скорости интернет-соединения и отсутствие неполадок в процессе общения. Данный аспект не играет решающей роли при самостоятельном изучении материала, выложенного на сайте вуза, поскольку обычно предлагаемые разработки обладают небольшим размером и чаще всего представляют собой файлы в формате .doc(x) или .pdf или короткие учебные записи для прослушивания в формате .mp3. Критическую роль качество соединения играет при проведении консультации или занятия в формате беседы или онлайн-конференции, где качество звука напрямую связано с успешностью коммуникации. Обучение аудированию иноязычной речи, постановка правильного произношения делают необходимым высочайшее качество звука в процессе дистанционного обучения или требуют аудиторных занятий.

Помимо качества связи необходимым аспектом организации дистанционного обучения иностранному языку является вопрос составления графика занятий. Если работа частного преподавателя позволяет пойти навстречу практически любым пожеланиям обучающихся,

организация онлайн-занятий в вузе сопровождается определенными трудностями. С одной стороны, дистанционные занятия с преподавателем технически можно вписать в расписание. Это позволит структурировать график, однако, учитывая обычную занятость дистанционных студентов, вряд ли будет широко востребовано. Размещение занятий в позднее вечернее время, с другой стороны, способствует возникновению так называемого *job spill*, проблемы использования личного времени для решения рабочих вопросов и не позволяет точно учесть нагрузку ведущего такие занятия преподавателя.

Кроме того, использование некоторых форматов дистанционного обучения (МООС, скайп-конференции) сопряжено с определенными затратами, которые необходимо заранее планировать при расчете бюджета вуза.

Таким образом, несмотря на ряд трудностей, при правильной организации учебного процесса и в сочетании с традиционными методами дистанционная форма обучения может эффективно использоваться при обучении иностранному языку в вузе.

### **Список использованной литературы**

1. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. – С. 10–12.
2. Jordan, K. MOOC Completion Rates: The Data / K. Jordan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>. – Дата доступа: 01.02.2017.

**УДК 811.12.2'243:378.147:004.77**

***Я. В. Сидоркович***

### **РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассматривается значение интернет-ресурсов как вспомогательного средства при изучении немецкого языка. Предоставляя доступ к аутентичным текстам, аудио- и видеофайлам, они способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык.*

Интернет предоставляет изучающим иностранный язык уникальную возможность пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть он создаёт условия, максимально приближенные к условиям естественной языковой среды. Информационно-компьютерные технологии служат дополнительным средством обучения иностранным языкам. С помощью ИКТ можно повысить интерес учащихся к учебному процессу, сделать урок интерактивным. Наиболее важным преимуществом применения информационно-компьютерных технологий является их влияние на формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. А. П. Садохин определяет межкультурную компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, с помощью которых субъект коммуникации получает способность эффективно взаимодействовать с представителями чужих культур [1, с. 125].

Межкультурная компетенция – это способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [2, с. 134].

Н. Н. Васильева даёт следующее определение межкультурной компетенции: «это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [3].

Коммуникативная же компетенция есть способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка [2, с. 98].

По мнению Садохина А. П., коммуникативная компетентность представляет собой сложную систему навыков и умений, которые обеспечивают продуктивное применение необходимых для межкультурной коммуникации знаний. Она складывается из следующих

качеств: способности человека прогнозировать коммуникативную ситуацию, в которой предстоит общение; наличия коммуникативного исполнительского мастерства, то есть умения найти адекватную теме общения коммуникативную тактику и реализовать коммуникативный замысел; способности разбираться в самом себе, собственном психологическом потенциале и потенциале партнера; владения навыками саморегуляции в процессе общения, включая умения преодолевать психологические барьеры [4, с. 40].

В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию [5, с. 153].

Таким образом, изучая иностранный язык, студент должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно–исторические особенности страны изучаемого языка.

Роль ИКТ в обучении иностранному языку велика, и на сегодняшний день применение ИКТ очень актуально. Это, в том числе, и освоение современных средств и методов обучения, с помощью которых развивается мотивация к учению и облегчается восприятие материала учащимися. Различные мультимедийные презентации помогают интересно подать материал и решить проблему аудиовизуального обеспечения учебного занятия. Различные интернет-ресурсы предоставляют широкий выбор аутентичных аудио- и видеоматериалов. Говоря о таких ресурсах, нельзя не упомянуть информационный холдинг «Немецкая волна» (*Deutsche Welle*). Это государственная немецкая международная телерадиокомпания, ориентированная на зарубежных зрителей и слушателей. Помимо теле- и радиовещания «Немецкая волна» поддерживает сайт на 30 языках [6]. Радио «Немецкая волна» предлагает подкаст для изучения немецкого языка, начиная с будничных ситуаций и медленно произносимых новостей и заканчивая полноценным языковым курсом. Следует заметить, что специальные подкасты можно использовать как на занятиях, так

и при самостоятельном изучении немецкого языка. Подкастинг – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Подкастом называется либо отдельный аудиофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с возможностью подписки. Одним из примеров подобных подкастов, которые бесплатно предоставляет издательство, является, например, подкаст журнала “*Deutsch-perfekt*” – *Deutsch perfekt Podcast* [7]. Преимуществом данного ресурса является разнообразие заданий, направленных на отработку различных видов речевой деятельности. Например, существуют подкасты, направленные на изучение новой лексики, на знакомство с некоторыми немецкими частицами, на употребление некоторых разговорных выражений, на отработку грамматики, на аудирование небольших текстов.

Гёте-Институт оказывает всестороннюю поддержку учителям немецкого языка, предлагая им обширный дидактический материал для уроков, внеклассных мероприятий и повышения своего самообразования [8]. Сайт Гёте-Института также предлагает разнообразные возможности по изучению немецкого языка, в том числе подкасты. Одним из таких подкастов является передача *Deutschlandlabor* [9], в каждом из выпусков которой рассказывается о каком-либо аспекте немецкого менталитета или культуры. Выпуск сопровождается глоссарием, рукописью текста программы и вариантами заданий к просмотренному видеоролику.

Преимуществами названных выше интернет-ресурсов является их простая и удобная навигация, неограниченные временные рамки, материалы для обучения языку представляют собой широкий спектр разноуровневых и разножанровых материалов (текстовые, аудио- и видеоматериалы) из самых различных областей (музыка, политика, искусство и т. д.). Видеоролики, представленные на данных сайтах, наглядно демонстрируют ситуации общения, насыщены разговорной речью, позволяют обучающимся познакомиться с культурой, традициями, обычаями и нравами страны изучаемого языка. Видеоматериалы являются актуальными, современными и аутентичными. Некоторые из них уже дидактизированы: к ним прилагаются задания, глоссарий, параллельные текстовые версии.

Высокий уровень компьютеризации общества и рост значения Интернета как средства хранения и передачи информации требуют от современного учителя иностранного языка внедрения в свою образовательную практику информационно-коммуникационных технологий.

Их использование способствует совершенствованию лингвистической и межкультурной компетенций учащихся, формированию культуры общения в электронной среде, повышению информационной культуры в целом, а также развитию навыков работы на компьютере: поиск, обработка, передача, систематизация информации и презентация результатов научно-исследовательской деятельности учащимися.

Но, к сожалению, использование учащимися ресурсов сети Интернет прямо на уроке по большей части затруднительно. Поэтому самым лучшим выходом из этой ситуации будет использование на уроке уже заранее найденных и подготовленных аутентичных материалов сети Интернет, особенно таких, которые не может предложить традиционный учебник.

### Список использованной литературы

1. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – № 1. – С. 125–139.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Васильева, Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения [Электронный ресурс] / Н. Н. Васильева. – Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>. – Дата доступа: 16.01.2017.

4. Садохин, А. П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А. П. Садохин // Вестник Московского университета. – Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 3. – С. 39–56.

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

6. Официальный сайт немецкой международной общественной телерадиокомпании Deutsche Welle. – Режим доступа: <http://www.dw.com/>. – Дата доступа: 16.01.2017.

7. Журнал Deutsch-perfekt. – Режим доступа: <http://www.deutsch-perfekt.com/>. – Дата доступа: 16.01.2017.

8. Официальный сайте Института Гёте. – Режим доступа: <http://www.goethe.de>. – Дата доступа: 16.01.2017.

9. Подкаст Deutschlandlabor. – Режим доступа: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb.html>. – Дата доступа: 16.01.2017.



*О. А. Симончук*

## ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*В данной статье рассматриваются возможности использования интернет-ресурсов при обучении немецкому языку. Особое внимание уделяется вопросам формирования и развития коммуникативной культуры студентов посредством информационных технологий в совокупности с традиционными методами обучения иностранному языку.*

Цель обучения иностранному языку в высшей школе – это формирование и развитие коммуникативной культуры студента, практическое овладение иностранным языком. Коммуникативная культура – это и владение нормами устного и письменного литературного языка, и умение выстраивать общение в соответствии с ситуацией.

Формирование коммуникативной культуры и ее развитие происходит тогда, когда мы много и часто общаемся, умеем при этом следить за собой и за реакцией своих партнеров, улучшаем свое поведение. В основе коммуникативной культуры лежит, прежде всего, грамотное построение фраз и доступная речь. Важно не только грамотно говорить, но и ясно и конкретно выражать свои мысли, знать правила этикета в зависимости от типа общения. Огромную роль при этом играют широта кругозора, владение актуальной информацией по тому или иному вопросу, умение логически рассуждать, приводить аргументы.

При общении на иностранном языке важными являются знания и о стране изучаемого языка, его истории, культуре, современных социальных, политических и экономических событиях в данной стране, быте его населения, традициях и обычаях, а также о принятом в этой стране этикете общения.

Современное развитие средств массовой информации позволяет получить нам эти сведения из множества источников. Можно сказать, что преподаватели иностранных языков и студенты получили возможность виртуально путешествовать по всему миру [1, с. 3] Благодаря наличию многочисленных компьютерных программ для изучающих иностранные языки, доступности словарей в онлайн-режиме, художественных и документальных фильмов в Интернете, художественной литературы на иностранных языках, в конце концов, различных ток-шоу,

радиопередач, музыкальных композиций можно бесконечно совершенствовать свои знания грамматики, лексики, свое произношение. Таким образом, при работе с текстами СМИ мы можем использовать не только смысловую информацию самих текстов, но и социокультурную информацию, заключенную в них [2, с. 14]. Информационные технологии позволяют также преподавателям иностранного языка разгрузить аудиторные занятия от своего рода рутинной работы, научить студентов больше работать самостоятельно вне аудитории, а на занятиях в аудитории действительно учиться общаться на иностранном языке.

Компьютерные технологии дают возможность использовать систему разнообразных нестандартных практических занятий: занятий, имитирующих какие-либо виды работ, с игровой состязательной основой, по аналогии с организованными событиями и многих других. Подготовка таких занятий, конечно, требует от преподавателя значительных затрат времени. И прежде всего затрат времени на поиск необходимой информации и разработку заданий, их оформление. В нашей статье мы хотели бы рассмотреть информационные возможности некоторых интернет-ресурсов на немецком языке. Знание таких возможностей позволит преподавателю сделать занятие более актуальным, интересным, информативно насыщенным, широко использовать аутентичные материалы, аудио- и видеосюжеты и, что немало важно, сократить время на подготовку к занятию.

Итак, [www.dw.com](http://www.dw.com) – это, прежде всего, информационный холдинг, направленный на освещение немецкими экспертами событий, происходящих в мире. Возможности использования ресурсов этого холдинга в изучении немецкого языка обширны. Они дополняются простой и удобной навигацией, неограниченными временными рамками. Здесь можно найти текстовые, аудио- и видеоматериалы из различных областей (музыка, политика, искусство и др.).

Например, в разделе Deutsch XXL в подкасте “Deutschlandlabor” можно найти серию видеосюжетов, которые знакомят нас со многими сторонами жизни немцев, с особенностями их менталитета, с их отношением к моде, учебе, еде, автомобилям и многому другому. Видеосюжеты можно смотреть с титрами на немецком языке и без них, сохранять в формате MP4; они снабжены транскрипцией текстов, словарем, заданиями к тексту, которые также можно сохранять в формате PDF. Вообще, многие сюжеты данного сайта можно сохранить и использовать на занятии для просмотра или прослушивания без подключения к интернету.

Подкаст “Alltagsdeutsch” – это целый ряд интереснейших аудиорепортажей на различные темы (семья и отношения в семье, здоровье,

свободное времяпровождение, искусство, спорт, профессии, мода, современные технологии и технологии будущего, медицина, традиции, праздники) с транскрипцией и упражнениями.

Подкаст «Учить немецкий с новостями» позволяет ежедневно знакомиться с последними новостями и событиями, происходящими не только в Германии, но и во всем мире, которые предьявляются диктором в замедленном темпе. Напомним, что события освещаются немецкими экспертами. Таким образом, мы знакомимся с точкой зрения немецких журналистов на тот или иной вопрос. Это может стать поводом для дискуссий, где взгляды на многие события и вопросы могут не совпадать, но главное – это дискуссия, которая должна вестись на занятии на немецком языке. Можно также разработать определенные правила поведения. Например, регламент времени при высказывании своего мнения, уважительное отношение к оппоненту и т. д. Можно провести деловую игру с распределением ролей (известные личности современности и прошлого). «Иностраннный текст» несет с собой «иностранную идеологию», то есть определенным образом формирует картину мира студентов. Поэтому в эпоху глобализации на первый план выступает проблема необходимости сохранения национальной идентичности общества и личности [3, с. 5]. Таким образом, методика работы с иноязычными СМИ должна основываться на развитии критического мышления студентов, умении сопоставления позиций сторон, доказательства собственной точки зрения. Особую важность при этом приобретает формирование у студентов системы ценностей, базирующейся на осознании ими собственной культурной идентичности, а также готовности защищать ее в рамках будущей профессиональной деятельности [4, с. 15].

В подкасте “Deutsch aktuell” также можно просмотреть новости со всего мира на немецком языке. При этом ознакомиться с сюжетом, выучить необходимые слова и выражения по теме, выполнить ряд подготовительных упражнений студенты могут самостоятельно дома. Это делается в привычной для них обстановке, они не ограничены ни временными рамками, ни количеством предьявления материала для прослушивания или просмотра. Такие сюжеты позволяют найти интересную тему для дальнейшего ее обсуждения на занятии на изучаемом языке, научиться выражать свое мнение, аргументировать его, соглашаться или подвергать сомнению мнение оппонента, то есть совершенствовать свою культуру речи как на родном, так и на иностранном языке.

На данном сайте можно найти много сюжетов страноведческого характера, познакомиться с достопримечательностями Германии, историей городов, известными личностями. Студенты имеют возможность

послушать интервью с жителями немецких городов или туристов из различных стран. При этом студенты могут наблюдать и диалектные особенности той или иной местности Германии, а также особенности речи людей разного возраста, мужскую, женскую речь. Такой материал представлен, например, в приключенческом шоу “Ticket nach Berlin”. Участники шоу – молодые люди, изучающие немецкий язык. К каждой серии есть интерактивные упражнения, задания лексического, грамматического и страноведческого характера, которые можно выполнить самостоятельно, а затем обсудить правильность их выполнения на занятии с преподавателем, провести работу над ошибками, проанализировать возможные варианты. Поскольку видеосюжеты каждой серии и упражнения к ним можно сохранить, то появляется возможность поработать над отдельными отрывками или упражнениями и на занятии. Работу над сюжетом преподаватель может дополнить своими заданиями.

Особо интересным в плане пополнения лексического запаса, а также изучения различных языковых явлений является подкаст “Deutsch im Fokus”. Здесь есть ряд рубрик, посвященных как отдельным словам в современном немецком языке, в которых отражается определенное социальное или политическое явление немецкого общества (“Wort der Woche”), так и устойчивым выражениям, пословицам и поговоркам, где объясняется их значение, происхождение и контекст, в котором их можно употреблять (“Das sagt man so!”). Все тексты имеют аудиосопровождение, снабжены рядом интерактивных упражнений, которые позволяют проверить правильность понимания рассматриваемого выражения, пословицы или поговорки. Подкаст “Deutsch im Fokus” – это еще и возможность познакомиться с многочисленными диалектами Германии. Студенты могут узнать об ареале их распространения, об их фонетических, лексических и грамматических особенностях, услышать, как они звучат.

В подкасте “Deutsch unterrichten” преподаватель может самостоятельно с помощью специальной программы составлять упражнения типа Lückentext (текст с пропусками) или Schütteltext (текст, где абзацы нужно расположить в правильном порядке в соответствии с содержанием текста).

Таким образом, данный сайт позволяет разнообразить методику проведения занятий по немецкому языку, сделать их яркими и запоминающимися, наполнить их интересным и актуальным материалом, расширить кругозор студентов, усовершенствовать их знания языка, задействовать на занятии современные формы и средства обучения иностранному языку в совокупности с традиционными, помогает

преподавателю создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента.

[www.vitaminde.de](http://www.vitaminde.de) – это сайт немецкого журнала “vitaminde” для изучающих немецкий язык. На данном сайте можно найти архив номеров данного журнала. Можно прочитать и сохранить в формате PDF статьи из этого журнала; к некоторым из них есть уже разработанные упражнения, аудиофайлы, которые можно использовать на занятиях в качестве текстов для аудирования. Темы статей – это жизнь молодежи, различные исторические и культурные события в Германии, спорт, мода, охрана окружающей среды, жизнь и творчество известных людей. Статьи имеют различную степень языковой сложности и снабжены специальными пометками, есть словарь с переводом некоторых слов и выражений на русский язык.

Таким образом, используя материалы интернет-источников, мы можем в значительной степени разнообразить обучение иностранному языку на аудиторных занятиях, мотивировать студентов к самостоятельной работе над совершенствованием их коммуникативных способностей на иностранном языке, сделать процесс обучения более увлекательным благодаря актуальности и аутентичности материалов и использованию новейших технологий, показать студентам практическую пользу от знания иностранного языка – ведь посредством него они могут расширить свой кругозор, сформировать мнение по поводу многих вопросов и проблем, существующих в современном обществе, в конце концов стать интересным собеседником, что поможет им не только в их будущей профессиональной деятельности, но и в межличностных отношениях за ее пределами.

### **Список использованной литературы**

1. Гринвальд, О. Н. Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в эпоху информационных технологий / О. Н. Гринвальд // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 5. – С. 2–6.
2. Меркиш, Н. Е. Об экспликации культурной семантики лексики СМИ при обучении иностранному языку / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 8–15.
3. Меркиш, Н. Е. Иноязычные массмедиа и особенности их использования в процессе обучения иностранному языку / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 2–8.
4. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 9–16.

*Е. А. Чернякова*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
“DOGME TEACHING”**

*В данной статье рассматривается один из последних инновационных методов в обучении иностранным языкам – “Dogme Teaching”. Автор выделяет основные принципы метода, анализирует его преимущества и недостатки, способы практического применения на занятиях.*

Education is communication and dialogue.  
It is not the transference of knowledge.  
(Paulo Freire, Brazilian educationalist  
and author of Pedagogy of the Oppressed)

На данный момент в сфере обучения иностранным языкам разрабатываются всё новые подходы в рамках коммуникативного метода. Одним из таких инновационных методов является “Dogme Teaching” или метод Догма. Рассмотрим предпосылки его возникновения, а также его преимущества и недостатки с точки зрения преподавателей.

В последнее время методисты говорят о необходимости формирования коммуникативной компетенции, определяя её как результат процесса коммуникативного использования иностранного языка. Однако само определение коммуникативной компетенции основывается на «знании» и тесно связано с теорией, со знанием о языке, а не с его непосредственным использованием. Трудно спорить с тем, что в современном обществе, на современном рынке труда важно именно то, что человек умеет им пользоваться, как умеет выразить и донести до слушателя свою мысль. Соответственно, во многих случаях понятие «уровень владения языком» (*language proficiency*) более соответствует принципам коммуникативного обучения языку, чем термин «коммуникативная компетенция», так как он:

- раскрывает степень реализации языковых правил непосредственно в процессе коммуникации;
- представляется обучающимся с помощью заданий, приближенных к реальным речевым ситуациям;
- базируется на критериях оценки степени развития основных языковых навыков.

Исходя из вышесказанного, можно определить цель изучения иностранного языка как достижение определенного уровня владения языком, который зависит от развития основных речевых навыков и достигается в результате использования языка непосредственно для общения.

В 2000-х гг. методисты и практикующие преподаватели английского как иностранного (*EFL Teachers*) продвинулись намного вперед в развитии идеи коммуникативного подхода, являющегося основополагающим в обучении иностранному языку. Уход от когнитивности, то есть учет психологических аспектов, а не лингвистических, сейчас получает всё большее распространение во всем мире.

Одним из новаторских подходов является “*Teaching Unplugged*” или “*Dogme Teaching*”. Его основная идея состоит в отказе от учебников и развитии коммуникативной компетенции посредством непосредственного общения в учебной группе. Впервые Dogme ELT был упомянут Люком Мэддингсом (Luke Meddings) и Скоттом Торнбери (Scott Thornbury) в 2001 г. в статье “*The roaring in the chimney*”. Затем была издана книга “*Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*”, в которой авторы представили основные принципы и методические разработки в рамках своего нововведения.

Подход “*Dogme Teaching*” основывается на следующих принципах:

- интерактивное общение между обучающимися и преподавателем как основа обучения;
- основным ресурсом для изучения языка служат «люди в комнате»;
- обучение является прежде всего социальным и интерактивным процессом;
- обучение строится посредством разговора, инициатором которого является преподаватель;
- принцип «живого», «работающего» языка, который изучается не через повествование, а через взаимодействие при принятии решений;
- постоянное обращение внимания обучающихся на языковые ситуации, в которых могут быть использованы речевые умения;
- активизация речи обучающегося через его индивидуальность;
- использование учебных материалов, интересных как для преподавателя, так и для обучающихся;
- релевантность текстов и использования контекста;
- принцип критичности в изучении материала.

“*Dogme Teaching*” – подход, основанный на общении, а не на учебных пособиях, использующий язык как средство достижения необходимых результатов. По мнению авторов, существует минимум пять причин, почему общение должно занимать ключевую роль в обучении иностранному языку:

- Общение – это цель обучения языку.
- Общение – это и диалог, и дискуссия, и рассуждение.
- Общение всегда интерактивно, это всегда диалог.
- Общение является основой всего обучения.
- Обучение общению способствует социализации.

Несмотря на то, что данный метод ратует за отказ от учебников, сами авторы подчеркивают, они не против всех учебных материалов и современных технологий (видео, аудио, Интернет), как таковых. Они отрицают все материалы, которые не соответствуют принципам, изложенным ранее, и мешают коммуникации, общению, совместной групповой и парной работе на занятиях по иностранному языку. Преподаватель использует учебники и разнообразные учебные материалы, если они способствуют развитию языковых навыков и речевых умений в рамках *Dogme*. Основная идея – частичное их использование в качестве дополнения к занятиям.

У этого подхода за более чем 10 лет появились как критики, так и последователи. Основная причина возрастающей популярности метода кроется в удовлетворении текущих языковых потребностей учащихся. Например, учащийся появляется в классе в начале занятия и хочет поделиться с преподавателем и всей группой чем-то интересным, что только что произошло с ним. Что преподаватель обычно делает в таком случае? В лучшем случае задаст пару уточняющих вопросов, а затем продолжает урок по своему плану. Но данному конкретному учащемуся именно здесь и сейчас хочется рассказать о взволновавшем его событии. Если преподаватель применяет в своей работе подход *Dogme ELT*, то он начнет задавать наводящие вопросы, обсуждать эту тему в группе, по ходу разговора делая заметки на доске, приводя грамматические и фонетические разъяснения.

Еще одним преимуществом подхода является независимость от внешних факторов, что снимает барьер (в виде учебного текста или задания на аудирование) между преподавателем и студентами. Преподаватель открыт для учащихся, отвечает на все возникающие вопросы, позволяет обучающимся самим руководить ходом занятия. Преподаватель и его студенты работают совместно в группе, и роль преподавателя сводится к определению направления учебного процесса, а не полного авторитарного руководства им. Данный подход также отличается практичностью, ведь учебный процесс не зависит от качества видеозаписи, скорости доступа к Интернету, возможности сделать ксерокопию используемого материала. Все, что необходимо – это ручка, тетрадь, доска.

Безусловно, данный подход подвергается и оправданной критике. Чаще всего критикуются два момента – это абсолютное отсутствие



планирования учебного процесса и сложность (практически невозможность) выставления оценки. К недостаткам можно отнести и сам основополагающий принцип отсутствия учебников и современных технологий. Также существует мнение, что данный метод не подходит для начинающих изучать язык, ведь без осознания структуры языка невозможно в полной мере овладеть коммуникативной компетенцией. Поэтому многие современные методисты советуют использовать его вместе с коммуникативным подходом для более продуктивного выхода на практику и коммуникацию.

### **Список использованной литературы**

1. Meddings, L. Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching / L. Meddings, S. Thornbury. – Delta Publishing, 2009. – 104 p.
2. Батракова, Е. Б. Dogme Teaching в обучении иностранному языку / Е. Б. Батракова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Pedagogica/5\\_127138.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/5_127138.doc.htm). – Дата доступа: 03.02.2017.

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.3:811'243

*Т. В. Починок*

## ОБ УСЛОВИЯХ АДЕКВАТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*В статье рассмотрены условия, которые должен учитывать носитель родной культуры в процессе взаимодействия с иноязычным собеседником. К таким условиям относятся цель речевого взаимодействия, знания о коммуникативной ситуации и предстоящих речевых действиях, знания особенностей восприятия и понимания действительности коммуникативным партнером, учет позиций сторон и последовательности коммуникативных шагов. Автор полагает, что эффективным средством для овладения данными социокультурными знаниями являются культуроведчески насыщенные тексты. Приводится краткое описание данных текстов.*

Адекватное речевое взаимодействие с носителем изучаемого языка предполагает необходимость учета этнопсихологических особенностей иноязычного собеседника в целях правильного предвидения эффективности общения. В процессе ориентировки обучаемому следует начинать с анализа речевой ситуации, т. е. с анализа фактов, которые являются константными в различных конкретных условиях речевого взаимодействия и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия. К числу таких факторов предречевой ориентировки относятся: 1) цель речевого взаимодействия; 2) особенности предстоящего коммуникативного события; 3) позиции сторон в предстоящем диалоге; 4) последовательность коммуникативных шагов [1, с. 246–255]. Рассмотрим конкретно каждое из условий, учет которых обеспечит адекватное речевое взаимодействие.

Одним из основных условий является *достижение цели речевого взаимодействия*. Наиболее очевидным показателем достижения цели речевого взаимодействия является согласованность речевых

действий изучающего иностранный язык с теми речевыми действиями, которые ожидает носитель изучаемого языка в подобной ситуации взаимодействия. В данной связи анализ ситуаций коммуникативных неудач, выявление причин коммуникативных промахов и непонимания между представителями разных культур позволяет выявить возможные реакции на неадекватные действия в процессе межкультурного общения (МКО). Анализ ситуаций межкультурного непонимания способствует развитию у студентов таких способностей, как социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость, эмпатия, а также воспитанию качества социокультурной восприимчивости. Эффективным является также обучение на «отрицательном языковом материале» [1, с. 238], где можно наиболее очевидно продемонстрировать несоответствие результата и цели коммуникации по причине незнания и, соответственно, неадекватного использования необходимых языковых средств и речевых действий с носителем изучаемого языка в процессе МКО.

Для эффективного планирования взаимодействия необходимы *знания о коммуникативной ситуации и предстоящих речевых действиях*, которые носитель изучаемого языка использует для выражения коммуникативного намерения в условиях данной коммуникативной ситуации. О. С. Иссерс справедливо отмечает, что задача преподавателя заключается в расширении знаний обучающихся о речевых действиях, в введении их в речевой опыт обучаемых, в формировании навыков их использования и интерпретации [1, с. 248]. Обучаемым могут быть предложены задания на прогнозирование реакции собеседника, особенностей предстоящей коммуникативной ситуации с целью планирования речевых действий и выбора адекватных языковых средств.

Условием эффективного планирования речевого поведения в ситуациях МКО являются *знания особенностей восприятия и понимания действительности коммуникативного партнера*, его национальных ценностных ориентаций, опираясь на которые коммуникант может спроецировать возможную реакцию носителя изучаемого языка на речевые действия. Х. Ёйм отмечает, что каждый человек имеет определенную «модель человеческого поведения», т. е. представление о том, как общаться с другими людьми, строить свои просьбы, приказы, отказы. В форме этих знаний указанные конвенции образуют фон для конкретных коммуникативных актов, в которых реализуется общение [цит. по 2, с. 82]. «Модель общения» управляет поведением коммуниканта в процессе взаимодействия. Знание коммуникантом социокультурных норм поведения своего собеседника в различных ситуациях, представления об уместности и целесообразности использования тех

или иных речевых действий, накладывают ограничения на выбор речевых действий и закладывает основу для обучения адекватному использованию стратегий МКО. Например, студентам может быть представлена ситуация, в которой во время собеседования по приему на работу работодатель задает различные некорректные вопросы, на которые кандидат на должность может дать как косвенный ответ, так и избежать ответа на нежелательный вопрос. В инструкции к заданию предлагается ряд приемов, которые носитель изучаемого языка использует для того, чтобы избежать прямого ответа на нежелательный вопрос. Обучаемым необходимо выбрать адекватные ответы на вопросы работодателя, используемые в рамках предлагаемых приемов. Одновременно задание способствует воспитанию качества социокультурной вежливости, которое необходимо для создания и поддержания положительного, комфортного микроклимата общения.

*Позиции сторон* в предстоящем диалоге определяют коммуникативную дистанцию между собеседниками, формальность стиля их взаимодействия. Заданные преподавателем роли в рамках предлагаемой ситуации помогают коммуниканту действовать в соответствии с определенным эталоном речевого поведения, что облегчает планирование собственного поведения, прогнозирование поведения партнера по ситуации и его ожиданий по отношению к себе. Для развития у обучаемых умения учитывать позиции сторон в речевой ситуации можно варьировать роли, в соответствии с которыми будет изменяться стиль общения, коммуникативная дистанция между собеседниками. Например, перед обучаемыми можно поставить задачу выбрать реакцию на предоставленную ситуацию в соответствии с ролью преподавателя, студента, работодателя и т. д.

*Последовательность коммуникативных шагов* регулируется множеством специфических конвенций. Часть таких конвенций является специфическими для определенного типа культуры, но многие – универсальны. Соблюдение последовательности коммуникативных шагов в процессе реализации речевого намерения влияет на эффективность коммуникации. Например, для американского коммуникативного поведения характерна определенная структура беседы, включающая: приветствие ('opening'), введение темы ('feedforward'), обсуждение ('business'), сворачивание обсуждения ('feedback'), прощание ('closing'). Игнорирование одного из структурных компонентов может быть воспринято как нарушение этикета и правил вежливости. Для развития коммуникативных умений выстраивания последовательности шагов в общении целесообразно уметь прогнозировать препятствия, которые могут мешать осуществлению коммуникативного

намерения. В процессе обучения важно не только указать на существование возможных препятствий, но и продемонстрировать пути их преодоления с помощью, например, задания на воссоздание диалога, реплики которого перепутаны, а также задания, в котором студенту необходимо спланировать, как оказать эмоциональную поддержку собеседнику при помощи приемов активного слушания.

Для овладения знаниями о культуре страны изучаемого языка, его носителях, нормах речевого поведения, стратегиях поведения, речевых средствах оформления высказываний могут использоваться культуроведчески насыщенные тексты. В данных текстах представлена информация о носителе изучаемого языка: способах его деятельности, системе ценностных ориентаций, взглядах, отношениях и установках, имплицитно и эксплицитно актуализирующихся в речевых средствах оформления высказываний.

В культуроведчески насыщенном тексте, так же как и в любом тексте, отражено единство внешней (лингвистической) и внутренней (экстралингвистической) сторон коммуникации. Внешняя сторона – это языковые средства и способы выражения мысли, а внутренняя сторона связана со сведениями о культуре участников межкультурного взаимодействия. В процессе восприятия языковой формы текста, обучаемый осмысливает его содержание на основе анализа культуроведческой информации, сопоставления с имеющимся у него опытом восприятия себя и окружающей действительности, и, в результате, происходит понимание того, каким образом культура обуславливает мышление и поведение носителя изучаемого языка.

Культуроведчески насыщенные тексты направлены на формирование у обучаемых понятий об иноязычной культуре и ее носителях. По мнению А. М. Шахнаровича, формирование понятий как когнитивный процесс характеризуется общим процессом генерализации и проходит по следующей схеме: 1) наглядное представление об иноязычной действительности; 2) общий образец-эталон; 3) протопонятие; 4) понятие. Исследователь отмечает, что «именно генерализация языковых явлений, а не имитация и речевая практика являются главной закономерностью речевого развития» [цит. по 3, с. 280]. Культуроведчески насыщенные тексты являются не только источником информации об этнопсихологической специфике носителей иной лингвокультурной общности, но и инструментом воздействия на сознание обучаемых, а также средством их социокультурного развития. В процессе работы над культуроведчески насыщенным текстом, в соответствии с поэтапным формированием умственных действий (П. Я. Гальперин), у обучаемых последовательно формируются

устойчивые представления и образы о носителе изучаемого языка, его ценностных ориентациях и установках, программируются стратегии поведения, развиваются социокультурные способности и воспитываются социокультурные качества. Познавательный материал культуроведчески насыщенных текстов ориентирован как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний, умений и способов деятельности, необходимый для реализации взаимодействия с носителем изучаемого языка. Таким образом, результатом работы над культуроведчески насыщенными текстами являются не только новые знания и способы деятельности, но и новый уровень развития обучаемых.

Итак, для реализации адекватного речевого взаимодействия обучаемому необходимо учитывать определенные социокультурные условия, для овладения знанием которых целесообразно использовать культуроведчески насыщенные тексты.

### **Список использованной литературы**

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: ЛКИ, 2008. – 285 с.

2. Вайсбург, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на ИЯ: учеб. пособие для проведения спецкурсов по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М. Л. Вайсбург. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.

3. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова: М.: ГОМИ «Школьная книга», 2003. – 488 с.

**УДК 37.091.33:811'243**

***В. А. Роголев***

### **О ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В статье аргументируется необходимость учитывать особенности мышления и психологии современных студентов в нынешних жизненных реалиях. Обосновывается важность методически грамотного использования Интернета при планировании занятий по обучению иностранному языку в вузе. Рекомендуются учитывать*

*факторы, которые могут привести к изменению в характере мышления всей студенческой молодежи.*

Окружающий мир постоянно меняется, вместе с ним видоизменяется и так называемый заказ общества на специалистов в той или иной области. Знание же одного или нескольких иностранных языков при этом не теряет степени значимости в жизни, так как у человека со знанием иностранных языков появляется гораздо больше возможностей для дальнейшей самореализации.

Методика преподавания, наряду с другими учебными дисциплинами, в стенах высшего учебного заведения призвана помочь студентам овладеть иностранным языком.

Чему обучать и как это делать в меняющихся реалиях современной жизни? Этот вопрос весьма актуален, однако в данной статье мы не будем пытаться ответить на него либо анализировать те или иные методические подходы с точки зрения их большей или меньшей эффективности.

Хочется акцентировать внимание на проявляющиеся в последние годы особенности в поведении и мышлении студенческой молодежи, связав это с методикой преподавания языка и психологией.

То, о чём пойдёт речь ниже, становится всё более очевидным и уже не может в дальнейшем игнорироваться преподавателями и методистами, а также всеми, кто принимает участие в образовательном процессе и воспитании нынешней студенческой молодежи.

Задумывая написать статью, в которой можно было бы «изобразить» современного студента, мы вдруг обнаружили, что среди обучаемых нами студентов явно просматриваются несколько типов личностей. Обобщённый «портрет» поэтому начинал представляться искусственным и нежизненным.

Поразмыслив, мы решили представить один из этих типов. Выбор был обусловлен тем, что именно этот тип, хотя ещё количественно не преобладает, но реально претендует на доминирование в социуме в ближайшем будущем. И тенденции к возможному доминированию подобного типа личности не вызывают радости.

Свои мысли мы сверяли с недавно прочитанной книгой известного философа России новейшего времени А. С. Панарина «Стратегическая нестабильность в XXI веке» [1].

Автор справедливо считает, что главным фактором нестабильности в начавшемся столетии является так называемый «материальный человек», утративший духовность, а вместе с ней и элементарные понятия нравственности, добра и совести.

Молодое поколение склонно копировать так называемых «героев времени». Не случайно именно среди молодёжи уже просматривается «физиономия» указанного А. С. Панариным типа.

Но это не «герой», а, скорее, «антигерой». Он отличается твёрдой походкой и самоуверенным видом, а самое главное в том, что этот тип лишён стеснительности и склонен утверждаться без лишних объяснений. Его задача взять максимально возможное при минимуме личных усилий. Именно такую цель ставят перед собой многие представители нового поколения.

Современная молодёжь в массе своей хочет получать всё в готовом виде и не любит прикладывать особых усилий для достижения желаемого [1, с. 67].

С точки зрения психологии, человек заведомо не любит трудиться. В каждом из нас есть определённая доля лени, с которой, безусловно, нужно бороться. Автор данного материала тоже принадлежит к этому поколению, и у нас также не всегда получается побороть чувство лени, но мы не хотим быть таким «антигероем».

Современные студенты, к сожалению, не всегда тратят свою энергию в труде – отсюда и асоциальное поведение некоторых индивидов. Ведь человек воспитывается, формируется и развивается только в результате включения его в деятельность, в работу.

Именно благодаря труду и постоянной занятости нужным делом, как известно, происходило перевоспитание, или так называемая «перековка» воспитанников колонии, изображённой в произведениях А. С. Макаренко «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях».

Однако идеи, высказанные А. С. Макаренко, как нам представляется, уже не соответствуют современности. Время неумолимо бежит вперёд, и многое теперь выглядит по-другому. Поэтому нам и ближе мысли, высказанные А. С. Панариным.

Размышляя над портретом студента (как и человека в целом), нельзя иметь в виду только экономическую составляющую, материальные показатели и величину доступной человеку так называемой «потребительской корзины». Необходимо взвешивать собственно гуманитарные ценности и духовные факторы.

Современная технологическая эпоха освобождает человека от напряжённых физических усилий. В результате свободное время (досуг) начинает опережать рабочее (производственное) время.

Классики экономической теории утверждают, что общественное богатство определяется как раз не рабочим, а свободным временем. Досуг рассматривается как время формирования человеческой личности, как время внеутилитарного пользования продуктами культуры.



На этой основе цивилизация совершает своё культурное накопление, наращивает интеллектуальный потенциал.

Именно студент во все эпохи был наиболее восприимчив к новациям. Общество современного типа предоставляет возможность и право молодёжи отложить время вступления в профессиональную жизнь ради учёбы и накопления знаний, ради приобщения к интеллектуальному и культурному потенциалу.

К сожалению, традиционный «портрет» студента как человека с книгой в руке в последнее время оказался рядом с иным «портретом».

На первое место стремительно вышел Интернет, который сейчас стал серьёзным и мощным конкурентом книги. Именно Интернет уничтожает полёт человеческой мысли, так как в нём можно найти практически всё в готовом виде, и уже не нужно прикладывать для этого опять-таки особых усилий.

Мы не против Интернета, но против его господства над человеком и полной зависимости человека от Интернета. Однако в XXI веке уже трудно представить портрет студента без той или иной степени зависимости от этой глобальной «паутины». Кстати, преподаватели и методисты тоже становятся более зависимыми от данного ресурса.

Студенты же всё чаще и чаще стремятся найти в Интернете материал в готовом виде, предпочитая доверять этому информационному ресурсу, нежели развивать полёт собственных мыслей и умозаключений.

В связи с этим, задача методики, как мы считаем, в нынешних условиях заключается в умелом использовании сети Интернет при планировании и проведении учебных занятий по иностранному языку. Несмотря на упомянутые минусы Интернета, в нём действительно можно найти много полезной информации, с помощью которой учебные занятия становятся вполне эффективными и запоминающимися.

Реалии преподавания таковы: на сцену выступил студент-потребитель. Он не живёт высокими мечтами, не фантазирует и не дерзает, не стремится к открытиям и свершениям. Он, как и любой массовый потребитель, ценит то, что даёт немедленную выгоду, а вещи ставит выше знаний и духовных ценностей. Это и есть тот, кого мы назвали «антигероем нашего времени».

Этот тип не тратит свой досуг на литературу или творчество. Дефицит духовности неизбежно подводит такую личность к вопросу, который ставится ею в центр всей жизненной стратегии: как взять максимально многое при минимуме личных усилий.

Этому в определённой мере содействует и рыночная повседневность, которая, по словам А. С. Панарина, зажимает нас в принудительную одномерность (*«к нам пришёл образ жизни, при котором*

в системе мотивации произошёл резкий сдвиг в пользу сиюминутной озабоченности» [2]).

«Материальный человек» обладает ревнивым и завистливым сознанием, в котором заложена своеобразная программа «рационализации». Для него рационально всё то, что не жертвенно, не наделено чертами социального воодушевления и моральной взволнованности.

Воодушевляющие идеалы ему чужды, равно как и честность, совесть, сочувствие и сопереживание. Он является расчётливо рыночным человеком. Его философией становится социал-дарвинизм (благополучен сильнейший, остальные – неудачники и профаны).

Хочется верить, что будущее всё же не за «материальным человеком». Иначе человечество утратит человечность. Что же касается не отрицательного, а положительного психолого-педагогического портрета студента XXI века, то нам он представляется следующим:

- этот человек – энтузиаст Просвещения,
- его отношение к людям основывается на принципах гуманности, взаимного уважения и бережливости,
- такой тип отличается вниманием к ближним, глубоким сочувствием к ним,
- он стремится к максимально интенсивному интеллектуальному накоплению,
- он обладает социально-коллективистским сознанием,
- он ставит нравственность и мораль выше материальной выгоды,
- он является инициатором новаций и двигателем прогресса.

Может быть, мы ошибаемся, возможно, слишком преувеличиваем, но всё-таки доля истины в этом есть. Хочется надеяться, что описанный нами тип не станет доминирующим, а новый тип человека под названием *Homo Liberis* не заменит тип *Homo Sapiens*.

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

Однако самой методикой и многими преподавателями в должной мере не учитывается тот факт, что Интернет стал мощным и серьёзным конкурентом книги.

Как подчёркивают А. Я. Иванова и А. А. Тоскина, современная информатизация образования предполагает интенсивное применение новых информационных технологий и использование средств коммуникаций, которые способствуют формированию интеллектуально развитой творческой личности, хорошо ориентирующейся

в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний в будущей профессиональной деятельности [3].

Преподаватель – не транслятор готовых знаний, а соучастник педагогического процесса. Он становится помощником, консультантом, координатором самостоятельной работы учащихся.

В условиях меняющихся жизненных реалий актуальными проблемами в методике преподавания иностранных языков остаются как поиски новых методов и технологий обучения, так и необходимость учитывать психологию современных студентов, быстро осваивающих все веяния современных реалий [4]. В связи с этим необходимо также искать новые подходы и методы, которые будут в полной мере соответствовать потребностям современного общества.

### **Список использованных источников**

1. Панарин, А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке / А. С. Панарин. – М.: Алгоритм, 2004. – 138 с.

2. Панарин, А. С. Христианский фундаментализм против «рыночного терроризма» / А. С. Панарин // литературно-художественный и общественно-политический ежемесячный журнал «Наш Современник». – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://nash-sovremennik.ru/p.php?y=2003&n=1&id=7>. – Дата доступа: 23.01.2017.

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

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

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

УДК 37.091.33:811'243'271.16

*Ю. Е. Акулич*

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ**

*В данной статье рассматривается вопрос об использовании коммуникативно-прагматических ситуаций на занятии по иностранному языку с целью овладения умениями и навыками говорения. Ситуативная направленность занятий способствует формированию у студентов способности использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению понимать высказывание, планировать свое речевое поведение, осуществлять контроль речевых поступков.*

Анализ процесса обучения иностранному языку в вузе, проведенный в последние годы, показал, что основной причиной недостаточно высоких результатов работы является имеющийся разрыв между поставленной целью – практическим владением иностранным языком – и характером учебной работы. Как известно, успех в обучении иностранным языкам определяется правильной организацией учебного процесса. Вовлечение студентов в активную речевую деятельность на занятии – основная цель преподавателя. Одним из наиболее эффективных средств раскрытия творческого потенциала обучаемых является обучение общению.

В исследовании условий оптимизации процесса овладения иноязычной речью ключевой является проблема коммуникативно-прагматических ситуаций на занятии. Ситуативная направленность обучения позволяет организовывать активную речевую коммуникацию, стимулирует мотивацию обучения, а также способствуют закреплению лексического минимума и грамматических структур [1].

Для моделирования общения на занятиях по изучению иностранного языка преподаватели кафедры английского языка университета

имени Ф. Скорины используют различные коммуникативно-прагматические ситуации. Например, в группе Пс-12 факультета психологии и педагогики была предложена коммуникативно-прагматическая ситуация “Can we dress in a fashion way?” Были подобраны иллюстрации моделей нарядной одежды, зафиксированы удачные жизненные примеры, отобраны афоризмы, устойчивые высказывания. Необходимые учебно-речевые действия были ранее усвоены в лингафонном практикуме, в ситуациях речевого действия, при решении проблемно-логических задач, в элементарных проблемно-информативных речевых ситуациях. В отдельных случаях, по просьбе студентов, использовались дополнительные речевые единицы, выходящие за пределы программы. Обсуждение началось с вводной реплики преподавателя:

Teacher: *I know that you like to dress beautifully for our parties. But do you know how to do it?*

P1: *I'm not always sure, but I like to catch up with fashion.*

P2: *I like to put on fashionable clothes, too.*

Teacher: *Can you put on any dress that is in fashion? What about clothes of bright colours, mini skirts? Do you wear such clothes?*

P1: *No, I don't like bright colours, I think they are provoking.*

P2: *And I like such clothes, I think they help to express myself.*

После выяснения мнений студентов началось обсуждение иллюстраций моделей нарядной одежды ребят. Студенты выражали свои мнения, спорили, приводили доводы и аргументы.

Teacher: *I suppose this dress with short sleeves is very nice.*

P1: *Yes, but I prefer long and loose sleeves.* Неожиданно обсуждение проблемы пошло в другом направлении.

P10: *These are frocks, but I prefer jeans and a blouse.*

P11: *I like jeans too, and a white wool sweater.*

P12: *Can we come to school parties in jeans and sweaters?*

Teacher: *Do you like jeans and sweaters best of all?*

По данной проблеме были предложены следующие коммуникативно-прагматические ситуации:

Situation 1. *Your parents don't like the way you are dressed for classes* («Коммуникативная эмоциональность и приветливость», express your emotions, use gestures).

P1: *Really? Don't you? Oh, come on! This is the way I can express myself. And I like the way I'm dressed. You certainly don't understand me! Honestly, I don't want you to interfere in my life!!!*

P2: *Indeed! Frankly speaking I don't like it either. If you don't like I'll change my clothes.*

Situation 2. *You are going to the funeral. Your little sister puts on her bright clothes («Прямота в общении», express straightforwardness, try to convince to change her mind).*

P: *What have you put on? Are you mad? Your clothes certainly don't fit to this case! Go and change them quickly! I don't expect that our parents will like it. The point is that you are going to the cemetery, not to a disco!*

Situation 3. *Your child doesn't want to put on his school uniform. But you must force him to do this («Регулятивность», convince or persuade him to put on the school uniform, give your arguments, show your understanding).*

P: *You should put on your school uniform, my dear. For example, when we were small, we also wore school uniforms, it's a school rule. Everyone must put on school uniform or you'll be suspended. Will you do this for me?*

Situation 4. *Your girl-friend likes to wear mini skirts («Обсуждение разногласий», express your disagreement; listen to her point of view, hint at the way how she should dress).*

P: *Why do you put on these short skirts, everyone stares at you. Do you think it's normal? You are dressed like a party girl! I don't like the way you are dressed. I feel embarrassed beside you. What do you think when you put on these clothes? You'd better wear elegant clothes.*

Situation 5. *Your friend is going to a wedding party. He asks your advice about the clothes («Ориентация на собеседника», listen to her / him attentively; define the reactions, mood, emotional state).*

P: *If I were you I'll put on a long violet dress (brown suit), it is in fashion now. What colour do you like? According to you, you'd prefer short skirt with a blouse. Correct me if I'm mistaken.*

Situation 6. *You are standing at the bus stop. Suddenly a girl comes to you and asks you where you have bought this dress («Коммуникативная дистанция», express your willingness or unwillingness to talk).*

P1: *Sorry. I'm in a hurry. I'd really like to talk to you, but I have no time.*

P2: *I bought it at the shopping mall. Do you like it? I'm sorry, but it was the last dress I've bought.*

Типичным для коммуникативно-прагматических ситуаций было задание доказать то или иное положение, аргументировать свою точку зрения, сослаться на мнение авторитетов, обсудить разногласия и прийти к общему заключению по общественно-политической тематике “Political system of Great Britain”. Студенты пользовались заметками из газет, иллюстрациями, политическими карикатурами. Материал, имевшийся у каждого участника, отличался по содержанию, но, собранный воедино, он представлял собой информацию, достаточную для решения поставленной проблемы. Так, при подготовке к обсуждению вопросов

молодежного и рабочего движения в Великобритании студенты группы Ас-16 физического факультета сначала познакомились с необходимыми фактами, и перед ними была поставлена задача доказать антинародный характер политики, проводимой правительством консерваторов.

Teacher: *Let's discuss the economic and political situation in Great Britain. We'll prove that the policy of the Conservative government is against British people.*

P1: *In 1971, in Great Britain and Northern Ireland there were 970,022 people out of work. Now there are over 2 million unemployed.*

P2: *Many school-leavers can't find a job and become unemployed. They join the army of the unemployed.*

P3: *The conservative government thinks about higher profits for big business. It militarizes the country.*

По теме “What do you know about Belarussian sightseeing attractions?” помимо выражения своего мнения по поводу различных достопримечательностей, в группе Ф-23 специальности «Физика. Педагогическая деятельность» была предложена следующая ситуация: *Imagine that you are an international reporter who writes reviews. Interview your classmates expressing your friendliness being in a foreign country, direct your attention to the respondents. Or visa versa, you are asked by a stranger about your opinion about places of interest. Would you be direct and tell your point of view, pay attention to the distance between you and the interviewer [2].*

Интересные дебаты проводились по ситуации “My future family”. Студенты спорили по вопросу идеальной семьи, браков по любви и по расчету, какие качества они бы хотели видеть в своей будущей семье. Обсуждения разногласий велись и по проблемам молодой семьи. Например:

Situation 1. *Your parents decided to marry you to a man you don't know, but they know him very well and he has lots of money (express your emotional state, give your arguments, show your disagreement).*

Situation 2. *You are going to marry a man who is 20 years older than you. Your parents are against your marriage (convince them that you love that man).*

Оживленность студентов вызвала тема “Professions and jobs to choose”. Студенты задавали вопросы “What encourages you to take a job? What is important about job? What influences your choice of profession and why?”, ссылались на мнения взрослых, родителей, осуществляли контроль своих высказываний и высказываний говорящих. Были предложены следующие ситуации:

Situation 1. *Your friend has to make a decision about 2 jobs. One is exactly what he has wanted all his life; however it doesn't pay a lot of*

*money. The other job pays a very good salary but it's not at all interesting to him. Give him advice.*

*Situation 2. You are going to visit an astrologer to find out about your future. Think over the questions you want to ask.*

*Situation 3. Imagine you are a teacher. You are applying for a teaching position in the school. You are a young teacher. But there is one older teacher with many years of experience who also applies for this position. The principle interviews you. Present yourself to the principle in such a way as to get this job.*

По теме “Healthy looks” студентам была предложена ситуация: *The passer-by (mother, friend) told you that you looked awful. How would you react?* Студенты, представляя молодежную группу населения, хотя и самовыражаются, и это они делают с помощью одежды и прически. Студенты должны были обсудить стиль и манеру поведения посредством выражения своих эмоций с помощью жестов и мимики [3].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что используемые коммуникативно-прагматические ситуации обеспечивали не только действие, но и взаимодействие. Студенты активно вступали в беседы, споры, выражали свое собственное мнение, а иногда и апеллировали к авторитетному мнению. Ситуации способствовали повышению мотивации, студенты не стеснялись говорить на иностранном языке, не боялись делать ошибки, подвергнуться критике, наоборот, ситуации позволили на равных условиях отстаивать свои взгляды. Использование на занятиях коммуникативно-прагматических ситуаций вызывает интерес у студентов, помогает им мыслить логически, опираясь на теоретические рассуждения и самоанализ. Эти ситуации способствуют свободному размышлению на нравственные, политические, культурные темы. Ситуации позволяют развить умения оперировать гипотезами, формируют способность выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг деятельности, а также служат мостом для социального и личностного самоопределения.

На завершающем этапе коммуникативные ситуации способствуют совершенствованию всех полученных студентами знаний, навыков и умений, язык используется как действенное средство углубления знаний в разных областях науки, техники и культуры. В целом иностранный язык на данном этапе выступает как эффективное средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов студентов в выбранной ими области знания, в частности, как средство получения профессионально значимой информации.



## Список использованной литературы

1. Абдурахманова, Г. М. Ситуации речевого общения на уроках английского языка / Г. М. Абдурахманова [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.1september.ru>. – Дата доступа: 15.03.2010.

2. Астафурова, Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.02 / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 27 с.

3. Гордеева, А. И. Учебная проблемно-коммуникативная ситуация – основы обучения старшеклассников обсуждению проблем английского языка / А. И. Гордеева // Вестн. КНЛУ. Сер.2, Педагогика и психология. – 2002. – Вып. 5. – С. 45–53.

УДК 37.061.26:811'243

*Н. А. Гришанкова, С. Н. Колоцей*

### КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТРАДИЦИОННЫЙ И ТЕСТОВЫЙ

*В данной статье рассматривается вопрос применения методических приемов проверки знаний студентов по иностранному языку в традиционной форме и в форме тестов, дающих обучаемым право получить международные сертификаты и возможность трудоустройства или учебы за рубежом. Предпринята попытка определить объекты контроля как инструмента управления обучением для выявления уровней сформированности навыков и умений, определения характера протекания этого процесса, диагностики трудностей, проверки эффективности приемов и способов обучения.*

Основная практическая цель обучения иностранному языку, как известно, состоит в формировании умений и навыков понимания мыслей других людей в устной и письменной формах и выражения своих мыслей также в устной и письменной формах [1, с. 23]. В связи с этим проблема ошибок в речевой деятельности, их природа, классификация, коррекция, диагностирование и предсказуемость остается в центре внимания лингвистов, методистов и психологов, работающих в области иноязычной речи (З. М. Цветкова, И. Д. Салистра, Р. Н. Разумовская, И. П. Павлова, Б. Ф. Воронин, F. French).

Выявление показателей уровня понимания представляет большие трудности, поскольку понимание является результатом внутренней мыслительной деятельности студента и может не иметь никакого внешнего выражения. Для того, чтобы проверить понимание, надо поставить обучаемого перед необходимостью выразить свое понимание через определенную деятельность, которую можно анализировать и оценивать.

Контроль и оценивание результатов учебной деятельности студентов должны выступать не как средство принуждения или источник конфронтации между обучаемым и преподавателем, а как стимул к учению, к приобретению новых знаний. В силу этого приемы проверки приобретают в данном случае особое значение.

Не претендуя на всестороннее освещение такого многогранного явления как контроль, следует остановиться на одном из аспектов, а именно на методических приемах проверки знаний. Они могут быть различными: письменный пересказ иноязычного текста; поиск среди ряда данных предложений тех, которые правильно отражают содержание текста или служат ответами на поставленный преподавателем вопрос (подчеркивание правильных и вычёркивание неправильных); ответы на любые вопросы по прочитанному материалу; составление студентами логической серии вопросов ко всему тексту или частям текста; составление плана пересказа; объяснение значения некоторых слов; перевод.

О недостатках традиционных форм и методов контроля знаний говорят многие авторы. В. С. Аванесов в книге «Композиция тестовых знаний» считает, что применение традиционных методов контроля приводит к двум полярным явлениям: с одной стороны, к тотальному либерализму при выставлении оценок (в конечном счете, преподаватель как бы сам себе выставляет оценку), а с другой стороны – к проявлению субъективизма и предвзятости, вследствие чего зачеты произвольно превращаются в экзамены, а экзамен – в экзекуцию [2].

Одним из выходов из создавшейся ситуации является разработка и применение тестовой системы контроля. В настоящее время эта проблема носит актуальный характер, и есть попытки решить ее на государственном уровне.

При обучении иностранному языку в вузе непосредственными объектами контроля выступают умения, а знания становятся объектами проверки опосредованно, проявляясь в соответствующих умениях, определяясь микроязыком изучаемой темы, степенью обучения, аспектом речевой деятельности.

Усвоение знаний, умений и навыков по иностранному языку находится в тесной взаимосвязи, и вести их учет изолированно очень трудно, если вообще возможно.

В нашей стране отношение к тестам неоднозначно: одни видят в тестах принижение роли педагога и рассматривают их как средство выражения недоверия к оценкам, которые выставляются традиционными путями. Другие обвиняют тесты в ненаучности. Настоящий тест – это в большей степени инструмент теоретического исследования в таких направлениях, как изучение личности, способностей и т. д.

Но все дело в том, что те так называемые тесты, с которыми нам приходится сталкиваться или которые мы сами составляем, имеют к тестам очень отдаленное отношение. Скорее всего, само слово *test* как раз и приносит путаницу в понятия «тест» и «контрольное задание». Для создания настоящего теста нужен не только специалист, владеющий всеми формами тестовых заданий, но нужна еще хорошая выборка, а также обработка и интерпретация результатов тестирования, что позволяет оценить не только результаты тестов, но и сам тест [2, с. 17].

Точность любого измерения зависит от качества самого инструмента измерения, каковым в данном случае и является тест. Существует целая наука, называемая тестологией, которая представляет прикладное направление научной педагогики. Тестология оценивает сам тест по таким показателям, как надежность и валидность теста. Понятие надежности подразумевает относительную свободу от погрешностей, ошибок, а понятие валидности, то есть адекватности, пригодности – предусматривает возможность достижения поставленной цели. Применение тестов как средства не только проверки, но и формирования определенных знаний у студентов будет оправдано в полной мере только тогда, когда тест разработан так, что он активизирует процесс обучения и служит средством интеллектуального развития обучаемых. Данное утверждение в полной мере относится и к вопросам преподавания и обучения иностранному языку.

Явными преимуществами такой технологической формы, как тесты, являются: одновременное участие студентов всей группы; непродолжительность выполнения заданий; возможность включения большого объема материалов; малые затраты интеллектуальной энергии преподавателя во время проведения; контроль усвоения материала и умений пользоваться им; возможность быстрой проверки и подведения итогов теста; оперативное информирование студентов о результатах и их последующий анализ; возможность проведения теста не только в аудитории, но и дома, при самостоятельной работе,

и его самопроверки по ключам. Все это позволяет сделать процесс обучения более качественным.

В защиту тестового контроля знаний как наиболее объективного метода выступают следующие факторы: одинаковые инструкции выполнения теста, заранее разработанные критерии ответов, осведомленность тестируемых о так называемой стоимости ответов.

Традиционные формы контроля знаний по иностранному языку, такие как письменные задания, сочинения, эссе, переводы, часто зависят в большей степени от субъективности преподавателя: его личностных характеристик, взаимоотношений со студентами, настроения, самочувствия, а иногда даже почерка студента. Преподаватель вынужден оценивать адекватность письменного ответа студента, принимая во внимание грамматику, орфографию, стилистику, семантические ошибки, неточности, логическую структуру повествования. Не имея хорошо разработанных критериев, ему приходится решать, сколько и какие элементы нужно учитывать, чтобы поставить ту или иную отметку. Нередки случаи, когда одна и та же работа студента оценивается по-разному разными экзаменаторами. Поэтому вопрос объективности, особенно на вступительных или заключительных экзаменах, представляется чрезвычайно важным и требует изменения подхода к разработке экзаменационных заданий, вплоть до широкого использования компьютерных тестов [3, с. 4].

Тесты используются как средство входного, текущего и итогового контроля. Входной контроль необходим для дифференциации студентов по уровню базовой подготовки. Итоговый тест должен выполняться точно в том формате, в каком проводилась подготовка к нему, т. е. процесс обучения должен включать все элементы.

Второй аспект привлекательности применения тестов обусловлен тем, что характеристики тестов, способствующие распространению тестирования для текущего и итогового контроля, являются действенными для использования их в качестве тренировочных упражнений, например, для неязыковых специальностей – для тренировки лексики по специальности. В частности, тесты как упражнения можно использовать для обеспечения правильности и точности восприятия студентом образа слова и установления связи между образом и значением; правильной «локализации» новых слов относительно других слов иностранного языка [4, с. 29].

Обучающие тесты (выбор одного правильного элемента из нескольких, в основе выполнения которых лежит сравнение, комбинирование языкового материала) являются также эффективными тренировочными упражнениями.

В то же время именно эти тесты особенно критикуются, поскольку имеется вероятность угадывания правильного ответа.

Таким образом, нет необходимости абсолютизировать значение тестового контроля в процессе обучения иностранному языку. Контроль все же должен обязательно иметь комбинированный характер. Если в области лексики, грамматики, аудирования, чтения тестовая форма контроля представляется идеальной, то для письма и говорения можно эффективно использовать традиционные контролирующие задания. Регулярно проводимый контроль в различных его формах способствует обеспечению более прочных знаний и повышает активность в изучении иностранного языка. Процедура подсчета баллов в тестах множественного выбора, как правило, проста и очевидна: за каждый правильно выбранный ответ студент получает один балл. Именно на этом основании часто делаются выводы об объективности такого рода тестирования.

### **Список использованных источников**

1. Миролубов, А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролубов, И. А. Рахманов, В. С. Цейтлин. – М. : Просвещение, 1967. – 230 с.

2. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.

3. Вербицкая, М. В. Новая модель устной части основного государственного экзамена по иностранным языкам / М. В. Вербицкая // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 5. – С. 2–10.

4. Талалакина, Е. В. Тест – интервью как универсальный инструмент для определения уровня владения иностранным языком: американский опыт / Е. В. Талалакина, С. Мартин. // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 5. – С. 28–37.

**УДК 37.091.3:811'243'271.16**

***С. В. Короткевич, Е. В. Дударь***

### **К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ**

*В статье рассматриваются особенности организации обучения устному монологическому высказыванию, анализируются особенности и критерии монолога, предлагаются необходимые упражнения*

*для обучения монологической речи при развитии коммуникативной компетенции учащихся на иностранном языке.*

Одной из приоритетных задач при обучении иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции учащихся. Основным составляющим ее компонентом является говорение.

По мнению Н. Д. Гальсковой «говорение – это особая форма устного общения, при помощи которой происходит обмен информацией, оказывается, учитывая цели и намерения говорящего, определенное воздействие на слушателя(ей) и устанавливается взаимопонимание между собеседником(ами)» [1, с. 190].

Многие педагоги, уделяя внимание подготовке учащихся к осуществлению коммуникации на иностранном языке, часто сталкиваются с такой ситуацией, когда учащиеся не могут самостоятельно и правильно сформулировать и высказать свою мысль, сделать развернутое сообщение или презентацию. Зачастую высказывания учащихся являются либо ответами на вопросы, либо представляют собой перечисление отдельных действий или событий.

Часто преподаватели делают акцент на обучении диалогической речи, но как бы ни было велико значение диалогической речи для развития умений иноязычного говорения, она не является ключевым компонентом. И только монологическая речь способна показать всю красоту языка и красноречие говорящего, его лингвистический и образовательный потенциал. Именно поэтому устному монологическому высказыванию уделяется особая роль в процессе обучения иностранному языку. **Монолог-рассуждение, монолог-сообщение, монолог-описание** являются основными видами монологической речи.

Монолог на иностранном языке имеет четкую цель, которая выражается в способности не только сформулировать, но и правильно выразить свою точку зрения по интересующей проблеме или ситуации. От учащегося ожидают использование приобретенных языковых умений в ситуациях межкультурной коммуникации. Следует отметить, что монологическое высказывание – это достаточно сложное умение, и его формирование должно начинаться на ранних этапах обучения иностранному языку. Далее рассмотрим основные характеристики и критерии монолога.

Монолог неотделим от **контекста** и стимулом монолога является какое-либо событие или ситуация, однако в процессе высказывания возможен отход от этого события или ситуации, а также создание нового текста с собственным сюжетом, действующими лицами, отступлениями и обобщением.

**Непрерывность** является еще одним из ключевых критериев монологической речи, и говорящий имеет прекрасную возможность выразить свою точку зрения, рассказать о своих переживаниях, эмоциях и дополнить, если необходимо, свой рассказ.

Одним из важных аспектов успешности монолога является его **логичность** и **последовательность**. Для успешной коммуникации автору монолога нужно строго следить за сочетаемостью и последовательностью предложений, они должны быть информативны и привлекательны для слушателей. Говорящий должен наблюдать за слушателем и его реакцией на высказывание.

Характерной чертой монологической речи выступает также **смысловая законченность**, в конце монолога обычно делается обобщение или подводятся итоги высказывания.

Дополнительной особенностью монологической речи является ее **целенаправленность**, она всегда имеет адресата и учитывает индивидуальные особенности участников общения. Однако в условиях межкультурной коммуникации трудно встретить монологическую речь в чистом виде, она часто сочетает в себе элементы диалога.

Выделяют три уровня овладения монологической речью: **репродуктивный**, **репродуктивно-продуктивный** и **продуктивный**. Эти уровни находятся в прямой зависимости от степени творчества и самостоятельности, проявляемых учащимися.

На первом, **репродуктивном** уровне, у учащихся нет особой самостоятельности не только в выборе и сортировке языкового материала, но и в определении его содержания. Весь языковой материал и структура высказывания предлагаются учителем.

Второй уровень называется **репродуктивно-продуктивным**. Характерной особенностью второго этапа можно назвать проявление определенной самостоятельности и наличие элементов творческого подхода к отбору языкового материала. В зависимости от степени овладения навыками подстановки, трансформации и сочетания материала, учащиеся пытаются использовать его в новых ситуациях.

**Продуктивное владение** монологической речью достигается на третьем уровне. Здесь уже появляется умение выразить свою точку зрения и свои мысли по фактам, событиям и ситуациям, построить свое собственное высказывание и дать оценку происходящему [1].

Методика обучения иностранному языку предлагает осуществлять обучение монологической речи в три этапа. Целью первого этапа является выработка языковых автоматизмов, на втором этапе необходимо научить отбору языковых средств, служащих цели коммуникации, и на третьем необходимо соединить различные речевые модели

в определенной логической последовательности.

На первом этапе следует обеспечить эффективное запоминание и развить навык употребления формы до степени автоматизма. На этом этапе рекомендуется использовать подстановочные, имитационные, трансформационные и вопросно-ответные упражнения.

На втором этапе нужно обучать навыкам выражения содержания с помощью необходимого лексико-грамматического материала. Упражнения второго этапа можно разделить на две группы: описательные и репродуктивные. Здесь вырабатывается умение перерабатывать и сокращать чужое высказывание и используется преимущественно речевой материал в готовом виде. Необходимые для этого этапа упражнения носят описательно-репродуктивный характер и направлены не на выработку речевых навыков, а на развитие монологической речи как таковой. С помощью таких упражнений учащиеся овладевают навыками логически строить своё высказывание, и основной единицей этих упражнений выступает уже не предложение, а сверхфразовое единство.

Третью группу составляют описательные упражнения, которые выполняются при помощи зрительных опор. К ним относятся следующие виды упражнений: описание простых изображений и статических сюжетов, фабульных сюжетов; сопроводительный рассказ по видеоряду или нескольким слайдам; рассказ-описание реальных предметов и их месторасположения.

При этом описываемое изображение может быть простым (картинка, иллюстрация), проектируемым при помощи проектора и достаточно сложным (видеоролик). В любом случае визуальный материал будет служить учащимся неязыковой подсказкой для их будущих высказываний.

Репродуктивные упражнения или упражнения на пересказ, который, как известно, служит хорошей подготовкой к свободному выражению учащимися их мыслей и чувств, относятся к следующей, третьей группе. Непосредственному пересказу должны служить некоторые специальные упражнения: разбивка текста на смысловые отрезки; связные ответы на вопросы о событиях, действующих лицах и их взаимоотношениях; нахождение в тексте ответа на поставленный вопрос и самостоятельная его презентация; постановка вопросов к отрезкам текста; пересказ по плану, по вопросам, по ключевым словам и выражениям; сокращение или расширение рассказа и др. Выполняя такие упражнения, учащийся использует не только языковые средства данного текста, но и лексико-грамматический материал, усвоенный им раньше.

Таким образом, учащиеся овладевают одновременно и методами логико-семантического анализа, при этом на этом этапе понимание



гораздо важнее запоминания. Выражение своего мнения ведет к развитию инициативной речи и переходу к третьему этапу обучения – **устному монологическому высказыванию**. Учащийся сосредоточивается здесь на содержании высказывания и его логическом и правильном оформлении. Упражнения нужно постепенно усложнять, подготавливая тем самым говорящего к выражению своих мыслей, а также систематизации, развитию и обобщению чужих. Наименее сложными упражнениями этого этапа являются ситуативные упражнения, то есть упражнения на основе учебно-речевых ситуаций.

Третий этап может также включать такие упражнения, как учебная дискуссия и комментирование. В упражнениях постепенно исчезает речевая опора и укорачивается ситуация. Монологическое высказывание же становится всё более продолжительным и развернутым. В зависимости от степени опоры учащегося на его собственное творчество, личный жизненный опыт и знания постепенно можно предлагать наиболее сложные задания третьего этапа, например, составить рассказ по предложенной теме, пословице или крылатому выражению. Не следует забывать и неизменно популярную форму высказывания – сочинение. Интересной формой работы на третьем этапе может быть задание представить свой доклад или презентацию по какой-либо теме.

При обучении монологической речи на продвинутых этапах обучения целесообразно напомнить учащимся о навыках и правилах успешности публичных выступлений.

Очевидно, что ведущими принципами упражнений всех трех этапов являются принципы речемыслительной активности и принцип ситуативности и новизны. Такой творческий подход стимулирует инициативность речи, в которой главной движущей силой является личностный аспект принципа индивидуализации.

Преподавателю очень внимательно следует также отнестись к выбору опор для формирования умений монологической речи. Основная функция опор – связать жизненный и языковой опыт учащихся и стимулировать желание высказать свою точку зрения, а также помочь им правильно оформить свои мысли. По мнению В. Б. Царьковой, все опоры можно условно разделить на **смысловые** и **содержательные**. И каждая группа делится в свою очередь на **словесные** (вербальные) и **изобразительные**. В группу **содержательных-вербальных** включены: микротексты, тексты (как печатные, так и аудио), план высказывания и логико-синтаксические схемы. К **содержательно-изобразительным** относят: фотографии, рисунки, картины, карты, слайды и видео.

В группе **смысловых-словесных** опор находятся слова, лозунги, афоризмы, пословицы, поговорки, девизы; к **смысловым-**

**изобразительным** относятся плакаты, символика, диаграммы, схемы, таблицы [2].

Использование опор при выполнении различных упражнений помогает студентам почувствовать себя увереннее, снижает тревожность и страх сделать ошибку; при этом у студентов вырабатываются не только умения и навыки монологической речи, но и обнаруживаются творческие способности, развивается воображение, формируется определенное мировоззрение.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультета ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, И. И. Гез. – 5-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

2. Царькова, В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В. Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 15–22.

**УДК 378.147:303.687.4811.111(37.02)**

***Т. В. Лозовская***

### **РАБОТА С КИНООТРЫВКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В данной статье рассматриваются преимущества использования киноотрывков на занятиях по иностранному языку, а также их возможности в формировании мотивации изучения английского языка у студентов неязыковых специальностей. В ходе исследования выделяется ряд задач, которые необходимо решать преподавателю в процессе работы с видеоматериалами, а также проблемы, с которыми можно столкнуться при их использовании.*

Изучение иностранного языка студентами неязыковых специальностей имеет свои особенности, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности, личностными и профессиональными

характеристиками, необходимыми для будущего специалиста. В настоящее время существует большое количество технологий, методов, которые позволяют эффективно и даже в короткие сроки если не изучить иностранный язык, то хотя бы получить необходимые знания.

Мастерство преподавателей иностранного языка должно включать в себя множество аспектов: педагогический, психологический, лингвистический, грамматический, фонетический, страноведческий, культурологический и другие. Преподаватель должен не только хорошо владеть языком и методами его преподавания, но и выступать в роли представителя иноязычной культуры для своих студентов. Для этого он должен уметь создать на своих занятиях атмосферу иноязычного общения, вовлечь учащихся в процесс познания не только иностранного языка, но и культуры, воспитать личность, готовую вступить в диалог культур.

Для реализации данной задачи в копилке современного преподавателя должен быть арсенал современных эффективных методов и приемов с использованием на занятиях иностранного языка таких технических средств, как компьютер и мультимедийный проектор. Данные технические средства помогают не только облегчить работу преподавателя, но и служат мощным источником мотивации для студентов. Благодаря использованию аудио- и видеоматериалов на занятии создается языковая среда. Тем самым мы реализуем не только принцип наглядности в обучении иностранному языку, но и принцип погруженности в него.

Таким образом, необходимо говорить о медиакоммуникативной подготовке преподавателей. Медиакоммуникационное образование следует понимать как процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, связанных с массовой коммуникацией. В этом случае акцент со средств коммуникации смещается в сторону самой коммуникации, осуществляемой на основе медиа, т. е. технических средств [1, с. 57].

Следовательно, преподаватель, обладая медиакоммуникативной подготовкой, сможет внедрять в процесс обучения современные информационные технологии, использовать видео и киноотрывки. Это позволит преподавателю эффективнее решать такие методические задачи, как обучение фонетике, грамматике, лексике, аудированию и чтению, диалогической и монологической речи, письму и иноязычной культуре в целом.

Для того, чтобы вжиться в «культуру» народа, точнее использовать его речевой материал, преподаватели высших учебных заведений должны шире использовать на занятиях видеоматериалы (фрагменты телевизионных передач, художественные и документальные фильмы,

обучающее кино, видеокурсы). Целесообразнее шире использовать именно аутентичные киноотрывки, так как они обладают достоинствами целого фильма, но значительно короче по времени и не перегружены лишней информацией. Будучи аутентичным источником изучаемого языка, киноотрывки помогают создать атмосферу внешнего мира и являются стимулом для эффективной коммуникативной деятельности. Работая с киноотрывками, обучаемые могут повысить свой уровень знания иностранного языка. Во время просмотра и прослушивания они пытаются понять то, что происходит в отрывке, о чем говорят герои. Описывая и обсуждая, они сравнивают их мир с окружающим нас миром.

Киноотрывок – это форма коммуникации, которая может происходить как с помощью языка, так и без него: жестом, контактом глаз и выражением лица. Он обеспечивает визуальные стимулы, типа окружающей среды, может побудить к действию, активизировать обучающихся [2, с. 38].

Даже если язык киноотрывка непонятен, то при помощи визуальной наглядности, т. е. действий актеров, студенты могут понять, о чем идет речь. Кроме того, киноотрывок может действовать как стимул или катализатор, чтобы помочь объединить материалы или аспекты языка, а также помочь преподавателю управлять языком обучающихся, создавать ситуации для интерпретации.

Авторы многочисленных работ, такие как В. Писаренко, И. Щербакова, К. Канинг, отмечают, что видео должно служить учебным пособием, направленным на достижение основной цели обучения иностранному языку, а именно на формирование коммуникативной компетенции. Основываясь на этих взглядах, можно выделить следующие возможности использования киноотрывков на занятии, они:

- способствуют интенсификации процесса обучения иностранному языку;
- увеличивают эффективность усвоения лингвострановедческого аспекта;
- позволяют наглядно объяснить сложные явления;
- воссоздают реальную ситуацию общения;
- служат содержательной основой речи обучающихся;
- частично компенсируют отсутствие естественной языковой среды.

Киноотрывки, используемые на занятии, должны перед просмотром пройти тщательный отбор, а если есть необходимость, то и адаптацию для данной категории обучающихся. Для наибольшего эффекта и результативности использования киноотрывки должны

отвечать определенным требованиям: сюжеты не должны быть слишком маленькими или слишком большими; киноотрывки должны быть хорошего качества, картинка должна соответствовать тексту; кроме того, данные киноотрывки должны быть снабжены соответствующими субтитрами (при необходимости), а также киноотрывок должен соответствовать изучаемой теме и должен быть значимым для данной категории обучающихся.

Анализ опыта работы отечественных и зарубежных педагогов с видеоматериалами, и с киноотрывками в частности, показывает, что многие из них недостаточно владеют методикой использования видео при обучении иностранному языку и в некоторых случаях применяют его для простого просмотра на занятии. Это проявляется в том, что преподаватели часто слишком полагаются на возможности самого видео (киноотрывка) и не уделяют достаточно внимания стимулированию познавательного интереса обучающихся во время просмотра, а также способствованию пониманию ими увиденного материала [3].

Преподаватель должен играть не последнюю роль в подготовке обучающихся к восприятию киноотрывка как на стадии целеполагания, так и на стадии проработки с целью реализации творческого и познавательного потенциала. В связи с чем нами рекомендуются следующие упражнения, которые могут быть использованы при работе с киноотрывками.

1. Упражнения, направленные на развитие умений определять тему и структуру киноотрывка, например: посмотрите на афишу (кадр) из киноотрывка и определите его содержание.

2. Упражнения на тренировку оперативной памяти, например: из предложенных дат, имен и реалий выберите те, которые были представлены в киноотрывке, объясните их место и значение в нем.

3. Упражнения на восприятие информации киноотрывка, например: охарактеризуйте, как используется дальний план (пейзаж, интерьер) для описания героя.

4. Упражнения, обучающие рецепции информации специфического телевизионного кода, например: какая музыка используется в этом киноотрывке? Какую роль она играет?

5. Упражнения на развитие умения интерпретировать воспринятую информацию, например: опишите, какими звуковыми и зрительными средствами показана трагичность (комичность) ситуации в киноотрывке?

6. Упражнения на восприятие и анализ структуры киноотрывка, например: разделите киносюжет на отрывки, исходя из следующих принципов: место действия, персонажи и т. д.

7. Упражнения на проверку понимания киноотрывка, например: восстановите последовательность событий в киноотрывке, спрогнозируйте его продолжение.

8. Упражнения репродуктивного и продуктивного характера на базе воспринятой и обработанной информации киноотрывка, например: расскажите содержание киноотрывка по контекстным словам.

Так как основная задача преподавателя состоит в организации продуктивной творческой поисковой деятельности обучающихся и создании благоприятной атмосферы общения на занятии, то именно обучение работе с киноотрывками как неотъемлемая часть профессиональной медиакоммуникативной подготовки преподавателя иностранного языка способно помочь создать соответствующую атмосферу на занятии и сделать процесс обучения иностранному языку эффективнее, познавательнее и динамичнее.

### **Список использованной литературы**

1. Писаренко, В. И. Особенности использования видеофильмов в обучении иностранным языкам / В. И. Писаренко // Научно-методический журнал «Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы». – Таганрог: Изд-во ТРТУ. – 2002. – Вып. 2. – 136 с.

2. Щербакова, И. А. Кино в обучении иностранному языку / И. А. Щербакова. – Минск: Высшая школа, 1984. – 93 с.

3. Canning-Wilson, C. Practical aspects of using video in the foreign language classroom / Christine Canning-Wilson // The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 11 [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://iteslj.org/> – Дата доступа: 11.01.2017.

**УДК 37.091.3:811.111'253**

***Н. В. Насон***

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ**

*В статье рассматривается специфика синхронного перевода и определяются специфические условия его протекания. Выделяются три основных этапа в обучении синхронному переводу (теоретический, подготовительный и тренировочный). Приводятся примеры упражнений, которые могут использоваться для организации самостоятельной работы по совершенствованию необходимых умений и навыков.*

Синхронный перевод – один из сложнейших видов перевода, к которому менее всего применима традиционная формула квалификации переводчика: чтобы переводить, необходимо знание двух языков и предмета речи [1, с. 108].

Главная особенность синхронного перевода заключается в регулярном совмещении во времени слушания речи на одном языке, решения переводческих задач и говорения на другом языке. Параллельное протекание нескольких процессов определяет другие специфические черты этого вида деятельности:

- острый дефицит времени в сочетании с заданным извне темпом деятельности;

- быстротечность протекающих процессов при принятии переводческих решений;

- сегментированный характер речевого потока и сокращенный объем объекта ориентирования (не целое высказывание, а его фрагмент);

- наличие акустических и семантических помех [2, с. 327].

Экстремальность условий осуществления синхронного перевода, его динамичный и напряженный характер делают этот вид перевода крайне сложным. Не каждый человек, свободно знающий иностранный язык, может быть профессиональным синхронным переводчиком [1, с. 109].

Обучение синхронному переводу предполагает три основных этапа: теоретический, подготовительный и тренировочный.

Первый этап является самым коротким по своей продолжительности. Его цель – получить и систематизировать теоретические знания в области синхронного перевода, придать будущей учебной работе целенаправленность, осознанность и мотивированность.

Второй этап направлен на развитие необходимых качеств, присущих синхронному переводу (навыки и умения параллельного восприятия и говорения, вероятностного прогнозирования, речевой компрессии) в зависимости от конкретных условий деятельности.

Цель третьего этапа – сформировать профессиональные навыки и умения синхронного перевода в ситуациях, приближенных к реальным условиям [1, с. 109].

В качестве учебных материалов на всех этапах можно использовать практические пособия, сборники упражнений, тексты для обработки синхронного перевода с листа, аудио- и видеозаписи для синхронного перевода на слух, в том числе с предварительной подготовкой и без подготовки.

Кроме того, с самого начала обучения большое значение имеет организация эффективной самостоятельной работы, поскольку овладение синхронным переводом требует постоянного самосовершенствования,

расширения объема знаний, тренировки психофизиологических механизмов и познавательных процессов переводчика (памяти, внимания, вероятностного прогнозирования, воображения) [4].

В качестве примеров упражнений для самостоятельной работы можно предложить следующие:

– *повторение исходного текста* для отработки навыков и умений параллельного слушания и говорения [3, с. 143];

– *эхо-повтор (или повторение исходного текста с заданным отставанием)* – это упражнение предназначено для формирования навыков сегментации исходного текста на единицы ориентирования и для отработки способов оптимального отставания от оратора [5, с. 206]. При этом можно варьировать размер пауз между отрезками звучащего текста, изменять скорость, начинать повторение с намеренным запозданием [6, с. 170];

– *упражнения на речевую компрессию*, которые могут выполняться на нескольких уровнях: на уровне словосочетаний, на уровне фраз и на уровне сверхфразовых единств [3, с. 150].

Среди более сложных упражнений, которые подходят для самостоятельной работы, выделяются следующие:

– *синхронный перевод с листа* – упражнение, которое может быть как с предварительной подготовкой, так и без нее, и которое хорошо подходит для отработки навыков скоростного перевода. Это упражнение полезно для снятия лексических и синтаксических трудностей, хотя и не заменит эффекта, создаваемого живыми голосами или звукозаписями [6, с. 170];

– *синхронное чтение заранее переведенного текста* – рекомендуется использовать предварительно выполненный письменный перевод всего текста только в начале обучения, постепенно следует переключиться на «рабочий» вариант, когда переводятся отдельные незнакомые лексические единицы [7].

– *синхронный перевод на слух* – самое сложное упражнение, приближенное к условиям профессиональной переводческой деятельности.

Добросовестное выполнение подобных упражнений поможет начинающему синхронисту закрепить знания, полученные на аудиторных занятиях, отработать необходимые умения и навыки, доведя их до автоматизма.

При организации самостоятельной работы не следует забывать и о современных информационных технологиях, которые не только помогут разнообразить учебный процесс, но и сделают его более динамичным и увлекательным. Так, большое значение имеет подбор текстов, аудио- и видеоматериалов. Практические пособия по синхронному переводу,



предлагающие, как правило, тексты на общественно-политическую тематику, в какой-то мере устаревают. Выступления современных политиков и руководителей государств вызывают особый интерес в том случае, если они все еще актуальны, то есть относятся к текущим событиям. В настоящее время нет никаких трудностей при подборе материалов, которые были бы не только интересны с точки зрения отработки умений и навыков синхронного перевода, но и отражали бы изменения, происходящие в жизни страны и всего мира [1, с. 110].

Среди специализированных интернет-ресурсов, которые ориентированы на обучение устному переводу, можно выделить <http://www.orcit.eu/>. Здесь представлены упражнения на слушание и анализ, умение выделять основную информацию из прослушанного сообщения, отработку техники публичного выступления, психологическую подготовку и советы по подготовке к переводу.

Будет полезно и сетевое электронное учебное издание, подготовленное преподавателями Минского государственного лингвистического университета (<http://elearning.mslu.by>). Это сборник заданий с аудио- и видеоприложениями, предназначенный для тренировки перцептивных, мнемических и других способностей, отработки механизма вероятностного прогнозирования, совершенствования навыков и развития умений смысловой переработки текста при переводе, речевой компрессии, а также для обучения выбору необходимых языковых и речевых средств для формулирования текста на языке перевода. Сборник включает блок подготовительных и практических упражнений, а также материалы для ознакомления студентов с основами переводческой этики: моральным кодексом и кодексом чести переводчика, основами протокола и этикета переводческого поведения в процессе работы, стратегией исправления допускаемых ошибок. Большое внимание в сборнике уделяется национально-специфическим особенностям родного языка и языка перевода в отношении используемых грамматических, лексических и стилистических языковых и речевых средств, а также индивидуальным особенностям говорящих, связанным с национально-территориальными вариантами языка [4].

На этапе совершенствования выработанных умений и навыков студентам в качестве самостоятельной работы можно предложить регулярный просмотр новостных сообщений с последующим переводом (например, можно воспользоваться веб-сайтом <http://www.pbs.org>, где видеоматериалы сопровождаются текстовой записью, что позволяет сделать самостоятельную работу студентов полностью автономной).

В заключение следует отметить, что устойчивые навыки и умения синхронного перевода приходят с годами, после относительно

продолжительного периода работы и приобретения богатого практического опыта. Самостоятельная работа – важная составляющая этого процесса, значительно ускоряющая достижение желаемых результатов.

### Список использованной литературы

1. Насон, Н. В. Обучение синхронному переводу с использованием информационных технологий / Н. В. Насон, Л. А. Литвинова // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: традиции и модернизация современного высшего образования: материалы республиканской научно-методической конференции (Гомель, 10–11 марта 2016 года). – Часть 2. – Гомель, 2016. – С. 108–112.

2. Сдобников, В. В. Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток-Запад, Владимир : ВКТ, 2008. – 488 с.

3. Ширяев, А. Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.

4. Железнякова, О. В. Successful interpreting: сборник заданий по устному переводу с аудио- и видеоприложением. Сетевое электронное учебное издание / О. В. Железнякова. – Режим доступа: <http://elearning.mslu.by/assignments/37/intro/>. – Дата доступа: 23.01.2017.

5. Подготовка переводчика : коммуникативные и дидактические аспекты : коллективная монография / авт. колл.: В. А. Митягина и др. ; под общей редакцией В. А. Митягиной. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2013. – 304 с.

6. Виссон, Л. Синхронный перевод с русского на английский / Л. Виссон. – М.: Р. Валент, 1999. – 272 с.

7. Крень, О. А. Организация учебного процесса при преподавании синхронного перевода / О. А. Крень. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/95215/1/Крень%20О.А.pdf>. – Дата доступа: 23.01.2017.

УДК 37.091.3:811.111'36

*Г. Н. Петухова*

### ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В данной статье рассматривается перевод с русского языка на иностранный как потенциально эффективный способ преподавания.*

*Приводятся аргументы в пользу использования перевода на практических занятиях и при самостоятельной работе. Задания на перевод могут создавать идеальные учебные возможности, используя родной язык для изучения иностранного языка.*

В работе рассматриваются возможности использования перевода при обучении иностранному языку. Перевод, несомненно, является естественным и очевидным средством при обучении новому языку. Можно сказать, что этот прием является одним из фундаментальных. Использование перевода эффективно не только для профессиональных переводчиков. В современном многоязычном глобальном пространстве этот метод необходим как аутентичный акт коммуникации в семье, школе, больнице, магазине, на деловой встрече и в политической дискуссии. Он нужен нам иногда даже для того, чтобы прочесть различные сообщения в общественных местах, ценники в магазинах или меню в ресторане.

Следует отметить, что использование перевода позволяет обучающимся соединять новые знания с уже имеющимися, придает языковую уверенность, подчеркивает различие и сходство между языками, помогает управлять и контролировать знания. Многие педагоги считают, что задания, связанные с переводом, стимулируют интеллект и создают платформу для построения новой билингвальной идентичности [1], [2].

Необходимо подчеркнуть, что и ранее, и в настоящее время имеются как сторонники, так и противники использования перевода в качестве приема обучения. Наряду с очевидными положительными сторонами этого метода имеется большое количество литературы по педагогике и методике преподавания иностранных языков, где в течение уже долгого времени не рассматривается перевод в качестве достойного компонента при обучении.

Из имеющейся литературы по данному вопросу можно сделать вывод, что использование перевода в преподавании имеет длинную историю, которая берет начало в 16-м веке. В те времена это был самый популярный метод. Таковой эта ситуация оставалась долгое время. Однако с появлением различных подходов к преподаванию иностранного языка ценности этого метода был брошен вызов.

Справедливости ради нужно отметить, что эти новые методы и подходы подвергались критике. И даже коммуникативный метод не избежал подобной участи. Так, появилось мнение о том, что «...использование только коммуникативного подхода также может иметь ограничение при преподавании или изучении академического

или профессионального языка, не предоставляя возможности развивать точность использования языка» [2].

Ученые отмечают существенные недостатки использования перевода на практических занятиях [3], [4]. Прежде всего, утверждается, что данный метод не позволяет достичь основной педагогической цели – беглой речи. Он предполагает только два аспекта умений: чтение и письмо. Кроме того, может занимать много времени на занятиях, ассоциируется с определенными разновидностями языка, например, с профессиональным языком. Не подходит для общего использования, поскольку он ориентирован преимущественно на применение родного языка переводчика. В сочетании со скучными учебниками и устаревшими технологиями метод перевода дает повод обучающимся полагать, что изучение иностранного языка является трудным занятием, и они никогда не смогут думать на иностранном языке, хорошо говорить, использовать его в профессиональной деятельности. Поэтому они рассматривают язык как академический предмет, а не как врожденное физиологическое или социальное умение, которым он на самом деле является. При попытке достичь беглости в разговорной речи с помощью перевода приходит осознание того, что этот процесс происходит медленно и неэффективно для большинства учащихся. Прodelав большое количество работы, переводя слова и скучные тексты, люди чаще всего не могут использовать иностранный язык для практических коммуникативных целей.

Несмотря на недостатки использования перевода, они не являются препятствием в изучении языка. Можно сказать, что перевод следует выбирать не в качестве единственной технологии преподавания, а рассматривать как полезное задание. Он оказывает благотворное влияние на родной язык и помогает понять связи между родным и иностранным языком. Одним из преимуществ этой деятельности является естественность, необходимая и всегда востребованная. Польза заключается еще и в том, что он развивает два вида умений, так как языковая компетенция – это двусторонняя система, которая обеспечивает коммуникацию с иностранного языка и на иностранном языке.

Неоценимым достоинством является и то, что перевод как бы дает толчок к размышлению и дискуссии, способствует развитию качеств, существенных для всех языков: точность, ясность и гибкость. Кроме того, преподаватель имеет возможность выбирать аутентичный материал, чтобы продемонстрировать некоторые аспекты языка, например, чтобы обучающиеся смогли увидеть связь между грамматикой и ее использованием в языке.

Перевод требует аккуратного отношения к форме и значению в родном языке для передачи значения в других формах другого языка.

Он создает условия, которые генерируют когнитивные процессы, и позволяет обучающимся получить новые и закрепить старые знания. Перевод с иностранного языка на родной, мы преодолеваем три этапа:

1. Понять иностранное слово;
2. Найти эквиваленты в родном языке;
3. Синтезировать их.

Многие ученые, такие как G. Cook, D. Newson, S. Machida и др. [1, 2] также находят пользу в применении перевода на занятии. Они считают, что этот метод помогает развивать мыслительную деятельность, память, лингвистическую проницательность, ясность. Он помогает анализировать и сопоставлять грамматику и семантику языков, находить сильные и слабые стороны, исследовать социокультурную значимость текста. Современные технологии внесли существенный вклад в использование методики перевода. Еще не так давно, чтобы перевести текст или выполнить упражнение, нужно было искать необходимую информацию в словаре или консультироваться с преподавателем. В настоящее время к услугам учащихся разработаны специальные технологии, позволяющие за короткое время и с минимальными усилиями получить оптимальную и достоверную информацию по рассматриваемому вопросу. Это могут быть электронные словари, специализированные web-сайты и приложения к мобильным телефонам. Благодаря взаимодействию с различными ресурсами происходит расширение учебных рамок и заполнение пространства между родным и иностранным языками.

Как можно видеть из вышесказанного, использование перевода при обучении иностранному языку имеет больше преимуществ, чем недостатков. Поэтому преподавателям иностранного языка не стоит бояться использовать это полезное задание на занятиях и для самостоятельной работы. Чтобы достичь поставленных целей, преподавателю следует быть готовым умело и эффективно использовать любую переводческую деятельность, быть открытым, обладать широким кругозором, быть уверенным в себе и в тоже время сомневаться, поскольку перевод очень часто не имеет одного единственно правильного ответа.

Кроме обязательного умения переводить преподавателю помогут в работе хорошие знания педагогических технологий и стремление экспериментировать с новыми технологиями. Следует разделять педагогический и профессиональный переводы, не требовать от учащихся точного перевода, прислушиваться к предложениям студентов, рассматривать перевод как форму лингвистического исследования. При этом обязательно владение родным и иностранным языками.

Преподавателю всегда следует осознавать, с какой целью он дает то или иное задание. Это может быть задание, направленное на понимание текста, на поиск эквивалентов, на разъяснение лингвистических проблем или осознание социальных различий. Для этого важно правильно подобрать материал, что часто является довольно сложной задачей.

Что касается учащихся, то нужно понимать, что они являются самым важным компонентом процесса перевода. Прежде всего, им следует знать, почему преподаватель дает задание переводить, понимать пользу задания. Нужно объяснять, что практика перевода на занятиях способствует развитию умения выражать свои мысли четко и ясно, умения быстро и аккуратно работать. Преподаватель дает возможность самостоятельно сравнивать, анализировать, оценивать и выражать свои мысли. Важно донести до сознания учащихся, что не может быть только одного правильного перевода, так как это зависит от многих факторов, в частности, от знаний переводчика и его восприятия окружающей действительности.

В современном мире перевод является существенной частью нашего общества, поскольку вносит вклад в укрепление мира и понимания между людьми и даже народами. С помощью перевода не только передаются знания и технологии. Перевод является связующим звеном между культурами разных народов, позволяя и помогая всем живущим на планете знакомиться с работами поэтов, писателей, кинорежиссеров, педагогов – всех, кто духовно обогащает нашу жизнь. На перевод влияет множество факторов, однако можно утверждать, что он сам по себе является одним из средств обучения иностранному языку.

### **Список использованной литературы**

1. Cook, G. A thing of the future: translation in language learning / G. Cook // *International Journal of Applied Linguistics*, 2007. – № 17.3. – PP. 396–401.

2. Machida, S. Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: / Sayuki Machida // *A Methodological Perspective Journal of Language Teaching and Research*, July 2011. – Vol. 2. – No. 4. – PP. 740–746.

3. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика / С. В. Титова. – Москва, 2009. – 240 с.

4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

*И. Н. Пузенко*

## **ДИДАКТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИАЛОГ КАК УПОРЯДОЧЕННАЯ ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В данной статье дидактически ориентированный диалог рассматривается как упорядоченная форма профессиональной педагогической коммуникации. Речь учителя в обучающем диалоге, лишена спонтанности, всегда прагматична, ориентирована на выполнение заранее намеченной цели учебно-педагогической деятельности. Ее прямолинейность и мотивированная целенаправленность раскрываются в устном дидактически ориентированном диалогическом тексте. Проблема дидактически ориентированного диалогического текста самым непосредственным образом связана с проблемой языкового развития, дискурса, дидактолингвистики и лингводидактики.*

Дидактический диалог – это язык в его реальном функционировании в сфере учебной коммуникации. Он является одной из композиционных форм речи профессионального общения обучающего и обучаемого, где каждая реплика учителя и учащегося сама по себе может быть монологичной, то есть предельно маленьким монологом, который, по сути дела, является репликой большого диалога, целого речевого континуума педагогического общения в учебной сфере деятельности. Он имеет конкретную форму и содержание. По форме дидактический диалог есть процесс и результат гибкого субъект-субъектного взаимодействия между обучающим и обучаемым. В процессе диалоговой формы общения происходит попеременный обмен высказываниями в учебном процессе, где учитель является, как правило, главной и ключевой фигурой педагогического общения. В качестве обучаемого могут выступать:

- а) один учащийся;
- б) класс как организованная единица обучающего педагогического общения.

Предметно-тематическая сторона дидактического диалога образует его денотативное ядро и выступает доминантным признаком диалога. Она расчленена между обучающим и обучаемым и объединена одновременно единой темой общения.

В основе содержательного аспекта дидактического диалога лежит учебный текст, являющийся одновременно темой и исходной

точкой дискуссии на уроке, и развиваемые коммуникантами точки зрения по изучаемой проблеме. Их развитие и отрицание составляет динамизм содержательной стороны учебного дискурса. Существенной чертой данного диалога выступает при этом не просто его тема, а выделенность основных аспектов содержания обсуждаемой проблемы и их соотнесение в виде подтем, т. е. планомерное развертывание темы в стройную семантическую композицию, тематическую структуру диалога. Она дает ему возможность соотноситься с категорией смысла и создает основу для определения категории учебного текста как реальной языковой действительности, нацеленной на развитие социально-личностных компетенций учащихся как основной единицы учебно-педагогической коммуникации по передаче и приему интеллектуальной информации, в которой текст конструируется расчлененной во времени последовательностью речевых актов обучающего и обучаемого. Коммуникативный смысл в данном диалоге создается внутри отношения мотива педагогической коммуникации к цели осуществляемой учебной деятельности. Сам по себе коммуникативный смысл в обучающем диалоге не является однозначным образованием: смысловые элементы высказываний обучающего и обучаемого в нем в разной степени существенны для достижения поставленной цели.

Каждая реплика в дидактическом диалоге имеет специфическую завершенность. Она выражает определенную позицию говорящего и является цепочкой на пути к достижению конечной цели и, следовательно, обретает свое место в развертывании дискурса как смыслового целого. В связи с этим мы рассматриваем дидактический диалог как сложнопостроенный смысл, в котором все сегменты диалога выступают значениями определенного содержания, интегрируются в единый учебный текст, состоящий из некоторого количества смысловых высказываний, которые реализуются в адекватных структурных элементах говорящих субъектов. Его смысловая структура включает цель сообщения, адресованность речи слушающему и нацеленность ее на результативность актов учебной коммуникации. Поэтому дидактический диалог – это не только совокупность тех или иных логично связанных смысловых конструкций, где основной единицей диалога выступает пара реплик, но и целостное, функционально завершенное речевое целое. Функция данного диалога определяется целевой установкой педагогической деятельности обучающего, в которой реализуется процесс научно-учебного общения, а также процесс научного познания и творчества в его динамике [1, с. 185].

Вопросно-ответный цикл учителя и учащегося в дидактическом диалоге составляет единое целое и направлен на усвоение знаний,



интерпретацию, доказательство и обоснование определенной точки зрения. Стимулирующие реплики учителя выражают при этом побуждение обучаемого к активной речевой деятельности и требуют особой определенности в передаче учебного сообщения. Реагирующие реплики обучаемого находятся при этом в прямой зависимости и соотносены с вопросом и его содержанием. Они представляют собой относительно завершенное микросообщение со всеми присущими высказыванию признаками как минимальной коммуникативно-функциональной единицы диалога. Под коммуникативным статусом высказывания в данном диалоге понимается динамическая система взаимодействия логического, лексико-грамматического и интонационного аспектов, которая регулируется коммуникативно-прагматическими установками обучающего и обучаемого и ситуацией педагогического общения. Одной из характерных особенностей ответной реплики учащегося является то, что заключенная в ней информация в процессе дальнейшего реплицирования может менять свой статус, то есть из знания она может превратиться в мнение, и, наоборот, мнение, получив полное подтверждение, может быть признано знанием и служить основой для генерирования новых идей.

Таким образом, дидактический диалог есть комплекс последовательно взаимосвязанных высказываний обучающего и обучаемого, которые соотносятся между собой и с целым всего диалога и создают системное лингводидактическое формирование. Его связность проявляется в результате механизма взаимодействия конкретных речевых актов, выраженных в репликах говорящих и в логике рассуждения, отражающей соотносимость изучаемых явлений действительности и динамику их развития [2, с. 23–24].

Лингвистическая специфика дидактического диалога определяется особенностями его композиции, развертыванием максимально полного и последовательного содержания учебной информации и способом донесения ее до адресата. Для достижения этих целей учителю приходится постоянно думать не только о том, как проложить кратчайший путь от постановки задачи к ее решению, но и о том, как сделать ход своих рассуждений максимально доступным пониманию, поскольку с усвоением новых знаний учащийся усваивает и определенные образцы и нормы мышления, применяемые при решении познавательных задач.

В процессе порождения устной дидактически ориентированной диалогической речи все ее речевые средства интегрируются и унифицируются под влиянием тематического содержания педагогического общения, динамики его развития и создают структурно-композиционную

и функционально-стилистическую оформленность данной речи, а также ее коммутативно- прагматическую направленность.

Как функциональный тип текста дидактический диалог предполагает учёт целенаправленно мотивированной учебной деятельности, в которой он протекает. Учебная деятельность, организуемая в соответствии с целями и задачами педагогического общения, реализуется в диалоговой структуре общения и включает две основные подсистемы:

– деятельность учения как основной ее функциональный компонент по приобретению знаний, отражающий «чистый» акт научного познания и реализуемый обучаемым через усвоение наличного социального опыта;

– деятельность обучения, основу которой образуют подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности, направленные на усиление учебной мотивации и обеспечение условий для успешного осуществления деятельности учения с целью необходимой трансформации исходного опыта обучаемого.

Согласно принятому определению учебная деятельность – это сложная многоканальная система интерактивного динамического взаимоотношения учителя и учащегося, направленная на интенсивную организацию учебного процесса, которая предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации об эффективно применяемых педагогических мерах по оперативному регулированию и коррекции обучения, по улучшению методов контроля и оценки знаний. Она включает две дидактические категории «преподавание» и «учение», которые образуют системное единство и соотносятся как два вида учебной деятельности, определяющие и организующие всю систему дидактических отношений учителя и учащегося в учебном процессе. С учебной деятельностью обучающего и обучаемого в дидактическом диалоге неразрывно связаны и высказывания говорящих субъектов, которые адресуются определенному участнику коммуникативного акта речи. Они имеют определенную предметно-прагматическую направленность, тематическую и смысловую целостность и являются отражением учебной деятельности [3].

Педагогическое общение, связанное с совместной деятельностью учителя и учащихся по решению учебных задач, ведет к дифференциации функций в сфере учебной деятельности и в связанной с ней педагогической коммуникации. В данном диалоге у одного из говорящих может преобладать речевая деятельность по передаче информации, а у другого – по её приему. Такая ситуация общения, на наш взгляд, создает условия для индивидуализации в подходе как к передаче, так и к приему учебной информации, а также предполагает

высокую степень психологической настройки обоих участников диалога друг на друга. Это позволяет рассматривать дидактический диалог не только как совокупность «сопряженных» речевых актов обучающего и обучаемого, но и как определенного рода психологическую деятельность, направленную на достижение намеченной цели и получение конечного продукта.

Резюмируя изложенное, подчеркнем, что дидактический диалог – это предметно и личностно ориентированная форма продуктивного речевого педагогического взаимодействия по рациональной передаче, приему и усвоению учебной информации. Определенно, он характеризуется единством коммуникативно-прагматической цели, предметом высказывания, темой общения и развивается по двум основным линиям смысловой значимости:

– по линии социально-детерминированного содержания учебной информации, предназначенной для обязательного усвоения учащимися, содержащейся в учебном тексте, который и сам соотносится с категорией учебной деятельности;

– по линии изложения, интерпретации определенного факта учебной действительности обоими (всеми) участниками диалога, когда передача информации идет сразу по нескольким каналам: словесному, интонационному, мимико-жестикуляционному и ситуативно-предметному.

Как фрагмент конкретной педагогической коммуникации он ориентирован на усвоение, углубление и автоматизацию учебной информации в процессе гибкой последовательности чередующихся трансакций обучающего и обучаемого. Такая форма речевого взаимодействия субъектов приводит к тесной смысловой и структурной взаимосвязанности всех их высказываний, что существенно отличает дидактический диалог от разовых высказываний, создающихся непосредственно в момент обычного диалога и рассчитанных на быстрое выполнение коммуникативной задачи.

Дидактический диалог является, таким образом, отражением профессиональной деятельности учителя и учащихся. Наряду с информационной функцией (передача знаний учащимся в доходчивой для них форме) и трансформационной функцией (применение знаний и их практическое использование в соответствии с заранее смоделированным планом деятельности обучения) в нем проявляется также регулятивная, эмоционально-оценочная и эстетическая сторона общения. Он, информируя, одновременно обучает и воспитывает, ориентирует представления, программирует стратегию и речевое поведение учащихся. Его практическая значимость заключается в том, что

он не просто излагает готовое знание, а отражает процесс его рождения и формирования в результате усилий нескольких общающихся и тем самым связан с выражением личности говорящего субъекта.

В этой связи приобретает важность изучения данной проблемы. Следует заметить, что дидактический аспект диалоговой формы коммуникации в учебной сфере деятельности является одним из способов повышения эффективности обучения учащихся. Он неотделим от специфики научно-познавательного мышления, творчества и обучающего типа педагогической коммуникации в целом. Поэтому ее научный анализ может стать неотъемлемой частью исследований дидактолингвистики, научного языка, жанра и стиля, поскольку дидактически ориентированный учебный диалог – это своеобразный «островок» упорядоченной педагогической коммуникации, лишенной какой-либо спонтанности, где проявляются тесная взаимосвязь языка и мышления, логики и смысла, психологии, педагогики и лингвистики. Его выделение из общелингвистической системы диалога происходит не столько по лингвистическим критериям, сколько по экстралингвистическим, где две формы устной речи – диалог и монолог – находятся в непрерывном взаимодействии, образуя сложный речевой континуум. Будучи в определенной мере дидактолингвистическим и лингводидактическим образованием, он возникает, существует и развивается в письменном кодифицированном варианте микроязыка учебников и учебной речи, в том числе и дидактически ориентированной.

### **Список использованной литературы**

1. Маталыга, С. А. Дискурс – процесс текстовосприятия и текстопорождения / С. А. Маталыга // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – С. 184–187.

2. Гальскова, Н. Д. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в современной методике / Н. Д. Гальскова // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. – Вып. 2. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – С. 22–26.

3. Починок, Т. В. Личностно-развивающий подход в обучении межкультурному общению / Т. В. Починок // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. – Вып. 2. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – С. 22–26.

*Е. Д. Садовская, Ж. М. Поплавская*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В работе идет речь о проблеме организации самостоятельной работы студентов, будущих специалистов в области иностранных языков. Актуальность проведенного исследования заключается в попытке описать имеющийся опыт построения учебного процесса, а также путей оптимизации данного рода деятельности, с целью успешной подготовки студентов к прохождению аттестации знаний и сдаче государственного экзамена, а также освоения ими необходимых навыков иноязычного общения.*

Одной из главных особенностей современного мира является то, что нынешние социально-экономические условия предлагают большие возможности для сотрудничества во всех сферах общественной и личной жизни людей и тем самым создают огромный спрос на иностранные языки как реальное средство общения. При этом основной задачей высшего образования сегодня является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Ведь только знания, приобретенные упорным самостоятельным трудом, могут в дальнейшем превратиться в реальную движущую силу научно-технического прогресса [1]. Следовательно, именно языковой факультет/вуз и призван решать данную задачу.

Организация самостоятельной работы студентов в современной высшей школе становится одним из важнейших направлений всей методики обучения. Это вызвано необходимостью повышать познавательную активность будущих специалистов, побуждать их не только запоминать, но и мыслить, и анализировать. Поэтому высшая школа должна не просто подготовить специалиста, но и сформировать творческую личность.

Кроме того, самостоятельная работа способствует формированию таких важных качеств личности, как трудолюбие, организованность и дисциплинированность, развивает память, мышление, внимание. Учитывая все вышесказанное, следует постоянно уделять большое внимание разработке вопросов теории и технологии организации этого вида деятельности.

Анализ учебных программ показывает, что учебный процесс в высшей школе (впрочем, как и на стадии среднего образования), помимо аудиторных форм, всегда предусматривал обязательную внеаудиторную самостоятельную работу обучающихся. Именно в процессе активной самостоятельной деятельности может эффективно и плодотворно осуществляться учение и познание, то есть усваиваться знания, приобретаться умения и навыки в определенной области знаний. Однако студенту высшей школы надлежит усвоить, что только индивидуально выбранные способы пополнения знаний и сложившиеся стереотипы самостоятельной деятельности будут способствовать его успешному самообучению в течение всей последующей жизни.

Что же касается помощи преподавателей в процессе организации внеаудиторной работы студентов, следует признать, что это сложный, качественно иной по сравнению с аудиторными занятиями вид обучения. Как оптимально и качественно научить молодого человека способности обобщать полученную информацию, превращая ее в знание? В последнее время как в нашей стране, так и за рубежом ведутся интенсивные поиски приемов, методов и форм организации учебного процесса в вузе, способствующих стимулированию познавательной активности и самостоятельности студентов.

Особенностью организации самостоятельной работы по иностранному языку у студентов факультета иностранных языков является то, что она складывается из самостоятельной работы на практических занятиях, выполнения домашних заданий, организации автономного изучения иностранных языков, планируемого самим студентом, а также подготовки презентаций, рефератов, сообщений, проектных заданий с использованием мультимедийных средств и внеаудиторного чтения.

Мы же коснемся данной проблемы только в связи с подготовкой к экзаменационной сессии, как наиболее ответственному этапу в обучении. В течение этого периода студенты не просто получают ту или иную отметку в зачетной книжке. Они отчитываются о выполнении учебной программы, об уровне и объеме полученных знаний. Другими словами, экзамены – это государственная отчетность студентов за период обучения, за изучение учебной дисциплины или за весь вузовский курс. Поэтому так велика ответственность за успешную сдачу экзаменационной сессии. Подготовка студентов к зачетам и экзаменам представляет собой важный вид самостоятельной учебной деятельности.

Очевидно, что для успешной сдачи всех экзаменов студенту следует заниматься добросовестно и систематически. Однако это не исключает необходимости специальной работы перед сессией и в период сдачи экзаменов. Важной задачей студента в период экзаменационной

сессии является повторение, обобщение и систематизация всего материала, который был изучен в течение семестра/года. Начинать повторение рекомендуется до начала сессии.

Для нормальной самостоятельной работы студент должен быть обеспечен достаточным количеством учебных пособий разного вида. А их разнообразие сделает эту работу наиболее успешной. Речь идет не только об учебниках, конспектах и им подобных традиционных обучающих средствах.

Для самоконтроля овладения иноязычными компетенциями в рамках подготовки к промежуточной и итоговой аттестации и для автономного изучения студентам факультета иностранных языков Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины также предлагаются различные методические указания, практические пособия, а также тестовые задания, снабженные ключами для самопроверки. Хорошую возможность такой проверки предоставляют аутентичные учебники, по которым работают преподаватели факультета, и электронные тесты [2].

С целью подготовки к государственному экзамену по второму иностранному языку студентам предлагается практическое пособие, подготовленное преподавателями кафедры. Оно представляет собой единый комплекс, состоящий из двух разделов. Тексты и задания первого раздела составлены таким образом, что предполагают постоянное речевое сотрудничество и речевое взаимодействие студентов и преподавателя, а задания второго раздела направлены на самостоятельную работу студентов. В процессе использования данного пособия каждому студенту дается возможность перейти от деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, к деятельности, организуемой самостоятельно, к полной замене контроля со стороны преподавателя самоконтролем. Вопросы и инструкции в заданиях требуют от студента не только воспроизведения знаний, их обобщения и систематизации, но также проявления творчества. Содержание текстов и лексико-грамматических заданий соответствует требованиям учебной программы. Лексические упражнения способствуют более полному усвоению лексического материала и формируют умения и навыки оценки и интерпретации текстовой информации [3]. В целом содержание и структура заданий позволяет систематически занимающимся студентам получить удовлетворение от самостоятельно выполненной работы и хорошо подготовиться к экзамену.

Являясь неотъемлемой частью всего образовательного процесса по иностранному языку, самостоятельная работа выступает важнейшей составляющей освоения содержания дисциплины и подготовки

к итоговой аттестации по ней. При этом студенты овладевают познавательной самостоятельностью, то есть стремлением и умением самостоятельно получать знания и фиксировать способы деятельности, а также применять их в учебной, практической и профессиональной работе.

В заключение следует сказать, что формирование творческой, самостоятельной личности будущего специалиста в области иностранных языков является актуальной проблемой не только для высшей школы, но и важнейшей социально-экономической задачей всего общества. Думается, что различные формы самостоятельной работы будут с успехом способствовать ее решению.

### **Список использованной литературы**

1. Беляева, А. В. Управление самостоятельной работой студентов / А. В. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.

2. Willis, D. Collins Cobuild Student's Grammar, Self-study Edition with Answer Key / D. Willis. – 1993. – 263 p.

3. Садовская, Е. Д. Английский язык: практическое пособие по подготовке к государственным экзаменам для студентов 5 курса специальности 1-020306-02 «Немецкий язык» / Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова, Ж. М. Поплавская // М-во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2008. – 100 с.

**УДК 378.147:811'243:808.53**

***Т. В. Соклакова***

### **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ГРУППЕ**

*Статья посвящена методике обучения иностранному языку на групповых занятиях. В ней проанализированы концепции различных видов групповой работы: дифференцированная и единая. Автор выделяет основные понятия дискуссии, которые наиболее точно характеризуют её как метод обучения. Особое внимание уделяется этапам проведения дискуссии. Обосновывается применение метода дискуссии при групповом обучении, которое способствует развитию логического, самостоятельного и критического мышления учащихся.*



Управление школой на современном этапе одной из своих задач рассматривает улучшение эффективности учебного труда. Способствующими этому факторами являются: повышение целенаправленности и усиление мотивации обучения, информативности образования, использование современных методов обучения, использование компьютерной техники и других современных информационных средств обучения [1].

Любая педагогическая система стремится к высоким результатам учебно-воспитательного процесса, что в свою очередь определяет необходимость достижения каждым учеником максимально возможного для него в данный период уровня успеваемости, воспитанности и развитости.

Как один из множества методов учебного процесса данная статья рассматривает работу в группе или вариант, когда есть возможность взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, излагать свою позицию или согласовывать действия. Все это в целом эффективно способствует коммуникативной и межличностной культуре. Практика свидетельствует, что учащиеся, работая в группе, пытаются совместно решить поставленную перед ними задачу. Конечно, очень важно при этом то, чтобы учитель был советником и консультантом, направляющим работу группы. Для начала выделим следующие виды групповой работы: единая и дифференцированная. В первом случае все группы выполняют одинаковые задания. Во втором случае – каждая группа выполняет свое собственное задание в рамках общей для всех учащихся темы. Конечно, в реальных условиях при формировании групп учитель будет обязательно руководствоваться следующими критериями: уровень обученности учащихся; темп работы; коммуникабельность, работоспособность. Самой удачной всегда окажется та группа, где все ее участники будут дополнять друг друга. Объяснить это просто, так как положение человека в группе связано, прежде всего, с его вкладом в общее дело. Следует отметить, что в данном случае выход на общее обсуждение со своими результатами – это реальная возможность для учащихся самоутвердиться как в своих собственных глазах, так и глазах одноклассников.

Каждый учитель понимает, что способности к овладению иностранным языком у учащихся различные и в этой связи для него очень важно в период работы в группах оценивать не столько реальные результаты ученика, слабоуспевающего по иностранному языку, сколько усилия, которые он затрачивает на достижение необходимых результатов. Групповая работа предполагает, что ученик, который является лидером в группе, должен держать менее успешного ученика

в постоянном поле зрения, помогая ему по мере необходимости, но ни в коем случае не выполнять за него работу и не предлагать готовых вариантов. Задача лидера – быть рядом, чтобы еще раз пояснить и объяснить. Важно помнить, что нужно не просто сформировать группы и дать им соответствующее задание. Главное в том, чтобы учащийся захотел приобрести знания. Потому проблема мотивации работы в группе очень важна.

Говоря о сложностях использования группового метода обучения на уроках иностранного языка, необходимо отметить, что весьма сложно порой добиться, чтобы ученики общались между собой на иностранном языке. Но при достаточно настойчивом внимании со стороны учителя это требование вполне выполнимо.

Как результат, в итоге регулярная и полноценная работа в группах дает возможность значительно увеличить время устной и речевой практики каждого ученика на уроке, а это дает шанс каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка.

При условии осуществления указанных приемов активизируется мыслительная деятельность всех учащихся, повышается мотивация говорения и общая активность занятия по иностранному языку [2, с. 34].

Хороший эффект при применении приёма группового обучения дает метод дискуссии.

В ходе дискуссии можно использовать диалог, спор или обсуждение проблем. Важно, что в процессе обучения появляется возможность найти истину с помощью сопоставления и столкновения различных точек зрения. Помимо этого, здесь фактически соединяются теория и практика через формирование знаний и развитие навыков творческого мышления. Основная задача дискуссии состоит в выявлении различных точек зрения участников на какую-то проблему, обширного анализа каждой из них [3, с. 34].

Тему дискуссии всегда необходимо определять задачами и целью, которую необходимо достичь с учетом подготовленности участников к обсуждению проблемы. Необходимо отметить и то, что избираемая тема должна быть злободневной и востребованной. В таких условиях учителю необходимо предварительно тщательно и ответственно продумывать ход дискуссии. Педагог в процессе дискуссии – это не наблюдатель со стороны, именно он фактически стимулирует и направляет общение учеников.

Для реализации цели дискуссии тема предоставляется в виде конкретных вопросов, помогающих рассмотреть поставленную проблему. Вопросы вызывают размышление участников дискуссии, стимулируют обмен собственными мнениями [1, с. 208].

Одновременно дискуссию можно рассматривать и как форму урока. Такая практика помогает выявить разнообразие точек зрения учащихся на какую-либо тему, проводить их анализ и даже создавать индивидуальный взгляд каждого учащегося на ту или иную проблему. Отличительной и важной чертой в таком случае является конфликтность ситуации, когда предполагается, что каждый участник будет или должен защитить свою позицию.

Наряду с уроками истории, литературы, обществоведения, данная форма урока снискала популярность и при обучении иностранным языкам. Данный факт можно объяснить тем, что языковой материал предоставляет достаточно большие возможности для постановки сложных вопросов, организации дискуссии [4, с. 370].

Исходя из проанализированных особенностей дискуссии, их можно разделить на несколько типов. В целом различия этих типов дискуссий основываются на принципах их проведения, задачах, результатах. Выделяют следующие типы дискуссии: структурированная, с элементами игрового моделирования, проектная.

Структурированная дискуссия на практике – это учебное занятие, на котором небольшие группы обсуждают какую-либо «частную» тему или вопрос как составную часть общей проблемы, которую предстоит решить классу.

Дискуссия с элементами игрового моделирования – это вариант, когда на таком уроке ученики обсуждают тот или иной вопрос с позиций «свидетелей» событий, как бы исходя из оценок современных людей, учебников и другой литературы.

Проектная дискуссия – это подготовка и защита проектов по конкретной теме.

Формы дискуссии можно разделить на такие, как «симпозиум», «круглый стол» и «дебаты».

На практике чаще проводятся групповая или индивидуальная дискуссия. В первом случае дискутируют несколько групп по 3–5 человек, и каждая из них отстаивает свое мнение по заданной проблеме. Во втором случае каждый ученик индивидуально высказывается по теме.

Следует перечислить также формы дискуссии, которые получили широкое мировое признание и применяются в педагогической практике:

– круглый стол или *беседа*, во время которой происходит обмен мнениями в небольшой группе обучающихся (обычно около 5 человек);

– заседание экспертной группы («панельная дискуссия», «ток-шоу») – первоначальное обсуждение проблемы среди членов группы (4-6 человека), а затем изложение их мнений всей аудитории;

– техника аквариума – после краткого обсуждения внутри группы, делегируется один представитель от каждой команды для общей дискуссии. У членов команды есть возможность советоваться и помогать своему представителю;

– мозговой штурм (*Brain storming*, мозговая атака) – наиболее известный вариант для поиска оригинальных решений различных задач. К настоящему времени это один из методов активизации обучения, который является основой многих деловых, а также дидактических игр. Метод предполагает реализацию требований по организации группы участников, технологии проведения и правилам поведения [5, с. 96];

– диспут – лат. «рассуждать, спорить». Суть данной формы заключается в том, что существует исходное выступление, где ставится проблема или же дается определенный взгляд на проблему. В дальнейшем идет обсуждение выступления и через него всей проблемы. В такой ситуации обращение участников больше относится не к самому выступающему, а к изложенной им информации;

– судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство. Например, в старших классах можно провести урок-суд над вредными привычками [6, с. 313].

В дискуссии обычно выделяют три этапа: подготовительный, основной, а также этап подведения итогов и анализа. Разделение на данные этапы ощутимо помогает в решении заданной проблемы.

*Подготовительный этап.* Как правило, он начинается за несколько дней до проведения дискуссии. Для этого учитель формирует небольшую временную группу (до пяти человек) и с учетом выбранной темы в рамках подготовки общеклассной дискуссии определяет и ставит следующие задачи:

– подбор материала, который важен и необходим для усвоения учащимися для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной;

– рассмотрение и выбор варианта ведения дискуссии;

– выделение в теме проблемных вопросов;

– определение круга докладчиков или экспертов (если это необходимо);

– подготовка помещения, информационных материалов;

– возможность или необходимость проведения «мозговой атаки»;

– разработка правил для участников;

– подготовка вариантов для пересмотра и переформулирования целей и проблем в процессе дискуссии в том случае, если обсуждение зашло в тупик;

– выявление возможных разногласий или несовпадения точек зрения при обсуждении;

- проверка готовности класса к обсуждению;
- создание условий для обеспечения участникам возможности поделиться переживаниями и дать выход чувствам, возникающим у детей как реакция на происходящее в классе.

Проведение учебной дискуссии возможно тогда, когда все учащиеся уже имеют информацию и владеют знаниями по теме обсуждения, иначе эффект может не достичь желаемого результата.

*Основной этап.* На данном этапе для учителя во время проведения дискуссии очень важны три составляющие: время, цель, итог. Выделим этапы проведения дискуссии:

- постановка проблемы или исходное выступление, где ставится проблема или же дается определенный взгляд на проблему;
- разбивка участников и формирование групп;
- первоначальное обсуждение проблемы среди членов группы;
- представление результатов перед всем классом;
- продолжение обсуждения выступления и через него всей проблемы. Подведение итогов.

Для начала дискуссии на практике обычно используется ряд приемов, среди которых: изложение проблемы или описание конкретного случая; демонстрация кино(видео)фильма или материала (конкретный объект, иллюстрации, архивные материалы и т. д.); использование текущих новостей; инсценировка или ролевая постановка какого-либо эпизода и т. д.

*Этап подведения итогов и анализа дискуссии.* Он не должен быть только единовременным. Подведение итога в конце дискуссии – это вовсе не конец размышлений над данной проблемой, а только ориентир в дальнейшем. Конечно, хорошо заранее определить форму подведения итогов соответственно ходу и содержанию дискуссии. Тогда результат можно подводить в простой либо творческой форме краткого повторения хода дискуссии и ее основных выводов, к которым пришли группы. В дальнейшем можно создать плакат или выпустить стенгазету, коллаж, эссе, схемы (кластера), интересна форма стихотворения или миниатюры и др.

Итак, из вышесказанного следует, что широкое применение метода дискуссии при групповом обучении развивает логическое, самостоятельное и критическое мышление учащихся, дает возможность приобрести очень важные для личной и общественной жизнедеятельности умения, необходимые в повседневной практике. Это необходимость отстаивать свою или опровергать чужую точку зрения, убеждать и переубеждать, а также выслушивать чужое мнение.

## Список использованной литературы

1. Митина, Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – М.: Учебное пособие. Кемерово, 2003. – 330 с.
2. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – М.: ТетраСистемс, 2004. – 54 с.
3. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 2005. – 115 с.
4. Левитес, Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит / Д. Г. Левитес. – М.: Просвещение. Воронеж, 2001. – 560 с.
5. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – М.: Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
6. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М.: Книга для учителя, 2003. – 657 с.

УДК 37.091.33-028.26:811.111'243

*Н. В. Томашук*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Статья посвящена вопросу использования аутентичных прагматических материалов при обучении иностранному языку. Рассматриваются функции прагматических материалов, варианты их использования, а также описываются этапы работы с прагматическими материалами. Использование аутентичных прагматических материалов позволяет подготовить обучаемых к более эффективному взаимодействию с носителями изучаемого языка.*

Современная концепция иноязычного образования базируется на интегрированном обучении языку и культуре, целью которого является формирование человека, имеющего высокие устойчивые нравственные ориентиры. Поэтому большое значение в обучении иностранному языку имеет привлечение материалов, отражающих иноязычную культуру, так называемых аутентичных материалов.

В методике обучения иностранным языкам под «аутентичностью» традиционно понимается качество языкового и речевого материала, которое обеспечивает реализацию речевого общения в естественных условиях современной жизни. Аутентичные материалы способствуют не только формированию коммуникативной компетенции учащихся, но и пробуждению их познавательной мотивации, то есть обучаемые не только осваивают программный материал, но и знакомятся с ранее неизвестными им фактами культуры, что, несомненно, вызывает их интерес.

По мнению С. Г. Тер-Минасовой, работа с аутентичными материалами позволяет ученикам встретиться с «конфликтом культур», стимулирующим их сравнивать разные культуры, что способствует развитию межкультурной компетенции и толерантности [1, с. 100].

Вслед за исследователем К. С. Кричевской аутентичные материалы повседневной и бытовой жизни мы выделяем в самостоятельную группу – *прагматических материалов*, куда входят объявления, вывески, картины, рекламные брошюры, меню и счета, карты и т. д. [2, с. 13].

Термин «прагматика» (от греч. *pragma* – дело, действие) был введен Чарльзом Уильямом Моррисом в конце 30-х гг. XX века для обозначения раздела семиотики, в котором изучаются отношения субъектов, воспринимающих и использующих какую-либо знаковую систему, к самой знаковой системе.

Специфичность прагматических материалов заключается в том, что они обеспечивают общение с «живыми», реальными предметами, стимулируют почти подлинную коммуникацию: обучаемые как бы проживают все события, играют определенные роли и решают различные проблемы (осуществляют покупки, проводят экскурсии, выбирают учебный центр и профессию, заполняют анкеты, выбирают меню и т. д.).

Прагматические материалы можно сгруппировать исходя из их содержания, конкретной функции в реальной жизни и соотнесенности с тематикой и сферами общения в программе по иностранному языку. Например, к учебно-профессиональной сфере можно отнести рекламные проспекты и образовательные программы различных учебных заведений, объявления по трудоустройству, календарь школьника; к социально-культурной – репродукции художественных произведений, карты-планы городов, программки и афиши спектаклей, концертов; к торгово-коммерческой – рекламные проспекты различных товаров, супермаркетов, приглашения-рекламы в рестораны и кафе, меню блюд, счета за покупки; к семейно-бытовой – письма, открытки, приглашения,

визитные карточки, бланки поздравительных открыток и т. д. Список приведенных примеров может наращиваться и пополняться.

Функционально-целевое назначение аутентичных прагматических материалов может быть различным. Они используются для приобретения страноведческих знаний, организации речевого общения, развития устной речи по сферам и ситуациям общения, для семантизации языковых единиц и развития смысловой и лингвистической догадки, для развития компаративных умений, оценочных суждений, привития любознательности, познавательной активности, интереса и социальной ориентации.

Аутентичные прагматические материалы имеют ряд преимуществ, однако их использование на занятиях не должно становиться элементом развлечения или отдыха, а каждый раз должно преследовать определенную прагматическую цель. Данная цель в каждом конкретном случае определяет алгоритм работы с такого рода аутентичными материалами на практических занятиях по иностранному языку. Такой алгоритм включает в себя несколько последовательных этапов:

**Этап 1. Сенсублизация** (*привлечение внимания, которое основано на чувственном восприятии – визуализация*). Цель данного этапа – заинтересовать, вызвать любопытство обучаемых. Для этого учащимся предлагается догадаться о теме занятия, опираясь на предложенное изображение или предмет. На данном этапе приветствуются любые идеи, а также запрещается критика и любые оценочные высказывания (так как это может сбить творческий настрой учащихся).

**Этап 2. Антиципация** (*предвосхищение содержания документа*). На данном этапе обучаемым предлагается ответить на вопросы, касающиеся коммуникативного контекста ситуации (о чем пойдет речь, где может происходить действие, кто будет участвовать). Цель этапа – побудить обучаемых высказывать предположения о содержании документа (даже если эти предположения будут ошибочными).

**Этап 3. Глобальное понимание.** Это первое прочтение, либо быстрое (частичное) прослушивание/просмотр документа, с целью проверить правильность либо ошибочность выдвинутых учащимися гипотез. На данном этапе используются задания, направленные на понимание общего содержания документа (озаглавить документ, описать увиденное по опорам, расставить элементы в нужной последовательности и др.)

**Этап 4. Детальное понимание.** Вторичная презентация документа с целью его детального понимания и проработки его отдельных элементов, соответствующих конечным целям обучения. Учащимся предлагается выполнить упражнения, направленные на детальное



понимание содержания (ответить на вопросы, заполнить пропуски, решить кроссворд, задать пять вопросов к тексту / предмету / изображению и др.)

**Этап 5. Концептуализация.** Данный этап предполагает анализ грамматической либо лексической составляющей документа. Задача учащихся: небольшими группами проанализировать встречающиеся в документе грамматические структуры и попробовать самим сформулировать правило.

**Этап 6. Продуцирование.** Данный этап предполагает выполнение творческих заданий на базе изученного документа. Примеры упражнений: ролевая игра, проект, сочинение, написание письма, озвучивание диалога, продуцирование по модели (песни, стихотворения, рецепта, статьи и др.) [3].

Как мы уже упомянули выше, существуют различные виды аутентичных прагматических материалов. Рассмотрим некоторые формы работы с ними.

Анализ *рекламных проспектов* способствует познанию культуры носителей языка, их менталитета, нравов, традиций, стиля жизни, стереотипов. В качестве примера приведем некоторые задания к рекламным проспектам и брошюрам с опорой на визуальный и социокультурный компонент.

Примерные задания с опорой на визуальный компонент:

1) посмотрите на иллюстрацию рекламного сообщения, придумайте и напишите рекламный текст/слоган к этой иллюстрации; 2) представьте разработанные варианты в группе, сравните их с оригиналом.

Примерные задания с опорой на социокультурный компонент:

1) просмотрите рекламные материалы, сделанные в разных странах; 2) найдите в иллюстрации или в тексте рекламы элементы, указывающие на страну-производителя, объясните их значение; 3) в группах/парах составьте аналогичную рекламу отечественных товаров, ориентированных на отечественного потребителя; 4) объясните свой выбор культурно-маркированных элементов.

Подобные задания на основе аутентичной рекламы способствуют развитию критического мышления обучаемых, усиливают мотивацию, стимулируют дискуссию, являются фактором повышения личностной активности обучаемых.

Что касается использования *аутентичных изображений (репродукции картин, календари, фотографии и др.)*, то данный вид работы способствует эффективному развитию коммуникативных навыков учащихся, навыков анализа и синтеза увиденного, грамматических

навыков, а также является средством обогащения и закрепления лексических единиц языка. Также данный вид работы развивает не только коммуникативные, но и творческие умения обучаемых, их воображение и внимательность.

Примерный алгоритм работы с картинкой/фотографией:

1) посмотрите на изображение; 2) что/кого вы видите? 3) что происходит? что они/он/она делают? 4) где происходит действие? 5) что вы видите на заднем плане? 6) опишите, что могло случиться до/после; 7) что вам нравится/не нравится на этом изображении? 8) что бы вы изменили/добавили/убрали? 9) составьте диалог/интервью, опираясь на увиденное; 10) разыграйте эту ситуацию.

Работа с такими аутентичными прагматическими материалами, как *географические карты*, вызывает у обучаемых неподдельный интерес. Не являясь по своей форме текстами, карты, тем не менее, могут быть удобным материалом для расширения лингвострановедческого кругозора обучаемых и повышения их мотивации. Карты также способствуют развитию зрительной памяти, логического и аналитического мышления и позволяют закрепить уже имеющиеся знания по географии, в частности, при изучении названий городов, штатов, рек, других географических объектов и их расположения.

Такие одноразовые повседневные материалы, как *театральные программки, анкеты-опросники, билеты проездные и входные, вывески, этикетки, меню* и т. д., могут быть использованы на занятии в качестве наглядности и опоры для диалога. Например, во время работы с диалогом по теме “Let’s go to the theatre”, при инсценировке которого берется за основу билет на спектакль, обучаемые детально изучают его с целью извлечения необходимой информации (стоимость, место, ряд).

Иным примером использования прагматических предметов обихода может быть работа с *меню* во время прохождения темы “Going to a restaurant”. После отработки слов и выражений из данной темы, обучаемым выдается меню из английского кафе, и они получают задание внимательно изучить его, уточнить перевод незнакомых слов у преподавателя. Далее в парах разыгрывается диалог между официантом и посетителем кафе с использованием наглядности. Использование одних и тех же аутентичных прагматических материалов возможно на разных уровнях обучения, что требует адаптации информации как по содержанию, так и в языковом плане до уровня обучаемых.

Подводя итог, следует отметить, что предметные аутентичные материалы прагматической направленности позволяют обучаемым проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителя языка, а также создают иллюзию участия в бытовых

ситуациях страны изучаемого языка, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации обучаемых. Они также способствуют вовлечению обучаемых в диалог культур, развивают их коммуникативные, творческие и познавательные умения, повышают и поддерживают интерес к изучению иностранного языка.

### Список использованной литературы

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Издательство Слово, 2000. – 624 с.
2. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе, 1996. – № 1. – С. 13.
3. Литература, страноведение и аутентичные документы // Материалы Международного семинара преподавателей французского языка; под ред. Е. В. Панина. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – 2012.

УДК 37.091.313:811'243-057.875

*О. В. Ярец*

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Статья посвящена вопросу учебно-исследовательской работы студентов, способных постоянно пополнять свой багаж знаний. Участвуя в выполнении заданий по учебно-исследовательской работе, студенты глубже усваивают теоретическую базу изучаемого языка, закономерности формирования речевых умений и навыков, обогащают собственный объем знаний для будущей самостоятельной работы.*

Обучение через исследование – важнейший метод формирования знаний и умений, необходимых для будущего специалиста-языковеда. Данный метод сегодня широко используется в учебных заведениях, так как процесс обучения все больше и больше базируется на самостоятельной, близкой к исследовательской деятельности студентов [1].

Эффективность учебно-исследовательской работы студента в значительной степени зависит от того, как глубоко этот вид деятельности осмыслен им теоретически и насколько правильно и умело организована его связь с учебным процессом в целом. Исходя из вышесказанного, отметим, что одним из важнейших условий решения поставленных перед языковыми кафедрами нашего университета задач является поэтапная организация научно-исследовательской работы студентов в течение всего периода обучения. Поэтому в наше время особо остро перед преподавателями факультета иностранных языков стоит проблема повышения результативности данной работы, решение которой позволит подготовить специалиста, способного постепенно пополнять свой багаж знаний путем самообразования, творчески решать задачи, постоянно возникающие в процессе обучения иностранному языку в школе.

Внедрение результатов исследовательской работы студентов в учебную деятельность обеспечивает активное участие каждого из них в научном поиске, способствуя тем самым повышению эффективности самого учебного процесса. Студент, ориентированный на творческую работу, глубже усваивает теоретическую базу изучаемого языка, закономерности формирования речевых умений и навыков, овладевает множеством приемов обучения иностранному языку, формирует профессиональную убежденность. При этом задача преподавателя должна сводиться не только к тому, чтобы подготовить специалиста, отлично владеющего теорией и практикой изучаемого языка, но и к тому, чтобы общими совместными усилиями сформировать учителя иностранного языка как социально активную личность. Именно учебно-исследовательская работа дает возможность перехода от школы памяти к школе мышления как необходимого условия развития таких высших проявлений деятельности, как творчество, воображение и фантазия, без которых невозможно и немислимо профессиональное мастерство учителя иностранного языка.

Систему действий студента при выполнении заданий по учебно-исследовательской работе можно представить в следующем виде:

- глубокое, не механическое, осознание предложенного задания как одной из актуальных проблем в обучении иностранному языку;
- определение методических факторов, непосредственно связанных с данной проблемой, в реальном процессе обучения;
- обозначение и формулировка конкретных задач учебно-исследовательской работы;
- тщательное изучение научно-методической литературы, передового опыта ученых с целью успешного решения поставленной проблемы;

– разработка обоснованного с научной точки зрения способа или приема обучения;

– проверка эффективности разработанного, многократно использованного способа либо приема обучения в ходе педагогической практики (при проведении фрагмента урока) в школе;

– анализ результатов учебно-исследовательской работы студентами группы, учителями, преподавателями практики устной и письменной речи.

Само собой разумеется, что студенты 3–5 курсов в наибольшей степени подготовлены к тому, чтобы осуществлять синтез накопленных ими знаний для решения задач учебно-исследовательской работы. Немаловажным здесь является и то, что данный вид работы выполняется в основном во внеаудиторное время, а уже на занятиях в аудитории группа студентов вместе с преподавателем анализирует результаты самостоятельной работы. Таким образом, технология выполнения каждого задания включает три этапа: ориентировочно-направляющий (преподаватель – студент), исполнительный (студент) и контрольный (студент – преподаватель).

Существуют две основные формы руководства учебно-исследовательской работой студентов: фронтальная – на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях; индивидуальная – при написании рефератов, докладов, сообщений и т. п. Весь объем знаний, навыков и умений по учебно-исследовательской работе распределяется по годам обучения с соблюдением принципа системности и непрерывности участия студентов в данной работе, с постепенным усложнением задач и обеспечением тесной связи с содержанием материала, предусмотренного действующими программами.

За время обучения в вузе студенту необходимо овладеть знаниями по следующим вопросам: принципы организации самостоятельной работы, основы информационно-библиографического поиска, структура научных исследований; методы работы с научной и научно-методической литературой; методы исследования в педагогических науках, методы лингвистических исследований, использование логического аппарата в исследовательской работе; пути внедрения результатов исследования в практику.

Перечень знаний, умений и навыков учебно-исследовательской работы включает в себя наряду с простейшими навыками подготовительного характера также навыки и умения собственно исследовательской работы: конспектирование, написание тезисов статей, аннотирование, реферирование научных трудов, написание рецензий на статьи по педагогической тематике, написание докладов и публичные

выступления с ними перед аудиторией. При оформлении исследовательских работ необходимо обращать внимание и на использование правил цитирования первоисточника, умение использовать различный справочный материал (словари, энциклопедии и т. д.).

Особое внимание уделяется выработке навыков и умений моделирования отдельных сторон учебно-воспитательного процесса с целью их изучения и дальнейшего совершенствования. При этом вырабатываются навыки экспериментальной работы – прежде всего, навыки проведения методических, социологических и лингвистических экспериментов. У студентов, изучающих иностранный язык, значительная часть времени отводится ежедневной работе над различными аспектами языка в немногочисленной группе (как правило, 10–12 человек), что позволяет интенсифицировать процесс формирования навыков и умений исследовательской работы каждого из них. Эта интенсификация связана с широким использованием проблемных учебных ситуаций и со специальной целевой установкой на исследовательский характер занятия в целом либо его отдельных элементов.

Любое проведенное в рамках учебного процесса исследование в конечном счете ориентировано на применение его результатов в будущей педагогической деятельности выпускников нашего вуза. Студентам нравится подход к изучаемому материалу с позиций их будущей педагогической деятельности: они видят практическую значимость и профессиональную ценность знаний, получаемых на занятиях по иностранному языку. Так, например, преподаватели учат студентов чтению и пониманию текстов на иностранном языке в двух планах: на уровне значений и уровне смысла. Умение выделять в тексте главных и второстепенных персонажей и их действия в конкретный промежуток времени и пространства (уровень значений), а также понимать цели и мотивы поступков действующих лиц либо автора текста (уровень смысла) вырабатывает у студентов своего рода стереотип проникновения в смысловое содержание читаемого. Приобретенный опыт глубокого и всестороннего понимания текста студенты смогут передать своим ученикам в будущей работе.

В процессе учебно-исследовательской работы студентов главная координирующая роль отводится, конечно же, преподавателю. Его эрудиция, увлеченность предметом, постоянные поиски и применение на практике новых форм и методов работы способствуют выработке ценностного отношения студентов к педагогической теории и практике, прививает им любовь к будущей профессии. Преподаватель обязан быть достойным примером для подражания. При доверительном и справедливо-требовательном отношении педагога к каждому студенту создается благоприятная обстановка для творчества обоих.

Таким образом, участвуя в учебно-исследовательской работе студент может постичь, осознать самое необходимое, наиболее ценное из педагогического и научно-методического багажа преподавателя. Данная ориентация способствует расширению личного интеллектуального диапазона, обогащению собственного объема знаний, что чрезвычайно важно для будущей самостоятельной работы в школе. Формирование четко определенной педагогической направленности и основ педагогического мастерства – залог успеха специалиста, избравшего профессию учителя иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Аксенова, Л. Н. Учебно-исследовательская работа студентов : Учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение» / Л. Н. Аксенова. – Минск : БНТУ, 2010. – 52 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111'373:398.92:316.7

*Л. И. Богатикова*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦАХ

*В статье рассматривается проблема взаимосвязи языка и культуры, роль культурных ценностей в жизни человека. Особое внимание обращается на тот факт, что в языке отражаются все компоненты культуры, включая и культурные ценности. Обосновывается влияние культуры на все уровни языковой иерархии, включая фразеологические единицы и пословицы, в которых наиболее ярко отражены культурные ценности народа.*

Каждый человек, воспринимая и осваивая окружающий мир, измеряет и оценивает различные предметы и реалии действительности по степени их важности и значимости, решает, какие элементы этого мира важны для его жизни, а какие несущественны. Таким образом, ценность представляет собой отношение к вещи, событию, процессу и т. д.

Ценности – общие представления, разделяемые большей частью общества, относительно того, что является желательным, правильным и полезным. Ценности помогают обществу и человеку отделить хорошее и плохое, идеальное и иллюзорное, истину и заблуждение, красоту и безобразие, допустимое и запретное, справедливое и несправедливое и т. д. [1, с. 9].

Культурные ценности играют важную роль в жизни человека и помогают координировать действия отдельных индивидов и человеческих групп, вырабатывать оптимальные пути решения конфликтных ситуаций, находить культурные способы реализации и удовлетворения разнообразных потребностей. У каждого народа формируется своя система ценностей.

Ценности могут быть классифицированы по следующим группам: *витальные* (жизнь, здоровье, безопасность, благосостояние, потребление и т. д.); *социальные* (статус, трудолюбие, труд, профессия,



семья, терпимость, социальное равенство, личная независимость); *политические* (свобода выбора, законность, порядок, конституция, гражданские права, мир и проч.); *моральные* (добро, благо, любовь, милосердие, честность, верность, справедливость, уважение к старшим и проч.); *религиозные* (Бог, вера, спасение, божественный закон и т. д.). Выделяют также *личные ценности, возрастные ценности, ценности каких-либо больших и малых социальных групп* и проч. [1, с. 9].

У каждого народа складывается собственная система отношений к природе, к людям своей и чужой общности, к идеям, к вещам и т. д., и на основе этих отношений формируется система ценностей этого народа и его культура. Роль ценностей в жизни как отдельного индивида, так и общества в целом, чрезвычайно велика. Именно в соответствии с ними происходит отбор информации в процессе взаимодействия с окружающим миром, устанавливаются социальные отношения, формируются эмоции и чувства, навыки общения и т. д.

Культурные ценности охватывают различные сферы жизни человека – быт, идеологию, религию, образование, медицину, художественную культуру и проч. В аспекте межкультурной коммуникации из всех этих сфер наиболее важное значение имеет сфера быта, представляющая собой исторически первую сферу возникновения и существования культурных ценностей [2, с. 56].

Язык, являясь неотъемлемой частью духовной культуры человечества, способствует идентификации объектов окружающего мира, помогает правильно оценить объекты, явления и их соотношение; облегчает адаптацию человека в условиях окружающей среды. В языке отражаются все элементы культуры, включая и ценности. Особенно это заметно во фразеологизмах, во внутренней форме которых содержатся такие *смыслы*, которые придают им культурно-национальный колорит, характеризующийся не только национально-специфическим восприятием и интерпретацией окружающей действительности представителями разных культур, но и связанной с этим оценкой воспринимаемых предметов, объектов, явлений, событий и других реалий действительности. Это объясняется тем, что с позиций уникально-специфической формы фиксации мира языковыми знаками внутренняя форма слова является наиболее ярким показателем этнокультурного своеобразия соответствующего коммуникативного коллектива. Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. В связи с чем семантику фразеологизмов можно интерпретировать с позиции ценностных установок, ментальности

культурно-национальной общности, то есть в терминах национальной культуры [3, с. 56]. Например, фразеологизм *сбоку припеку* (о чем-то ненужном, необязательном) возник из прототипной (реальной) ситуации печения хлеба, когда сбоку основного каравай возникают наплывы из теста, которые в пищу не употребляются; то, что тесто отделяется от основного каравай, это плохо; кроме того, оно не может быть использовано в пищу, ибо пригорает, покрывается коркой; следовательно, наросты сбоку каравай не нужны. Ср. англ.: *beat about the bush* – ‘ходить вокруг да около’, в англоязычной культуре, где приветствуется прямота, не принято терять попусту время на ненужные разговоры, данный фразеологизм имеет отрицательное значение; *call smb's bluff* – ‘вывести кого-либо на чистую воду’ – фразеологизм, в котором выражена такая ценность, как честность. Именно во фразеологизмах отражено национальное самосознание, национально-специфическое видение и интерпретация окружающей действительности, включая быт, этикетное поведение, традиции и обычаи и проч., например, во фразеологических единицах наиболее ярко отражены следующие культурно-значимые ценности для англоязычной культуры:

– компромисс, мирное разрешение проблем (положительное значение): *split the difference* – (spoken) ‘to do, give or take an amount of something that is between two other amounts, often as a way of reaching agreement’ / ‘идти на компромисс’;

– точность, тонкость: *split hairs* – ‘to argue or worry about very small details or differences that are not important’ – вдаваться в тонкости;

– дружба: *as thick as thieves* – ‘people are very friendly with each other and spend a lot of time talking about private things’ – спяны крепкой дружбой;

– гостеприимство: *bread and butter letter* – благодарственное письмо в ответ за гостеприимство;

– стойкость, выносливость: *to go through fire and water* – пройти огонь, и воду, и медные трубы (ср. в англоязычной культуре – *пройти огонь и воду*, а в русскоязычной – *и медные трубы*) и др.

Наиболее ярко выражены культурные ценности в паремиологическом фонде языка – в пословицах, которые представляют собой не только народную мудрость, но и стереотипы народного сознания и поведения.

В пословицах выражены ценности и установки, принятые в той или иной культуре, которые разделяют представители данной лингвокультуры и которые регулируют и обуславливают поведение представителей лингвокультурной общности в конкретных ситуациях общения. Как правило, в рамках собственной культуры такие «формулы ценностей» не подвергаются критическому осмыслению, а принимаются

на веру. Использование пословиц часто характеризуется ироничным или шутливым тоном в видоизмененной форме или с дополнением в виде присказки, например, *Старый конь борозды не испортит + но и глубоко не вспашет*. Вместе с тем несомненно влияние пословиц на осознание ценностей культуры (и в том числе – норм поведения) в общении [4, с. 23].

Так, например, можно выделить пословицы, подсмыслом которых является конкретная цель, как в следующих: *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь*, *Hell is paved with good intentions*, где дается критическая оценка действиям людей, которые нарушили или могут нарушать правила поведения, или демонстрируют свою несостоятельность. Есть пословицы, в которых формулируются правила поведения в моральном плане (*Я – последняя буква в алфавите. Не рой другому яму – сам в нее попадешь*). Есть пословицы, смысл которых заключается в самооправдании, например: *Конь о четырех копытах и то спотыкается*, *The spirit is willing, but the flesh is weak*, где подчеркивается, что не все зависит от усилий человека, что бывает плохое стечение обстоятельств.

Характерной чертой пословиц является то, что правила поведения в них выражены не прямо, а опосредовано. Пословицы содержат эксплицитно или имплицитно определенные предписания, правила и нормы поведения индивида в конкретных ситуациях, причем определенные группы пословиц охватывают различные поведенческие нормы как, например: *Следует быть честным, Не следует торопиться, принимая важное решение, Не следует (слишком) много говорить* [4, с. 23]. В пословицах могут быть выражены различные ценности, обуславливающие и регулирующие коммуникативное поведение людей, например:

– благоразумие – *Don't stitch your seam before you've tacked it* – не зашивай шов без наметки, т. е. сначала прикинь, а потом берись за дело основательно;

– честность, правдивость – *Confession is good for the soul* – Повинную голову меч не сечет. Признание – сестра покаяния;

– ответственность за свои поступки – *It is easy to be wise after the event* – После дела за советом не ходят. После драки кулаками не машут. *You have made your bed, and you must lie on it.* – Как постелешь, так и поспишь. Что посеешь, то и пожнешь;

– трудолюбие и бережливое отношение ко времени – *Never put off till tomorrow what you can do today* – Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня;

– взаимопомощь – *One good turn deserves another* – Долг платежом красен;

– терпение – *Rome was not built in a day*. – Рим не был построен в один день. Не сразу Москва строилась;

– важность человеческих качеств – *Appearances are deceptive*. – Внешность обманчива. Личиком гладок, да делами гадок. Не все то золото, что блестит. *Beauty is only skin deep*. – Не в красоте ценность человека. Красота преходяща. Снаружи красота, внутри пустота. Лицом хорош, да душою не пригож;

– умеренность – *Better an egg today than a hen tomorrow. A bird in the hand is worth two in the bush*. – Не сули журавля в небе, а дай синицу в руки;

– бережливость – *Take care of the pence and the pounds will take care of themselves*. – Копейка рубль бережет. По капле и море собирается.

Как видно из вышесказанного, такие языковые явления, как фразеологические единицы и пословицы, отражают культурно-значимые ценности, так как они основаны на культурно-национальном мировидении и интерпретации реалий окружающей действительности. Сравнивая особенности репрезентации культурных ценностей во фразеологических единицах и пословицах в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах, можно заметить, что в них имеются и сходства, и отличия, обусловленные особым восприятием окружающей действительности.

### Список использованной литература

1. Тен, Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация / Ю. П. Тен. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 328 с.

2. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.

3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М., 2001. – 208 с.

4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

УДК 811.111'38'373:398.92:811.133.1'38'373:398.92

*И. М. Веренич*

### ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ С ПОМОЩЬЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

*В данной статье на примере английского и французского языков исследуются способы образования фразеологизмов, построенных*

на игре слов (каламбуры), а также при помощи гиперболизации признака или качества какого-либо явления или предмета (фразеологические гиперболы). Автор статьи, приводя ряд примеров, выявляет сходные черты фразеологических единиц в сравниваемых языках. Данное сходство исторически обусловлено взаимодействием английского и французского языков, а также многочисленными заимствованиями из истории и Библии.

В современном английском и французском языке достаточно широко используются фразеологизмы. Фразеологические единицы – это обороты речи, которые состоят из двух или более слов, обладают воспроизводимостью, устойчивостью состава и структуры, а также целостным значением.

Фразеологические единицы могут иметь иронические, гиперболические, каламбурные и иные экспрессивные коннотации. В основе подобных фразеологизмов, как правило, лежит нереальный образ, порождение фантазии человека. Многие фразеологические единицы образуются с различной стилистической окраской. К таким фразеологизмам можно отнести:

1) Фразеологические гиперболы, в основе которых лежит преувеличение (гиперболизация) признака или качества данного явления или предмета в целях еще большего его выделения.

Например, во французском языке можно выделить следующие фразеологические гиперболы: *suer sang et eau suer* ‘трудиться до седьмого пота’, *contes à dormir debout* ‘бабьи рассказы, небылицы’, *nouloir rentrer sous terre* ‘быть готовым провалиться сквозь землю’, *aller comme le vent* ‘бежать сломя голову’, *tomber de la lune* ‘свалиться с луны’, *être (ravi) au septième ciel* ‘быть на седьмом небе от радости’, *faire d'une mouche un éléphant* ‘сделать из мухи слона’.

К фразеологическим гиперболам английского языка можно отнести аналогичные фразеологические единицы: *sweat one's guts out* ‘трудиться до седьмого пота’, *in the seventh heaven* ‘на седьмом небе, на вершине блаженства’, *make a mountain out of a molehill* ‘сделать из мухи слона (букв. сделать гору из кротовины)’, *split hairs* ‘вдаваться в чрезмерные тонкости’ [1, с. 100–101].

2) Игра слов (каламбуры).

В английской и французской фразеологии особое место занимают образные фразеологические единицы, построенные на игре слов (каламбуры). Писатели используют подобные фразеологизмы для достижения разнообразного комического эффекта.

Фразеологизмы, построенные на игре слов во французском языке, можно разделить на следующие группы:

– Словосочетания, построенные на двойном значении одного из компонентов.

Например, в основе фразеологизма *grir comme un cordelier* ‘пьян, как стелька’ лежит двойное значение прилагательного *gris* ‘серый и пьяный’. Буквальное же значение словосочетания связано с тем, что монахи францисканского ордена *cordeliers* носили рясы серого цвета.

Другое употребительное в современном французском языке выражение *passer l'arme à gauche* ‘протянуть ноги (букв. переложить ружье на левое плечо)’ также объясняется игрой слов, построенной на двойном выражении глагола *passer* ‘перевести, переложить’ и ‘умереть’. А основой данного фразеологизма послужил следующий метафорический образ: переводя ружье на левое плечо, солдат становится в положение ‘вольно’, т. е. в положение покоя, что ассоциируется с человеком, ушедшим на ‘вечный покой’.

– Словосочетания, построенные на омонимической замене одного из компонентов. Во многих случаях замененное слово легко восстанавливается. Например, в таком фразеологизме, как *raisonner comme un tambour crevé* ‘нести вздор (букв. рассуждать, как лопнувший барабан)’, глагол *raisonner* употреблен вместо омонимичного *résonner* ‘звучать’, что ясно из буквального значения выражения.

Однако часто омонимическая замена не ощущается, и обнаружить ее удастся лишь с помощью этимологического анализа. Так, в фразеологической единице *avoir un chat dans la gorge* ‘говорить хриплым голосом (букв. иметь кошку в горле)’ существительное *chat* означает не всем известное домашнее животное, а комок или сгусток, образующийся в различных веществах. Существительное *chat* ‘кошка’ и *chat* ‘сгусток, комок’ рассматриваются как омонимы. Это и благоприятствовало возникновению каламбура в данном фразеологизме.

– Среди фразеологизмов французского языка выделяют также ономастические каламбуры, то есть словосочетания, построенные на двусмысленности собственных имен и географических названий, действительных или вымышленных. Например, выражение *faire Jacques des Loges* ‘удрать, смяться’ построено на игре слов *des Loges* и *déloger* ‘переезжать на другую квартиру’.

Игра слов лежит также в основе другого разговорного фразеологизма *à la Saint-Glinglin* ‘до второго пришествия, после дождичка в четверг’. Существительное *saint* здесь заменило по игре слов *seing* в его устаревшем значении *signal* ‘сигнал’, а *Glinglin* построено на сходстве в звучании старофранцузского глагола *glinguer* ‘звучать’ и вымышленного имени святого. Следовательно, данный фразеологизм означал *signal qui glingue* ‘сигнал, который звучит’, причем речь

шла о сигнале трубы, который по религиозному преданию, должен известить о наступлении дня ‘страшного суда’. В английском языке данный фразеологизм звучит как *one fine day* ‘после дождичка в четверг (букв. один прекрасный день)’.

Что касается фразеологизмов, построенных на сходстве в звучании между словом и географическим названием, можно привести следующий пример: *aller à Niort* ‘отрицать’ построено на сходстве звучания глагола *nier* ‘отрицать’ и *Niort* – названием города в западной Франции; *aller à Dormillon* ‘ложиться спать’ построено на игре сходнозвучающих слов *Dormillon* – вымышленное географическое название и *dormir* ‘спать’ [2, с. 252–254].

В английском языке фразеологические единицы, основанные на игре слов, встречаются, в основном, среди адъективных сравнений и являются фразеологическими каламбурами, построенными на обыгрывании омонимов. Например: *as cross as two sticks* ‘в плохом настроении, не в духе, не на шутку рассерженный, зол как черт’. В данном фразеологизме игра слов основана на двух омонимах: *cross* ‘не в духе, сердитый’ и *cross* ‘перекрещивающийся’. Фразеологизм *as tight as a drum* ‘мертвецки пьяный, в стельку пьян’ построен на омонимии слова *tight*: *tight* ‘пьяный’ и *tight* ‘туго натянутый’.

В английском языке встречаются также каламбурные обороты других структурных типов. Например: *the land of Nod* ‘царство сна’. Здесь игра слов основана на одинаковом звучании английского слова *nod* ‘дремота’ и библейской ‘земли Нод’, куда был сослан Каин за убийство своего брата Авеля. Благодаря данному каламбурному обороту, возник английский фразеологизм *go into the land of Nod* ‘отправится спать’ [3, с. 20].

Следует отметить, что некоторые совпадения фразеологических гипербола и каламбуров сравниваемых языков обусловлены заимствованиями из латинского языка, греко-римской мифологии, истории и Библии. Анализ подобных фразеологизмов нуждается в тщательном обобщении. Только рассмотрев глубже лексические особенности фразеологических каламбуров и гипербола английского и французского языков, можно проникнуть в национальный характер данных народов, а также увидеть, как много схожих фразеологизмов встречается в сравниваемых языках.

### Список использованной литературы

1. Голикова, Ж. А. О коннотативном аспекте значения фразеологических единиц и факторах его создания / Ж. А. Голикова // Романское и германское языкознание. – Минск: Высшая школа, 1984. – Выпуск № 14. – С. 100–105.

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

3. Кунин, А. В. Пути образования фразеологических единиц / А. В. Кунин // Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высшая школа. – 1971. – № 1. – С. 8–21.

УДК 811.111'373.49'42:811.161.1'373.49'42

*В. Г. Гуд, О. С. Мохорева*

### **МАНИПУЛЯТИВНЫЙ АСПЕКТ ЭПИТЕТОВ И ЭВФЕМИЗМОВ В КИНООБОЗРЕНИЯХ**

*Настоящая статья посвящена проблеме использования языковых средств воздействия в медийном дискурсе и, в частности, в кинообзорах. В контексте медийного дискурса кинообзор занимает отдельное место. В работе приводятся основные способы воздействия на личность, сознание и мышление реципиента и исследуются языковые средства, эпитеты и эвфемизмы, с помощью которых достигается манипулятивный эффект. Особое внимание уделено анализу кинообзоров с точки зрения указанных средств воздействия.*

В настоящее время информация играет ключевую роль в жизни людей. Теперь от человека требуется не только владеть информацией, но и правильно ее использовать. Со стремительным развитием компьютерных технологий информация стала более доступной как для получения, так и для распространения, чем и пользуются все участники медийного дискурса.

По одной из теорий, возникновение человеческой речи объясняется необходимостью воздействия на другого участника коммуникации. В наши дни с помощью речи (в частности – письменной) не только воздействуют, но и манипулируют сознанием и мышлением реципиентов.

В данной статье рассматривается проблема использования языковых средств воздействия в кинообзорах.

По мнению А. А. Леонтьева, цель любого воздействия – это целенаправленная и определенная организация деятельности людей или отдельного реципиента. При воздействии на аудиторию или конкретного адресата мы стремимся выделить факторы, влияющие на эту деятельность, и избирательно оказываем на них давление. Такое влияние служит для облегчения осознания положения дел в современном



мире и в новой политической системе, предоставляя получателю более точную информацию и осуществляя сдвиг в его системе ценностей, убеждений и социальных установок [1, с. 69].

В контексте медиадискурса отзывы на любые новинки в мире искусства (кино, музыка или книги) занимают достаточно большую нишу на обширном рынке медиаконтента, поскольку авторы кинообзоров имеют возможность навязать свою точку зрения потребителю информации и в конечном итоге манипулировать мнением адресата.

На письме такое воздействие осуществляется посредством языковых средств. В контексте медийного дискурса кинообзоров занимают отдельное место. Большую роль в тексте кинорецензий играют такие средства воздействия, как эпитеты и эвфемизмы.

Диапазон определений с коннотативным значением – эпитетов – в кинорецензиях достаточно широк и многогранен. Эпитет является не только средством «украшения» речи, но и в первую очередь средством воздействия. Выбор определения, по сути, является когнитивной операцией, в результате которой происходит воздействие на модель мира адресата.

Употребление слов с положительными и отрицательными коннотациями позволяет автору кинообзоров открыто выразить свою позицию и тем самым воздействовать на мнение читателя. Подбирая слова с определенной эмоциональной окраской, автор кинообзоров создает соответствующий образ описываемого им фильма. Но только читатель в конечном итоге решает, насколько созданный образ соответствует его мироощущениям.

Очень часто для создания воздействующего эффекта, в частности в кинообзорах, авторы используют нестандартные и выразительные определения:

*Время от времени оператор Владимир Башта изумляет космическими пейзажами* [3].

Использование прилагательного «космический» привлекает читателя и будоражит его сознание неизведанными мирами и неизвестными формами жизни.

*It has no ideas at all, just second hand and half-baked concepts* [4].

В данном случае определение “*second hand and half-baked*” напрямую сообщает читателю о заурядности и безыдейности представляемого фильма.

Как слово, определяющее предмет или действие и подчеркивающее в них какое-либо характерное свойство, эпитет является средством создания художественной выразительности – в этом заключается его стилистический эффект. Эпитеты могут носить метафорический,

метонимический, контрастный характер. В рекламе фильмов они употребляются как средства, помогающие создавать образ рекламируемого фильма и характеризующие этот объект [5, с. 174].

*Еще в 1932 году американский кинорежиссер Тод Браунинг, специализирующийся на ужасах, снял киноленту «Уродцы», которая позже обрела культовый статус и на долгие годы определила одно из важных направлений в мировом кино [6].*

*Partly because its **manner is unassuming and its story none too original** – a young man’s coming-of-age amid the chaos of home, the rigidity of school and the riot of stirring hormones and budding ambition – it’s easy to overlook Mr. Carney’s ingenuity and sensitivity [7].*

В приведенных выше примерах эпитеты помогают авторам кинообзоров создать образы фильмов: яркий, используя эпитет *культовый*, и ничем не выделяющийся, выбирая эпитеты *unassuming* и *none too original*.

В рекламе фильмов эпитеты обычно сопровождаются гиперболизацией, что способствует появлению так называемых гиперболизированных эпитетов, которые подчеркивают преимущества продукта, заостряя на них внимание целевой аудитории и определяя отношение автора:

*Ну а с 1 января в прокате – сказочный блокбастер Сергея Бодрова-старшего о парне-ведьмаке «Седьмой сын», снятый им в Голливуде [6].*

*As a 21st-century moviegoer, I was touched by this pop fable of RR but as a grizzled survivor of the age of Duran Duran, I found myself occasionally resisting its **winsome, cheeky, post-punk spirit** [7].*

Эпитет выполняет и экспрессивную функцию и используется для психологического воздействия на читателей. В кинообзорах нередко встречаются метафорические эпитеты, которые помогают авторам кинообзоров представить достоинства или недостатки фильма.

*И [фильм] стал для зрителей всего мира **интеллектуальным и психологическим взрывом** [8].*

*“Sing Street,” in contrast, **embraces the high artifice and self-conscious irony** of early and mid-80s mostly British pop, a music replete with cheesy keyboard effects, cotton-candy harmonies and pouty posing [7].*

Лингвистический анализ экспериментального корпуса, состоящего из 60 статей англо- и русскоязычных кинообзоров, показал, что количество такого лингвистического явления как эвфемизм – значительно.

Анализ выявленных примеров эвфемистической лексики кинообзоров дает возможность сделать вывод о разностороннем характере эвфемии. Использование эвфемизмов в тексте позволяет уйти от

жесткого и прямолинейного отображения действительности [9, с. 139]. Однако, с другой стороны, эвфемизмы являются способом воздействия на аудиторию и получения желаемого результата. Как удобные и эффективные средства воздействия в результате активного использования они способствуют искажению фактов объективной действительности, формируя в сознании людей порой неточные и размытые обозначения:

*Nie Yinniang (Shu Qi) is the title character, trained in her **deadly vocation** by a fierce, soft-spoken mentor and dispatched, at the start of the film, on a fateful and complicated mission* [10].

Эвфемизмы часто скрывают истинную сущность явления за счёт создания нейтральной или положительной коннотации:

*There is a fine line between delving into the mysteries of life and engaging in mystification, and Mr. Gomes **lands on the wrong side of it*** [10].

Герой Козловского – **анфан террибль**, отовсюду выгоняемый нарушитель дисциплины, – по протекции отца поступает в гражданскую авиацию вторым пилотом [6].

Еще одной чертой эвфемистических выражений является способность завуалировывать табуированную лексику.

*Уличать режиссера в боязни общих планов, а также в том, что у него плохо с темпоритмом, неуместно и даже бестактно по отношению к аудитории, которая – это уже ясно – будет фанатеть от **крепкого слова** и рока в исполнении модной группы «Манго-манго»* [11].

*This is especially dispiriting because “Snow White and the Huntsman” – in relation to which this “Huntsman” is both sequel and prequel – was far from a **terrible piece of entertainment*** [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что для манипулирования общественным мнением в медиадискурсе, и в частности в кинообзорах, используются различные средства, но именно эпитеты и эвфемистическая лексика, как было выявлено, являются наиболее продуктивными в процессе воздействия. Благодаря эпитетам и эвфемизмам, авторы кинообзоров не только выражают свое мнение и субъективное восприятие мира, но и убеждают читателя в объективности и истинности своих взглядов. Нужно отметить, что язык современных кинообзоров характеризуется большой свободой в употреблении эпитетов и богат эвфемизмами, манипулятивный потенциал которых довольно широк.

### Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ / А. А. Леонтьев // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования; под ред. М. Н. Володиной. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 66–88.

2. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику [Электронный ресурс] / А. Н. Баранов. – Режим доступа:<http://refdb.ru/look/3926610.html>. – Дата доступа: 03.03.2016.

3. Аутсайдер в контексте. «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский [Электронный ресурс]. – KinoArt.– Режим доступа:<http://kinoart.ru/archive/2013/08/autsajder-v-kontekste>. – Дата доступа: 28.02.2016.

4. Review: “The Huntsman,” a Study in Hollywood’s Overstuffed Playbook [Electronic resource] / The New York Times. – Mode of access: <http://qps.ru/UzRMZ>. – Date of access: 13.03.2016.

5. Иссерс, О. С. Речевое воздействие: учеб.пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 224 с.

6. Зимний путь. Куда-нибудь [Электронный ресурс] – Газета «Выбор». – Режим доступа: <http://qps.ru/1LUgA>. – Дата доступа: 03.03.2016.

7. Review: “Sing Street” Is an ’80s Love Affair, Hair Gel Required [Electronic resource] / The New York Times. – Mode of access:<http://qps.ru/NywYa>. – Date of access: 14.03.2016

8. Если ты не выбираешь свет, твоих детей выберет тьма [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <http://www.myjane.ru/articles/text/?id=16998>. – Дата доступа: 04.05.2016.

9. Арнольд, И. В. Стилистика современного англ. языка (стилистика декодирования) / И. В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – 388 с.

10. Review: “The Assassin” Finds Delight in a Deadly Vocation [Electronic resource]/ The New York Times. – Mode of access: <http://qps.ru/XkNWr>. – Date of access: 13.03.2016.

11. Особенности национального дембелизма [Электронный ресурс]. – Независимая газета. – Режим доступа: [http://www.ng.ru/culture/2000-03-18/7\\_national.html](http://www.ng.ru/culture/2000-03-18/7_national.html). – Дата доступа: 01.03.2016.

**УДК 811.111’42’373.46**

***Г. Н. Игнатюк***

**ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКОВ  
АНГЛИЙСКИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

*Настоящее исследование посвящено структурно-композиционным и логико-семантическим особенностям английских научно-технических*

*текстов, представляющих сферу компьютерных технологий. Непосредственному анализу подверглись заголовки с каузальной семантикой, с высокой частотой встречающиеся в исследуемых текстах. Рассмотрены структурно-семантические и текстообразующие свойства заголовков, имеющих в своем составе глаголы каузации изменения. Результаты анализа могут быть использованы для компьютерной обработки, аннотирования и реферирования научно-технических текстов.*

В качестве организующих признаков научных текстов многими авторами называются подчеркнута информативный характер, строгая логическая последовательность изложения, доказательность и аргументированность выводов, эксплицитность и однозначность выражения, тесная спаянность текстовых фрагментов и т. п. Высокая информационная плотность и насыщенность в сочетании с максимальной сжатостью и лаконичностью изложения являются неотъемлемой характеристикой современных текстов научно-технической направленности.

В содержательном аспекте научная информация заключена в таких элементах текста, как сверхфразовые единства и предикатно-релятивные комплексы, что формально представлено членением текста на абзацы и композиционные звенья в виде заголовка (или заголовочного комплекса), аннотации, введения, основной части (корпуса) статьи и заключения. Эти композиционные звенья составляют своеобразный инвариант научно-технической статьи [1, с. 19] и, в свою очередь, могут рассматриваться как единицы анализа научно-технического текста.

Заголовок и интродуктивная часть статьи выполняют важнейшую коммуникативную задачу. Являясь фактически первым композиционным звеном научно-технического текста, заголовок несет на себе ответственность за соответствие основной теме текста, он должен предельно точно, кратко и ёмко отражать суть последующего изложения. Как правило, заголовок используется и в качестве первого названия объекта описания, что играет немаловажную роль для поиска и хранения научной информации.

Занимая «сильную позицию» в тексте [2, с. 13], заголовки принимают активное участие в текстообразовании: они содержат указание на тему, а также и на рему статьи, как бы «конденсируют» текстовую информацию, которая затем раскрывается с необходимой степенью эксплицитности. Заголовки определенным образом информируют адресата о характере и содержании предваряемого ими текста, тем самым способствуя формированию у него соответствующей коммуникативной установки, концептуальной гипотетической ориентировки на

содержание статьи. «Прагматизация заголовков научно-технической статьи отражает стремление автора к максимальному представлению объекта речи до акта коммуникации (проспекция текста)» [3, с. 152].

Текстообразующие свойства заголовка выражаются в его способности коротко, но достаточно полно отражать главное содержание текста, объединять отдельные смысловые отрезки, создавая цельно-оформленность текста, и выполнять роль того предела, к которому стремится логическое построение текста. Таким образом, заголовок можно охарактеризовать как неотъемлемый компонент текста, который предваряет текст (или его сегмент) и кодирует его содержание, являясь графическим маркером его семантической самостоятельности и структурной завершенности.

Заголовки обладают двунаправленной связью как с текстом статьи, так и с непосредственными фактами действительности, способствуя адекватному восприятию текстовой информации. Помимо объективной способности заголовка к сообщению чего-либо нового об уже известном явлении и к передаче содержательно-концептуальной информации, заголовку присущи также черты субъективно-авторской оценки и обобщения.

В зависимости от содержательных характеристик, которыми наделяется заголовок, разные авторы по-разному подходят к определению его основных функций. По мнению большинства исследователей, выполняя в тексте информативную, номинативную, рекламную и экспрессивную функции, заголовки призваны отражать соответственно целевую установку текста, его логико-семантическую структуру, прагмакоммуникативное задание и авторскую интенцию.

Как уже отмечалось, одной из характерных особенностей научно-технического текста является его строгая, четко структурированная форма и объективизированный, логизированный характер изложения. Логико-семантические отношения в тексте выражаются с помощью различных языковых средств, ярким примером которых могут служить предложения с каузальной семантикой, т. е. структурно-семантические образования, выражающие причинно-следственные отношения.

Как показал анализ научно-технических текстов по компьютерным технологиям, в роли заголовков с высокой частотой встречаются предложения, в которых каузальная семантика выражена глаголами каузации изменения. По своей структуре анализируемые заголовки в большинстве случаев представляют собой двусоставные предложения, характеризующиеся линейностью структуры, способствующей лучшему восприятию заголовка. Линейность структуры создается последовательной смысловой связью между ее компонентами, воспроизводящей

логическую последовательность научной мысли, не нарушаемую какого-либо рода обособлениями и парентезой. Такие заголовки характеризуются высокой содержательной ёмкостью, адекватно отражая двусоставность мысли. Например: *Charge Balance Relaxes Components Needs*.

Для анализируемых заголовков со структурой двусоставного предложения характерен глагольный предикат, выражающий каузацию изменения, а субъект, выражающий причину в таких заголовках, представлен обычно существительным, обозначающим какое-либо устройство: *New Tools Ease State-Machine Design*; свойство: *Static CMOS, Radiation Hardness Extend 8-bit Micro Life Cycle* или метод: *Software Approach Broadens Options for Virtual Memory*. В роли объекта, т. е. следственного аргумента глагольного предиката, наибольшее распространение получили существительные, обозначающие параметр: *Linear Regulator Cuts Dropout Voltage*, процесс: *On-Chip Caches Speed Processing* или свойство: *Scanner Cards Boost Precision*.

В научно-технических статьях заголовки с глаголами каузации изменения выполняют преимущественно информативную функцию, являясь индикатором основного содержания проблемы и вмещаая в себя компрессированную текстовую информацию. Выступая носителями информативной функции, такие заголовки выражают максимум информации минимальными средствами. Например: *Programmable Chip Adds Flexibility*. Информативной функции в подавляющем большинстве случаев сопутствует номинативная функция, поскольку такого рода названия содержат в себе указание на основной объект описания, о котором пойдет речь в дальнейшем изложении: *Logic Simulator Improves Timing Analysis Capabilities*.

Таким образом, функционируя в качестве заглавия целого текста или его части, предложения с каузативами прогнозируют его содержание, выражая при этом его тему и рему в наиболее концентрированном виде. Роль своеобразного тема-рематического «конденсата» изучаемые заголовки выполняют с помощью предикатно-аргументного комплекса. Причем, если тема статьи чаще всего выражается причинными аргументами, такими, например, как «наличие устройства» или «процесс», то эффект ремы создают значения предикатов каузации изменения или же точнее – комплексное значение глагольно-объектного сочетания, представляющего собой следственный аргумент, выражающий обычно изменение того или иного параметра. Например: *Graphic Processor (тема) Boosts System Speed (рема)*.

Наряду с информативной и номинативной функциями, заголовки с глаголами каузации изменения призваны выполнять в тексте и рекламную функцию, под которой понимается их способность быть

яркими, броскими, экспрессивными. Подобные заголовки «приближают» читателя к рекламируемому продукту, отмечая и обосновывая те или иные его преимущества и достоинства. Наибольшей встречаемостью в этой позиции отличаются такие глаголы, как *boost, add, enhance double* – ЛСГ «увеличение»; *cut shrink, trim* – ЛСГ «уменьшение»; *ease, simplify* – ЛСГ «облегчение»; *speed, accelerate* – ЛСГ «ускорение». Например: *CMOS Building Blocs Shrink and Speed Up FFT Systems; Switching Power Supplies Cut Size, Improve Reliability; ADCs Boost Performance, Lower Price.*

В роли заголовков в рекламной функции можно встретить предложения с глаголами, наделенными ярким метафорическим смыслом; их эмоциональный оттенок способствует эффективному привлечению внимания потенциального потребителя (пользователя): *squeeze, slash* используются вместо *reduce*; *hike*; *beef up* – вместо *increase* и т. д. Например: *Accelerator Squeezes Simulation Time from Hours to Minutes; GaAs Arrays Slash Power, Gate Delays; Stepper Dramatically Hikes Production of Active-Matrix Liquid Crystal Displays; Board Beefs Up PC Graphics Speed.*

Наиболее употребительны заголовки такого рода в текстах, посвященных представлению новых изделий (рубрика *New Products*), как правило, очень кратких (1-5 абзацев, состоящих из одного-двух предложений) и монотематичных. Например: *PC AT Chip Set Shrinks Parts Count.* Подобный тип заголовка можно охарактеризовать как «заголовок-световое пятно», высвечивающий самый яркий элемент озаглавливаемого текста.

Соотношение заголовка с массивом текста наблюдается на всех уровнях его композиционного членения. Среди языковых средств, обеспечивающих связь заголовка с текстом, наиболее значимыми являются разного рода повторные номинации. Наиболее заметное проявление такой соотнесенности наблюдается на уровне начального абзаца. Как показывает анализ, научная статья характеризуется устойчивым признаком повторяемости заголовочных слов в зачине, что непосредственно вытекает из таких особенностей научной речи, как открытая экспликация авторской интенции, стремление к возможно более ранней вовлеченности читателя в ход авторской мысли. Например, заголовок *Self-Diagnostics Boost Data Integrity* повторяется в первом предложении начального абзаца в следующем виде: *Improved self-diagnostics boost a disk drive's data integrity.*

Такие повторы являются определенной «тематизацией», так как они предназначены для своего рода «расшифровки», толкования содержания, заключенного в заголовке в сжатой и лаконичной форме.



В этом смысле начальный абзац приближается по своему назначению к так называемому подзаголовку, который вместе с основным заголовком статьи составляет целый заголовочный комплекс. Например:

*Intelligent VLSI Controllers Boost Laser Printing* – заголовок.

*Creating bit-mapped images in page memory with hardware, two raster-printer accelerators speed output to 15 to 40 pages per minute* – подзаголовок.

Основной функцией заголовочного комплекса («заголовка-сверхфразового единства») является более полное отражение главной идеи текста. Входящие в его состав подзаголовки выполняют добавочную функцию связи основного заголовка с корпусом статьи и тем самым служат «текстовым информатором» при детальной конкретизации и экспликации тематического ядра, заложенного в заголовке [1, с. 20]. Исходя из перечисленных свойств подзаголовка, его можно охарактеризовать как своеобразную аннотацию или «микроаннотацию», поскольку он служит ориентиром для читателя о целесообразности прочтения статьи целиком и так же, как и аннотация, выполняет осведомительную, сигнальную и, в какой-то мере, рекламную функцию.

Наряду с описанным выше соотношением заголовка и подзаголовка как обобщения и детализации, в анализируемых текстах встречаются и случаи обратного соотношения, когда подзаголовок является обобщением тех или иных моментов, отображенных в основном заголовке статьи. Например: «расшифровка» конкретных преимуществ новой упаковочной технологии, о которой говорится в подзаголовке *Although new packaging technology raises issues of reliability, thermal management and signal integrity, designers can't afford to ignore the advantages*, представлена в предшествующем заголовке *Fine-Pitch Technology Shrinks System Size, Boosts Performance*.

Таким образом, можно заключить, что анализируемые заголовки представляют собой своего рода предварительное резюме статьи, сообщая заранее существенную информацию и тем самым предвосхищая последующее содержание. Несмотря на относительную самостоятельность заключенного в них сообщения, имеющего гибридный номинативно-коммуникативный (тема-рема-тематический) характер, заголовки изучаемого типа обнаруживают тесную связь как со всем корпусом научно-технической статьи, так и с ее отдельными композиционными звеньями.

### **Список использованной литературы**

1. Мешман, Л. И. Композиционно-смысловая организация текста английской научной статьи / Л. И. Мешман // Функциональные стили в преподавании иностранных языков. – М., 1982. – 198 с.

2. Арнольд, И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4. – С. 6–13.

3. Попова, Т. Г. Параметры научно-технической статьи (на материале испанского языка) / Т. Г. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 11 – С. 149–153.

УДК 811.133.1'233

*А. А. Кирюшкина*

## О ПРЕДМЕТНОЙ ПРИЛОЖИМОСТИ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

*Данная статья посвящена изучению расширения предметной приложимости языкового знака. Автор исследует речевое поведение говорящего и его эмоционально-оценочное отношение к реальному положению дел как сугубо субъективное восприятие последнего, а эмотивно-оценочный компонент высказывания как следствие речетворческой деятельности говорящего и его интенции – манифестации эмоционального состояния, отношения. В связи с этим в центре внимания оказываются проблемы субъективной номинации как результата смещения или потери семантической референции.*

Отдельный коммуникативный акт зачастую является всего лишь одним из звеньев в цепи коммуникативных актов, совершаемых разными говорящими. Описываемые ситуации попадают под определение коммуникативного взаимодействия или коммуникативной интеракции. В коммуникативном событии подобного рода участники взаимодействия поочередно обмениваются коммуникативными ролями: роль говорящего исполняет то один, то другой из коммуникантов, при этом каждый строит вокруг себя собственное коммуникативно-прагматическое пространство. Важным элементом этой модели является обратная связь, реакция получателя на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю. Причем ключевой фигурой предстает именно отправитель сообщения, его коммуникативная установка, так как от него зависит реакция получателя информации. Становится очевидным, что основная задача отправителя заключается в том, чтобы его послание было как можно более понятным, четким и убедительным.

В ходе межличностной коммуникации отправитель, являясь личностью с уникальным, только ей присущим мировоззрением, мировосприятием, жизненным опытом, устойчивой картиной мира, в сложившейся ситуации составляет сообщение, адаптируя его к психологическому образу собеседника и к коммуникативной ситуации вообще, преследуя определенные цели. Согласно целям говорящего, его коммуникативным установкам, используемые им языковые знаки могут сообщать объективную информацию или же передавать главным образом оценку, чувства (восхищения, неприятия, радости и т. п.), провоцируя тем самым адресата на ответную эмоциональную реакцию, а порой и конкретные поступки. Иначе говоря, происходит не только акт трансляции информации от отправителя к получателю, когда первый кодирует, а второй декодирует информацию, что имеет место при использовании языка в целях общения (сообщения и получения информации), но и оказывается определенное влияние на собеседника.

Следует отметить, что именно говорящим осуществляется соотношение наименования с объектом / референтом в речи. Говорящий субъект в зависимости от своей коммуникативной установки может соблюдать или расширять сферу предметной приложимости языкового знака. При этом «равновесие семантической референции и референции-действия говорящего свидетельствует о том, что мы имеем дело с объективным описанием» [1, с. 204], в котором знаки используются преимущественно в своем первичном значении.

Там, где происходит смещение или разрыв семантической референции имени намеренным действием говорящего, возникает вторичное значение как результат особого видения субъекта: *“J’appelle ... le sombre rideau velouté (le sommeil) qui m’abritait et qui vient de se retirer de moi, me laissant frissonnante et comme nue...”* [2, с. 101]; *“Ses yeux se ferment et j’ai devant moi une insupportable statue de désespoir”* [3, с. 155].

Намеренное «нарушение» референции имени и тем самым равновесия его семантической структуры вызвано намерением говорящего использовать данное наименование таким образом, чтобы оно отражало его впечатление и, соответственно, отношение к объекту. Своим высказыванием он как бы дает субъективную оценку референту, выделяя его существенные или индивидуально воспринимаемые признаки. См. «Содержание высказывания может быть субъективно только в том плане, что оно есть выражение конкретного познавательного акта, фрагмента, которым оперирует определенный индивидуум и который зависит от способностей этого индивидуума /степень знания, интенция и другие обстоятельства/ переработать информацию в данный момент» [4, с. 57].

Реализуя прагматическую сущность языка, говорящий способен преобразовывать языковую систему в соответствии со своими коммуникативными целями и потребностями, вызывая таким образом несоответствие между упорядоченностью системы и языком говорящего субъекта, его мыслями, эмоциями, коммуникативными установками и выражая свое специфическое видение мира и разнообразные эмоционально-оценочные проявления в нем.

Субъективная заинтересованность и даже пристрастность с которой человек строит проекцию внешнего мира наиболее полно отражается в эмфазе – коммуникативно-прагматической категории «с ценностной ориентацией, которая служит для эшелонирования информации, коммуникативно важной для говорящего в данной ситуации общения» [5, с. 159]. Эмфаза детерминируется индивидуальными обстоятельствами конкретного речевого акта, в рамках которого говорящий демонстрирует личные интерес, внимание, любопытство, выделяя какой-то элемент информации с тем, чтобы активизировать внимание адресата и усилить воздействие на него. Поэтому необходимо уточнение роли субъекта речи, его коммуникативной установки, поскольку референция-указание говорящего становится решающей для появления вторичного значения.

Например, в следующем тексте: *Mes amours languissent, dit-il... Elles n'ont pour se nourrir qu'une maigre gerbe de souvenirs* [6, с. 110] представлены воспоминания немолодого уже мужчины о днях, проведенных вместе с очаровательной молодой женщиной. Воспоминания, некогда яркие и живые, потеряли свою остроту: живя в разных странах и общаясь только письмами, они быстро исчерпали общие темы (каждый пишет о том, что интересно ему, но не интересуется собеседника), т. е. их любовные отношения постепенно «затухают» (отмирают). Говорящий как бы сравнивает воспоминания угасающего любовного романа с «тощим» пучком, что позволяет воспринять *une maigre gerbe de souvenirs* как образ. Это отдельный ирреальный референт 'жалкий пучок воспоминаний'.

В выборе субъективных, иногда неожиданных ассоциативных связей и реализуется указание/референция говорящего – его коммуникативная установка.

Семантическая алогичность сочетания на парадигматической оси конкретного имени *gerbe* с абстрактным *souvenirs* формирует свежесть, повышает экспрессивную новизну модели.

Употребление говорящим неопределенного артикля имеет целью его использование в выделительной функции: переключение семантической стрелки на признаковые семы. На уровне высказывания эта модель становится коммуникативно важным центром – эмфазой,

кульминацией с точки зрения говорящего. Именно на этом компоненте как коммуникативном центре акцентирует внимание и выделительный оборот *ne ... que*.

В следующем высказывании: *Ces anciens Templiers semblent former un beau vivier de sorciers, – reprit Poitiers* [7, с. 218] прилагательное *beau* как эпитет входит в «конфликт» с отрицательной семантикой *sorcier* (*personne qu'on croit en relation avec le diable pour faire des maléfices* [8, с. 943]), что способствует, в свою очередь, проявлению иронии или даже сарказма как отношения говорящего.

Сложность формирования вторичного значения состоит, прежде всего, в его зависимости от говорящего субъекта (личных ассоциаций, знаний, восприятия, интуиции, эмоций и т. д.). Именно поэтому, чем сложнее путь выявления ассоциативных связей, которые мотивируют семантику модели, тем выше их экспрессивность. Механизм формирования данных именных групп как бы повторяет этимологический акт номинации, но за основу берется субъективный (ассоциативный) выбор признака, при этом индивидуальный эмотивный язык говорящего раскрывает и его психологическое состояние. Эффективность коммуникации характеризуется тем, что переданная информация должна быть понята в соответствии с ее первоначальным значением. Таким образом, усиливается роль говорящего субъекта, его коммуникативной установки и эмоционального состояния.

### Список использованной литературы

1. Степанова, А. Н. Референция как интенция говорящего / А. Н. Степанова // Актуальные вопросы языкознания и интенсификации преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Под ред. А. В. Данилович, М. И. Кускова. – Минск: Навука і тэхніка, 2003. – С. 202–208.
2. Colette. *La vagabonde* / Colette. – P.: Éd. Livre de poche, 2008. – 189 p.
3. Bazin, H. *Cri de la chouette* / H. Bazin. – P.: Éd. Livre de poche, 2006. – 190 p.
4. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 149 с.
5. Тарасова, А. Н. Категория эмфазы в современном французском языке / А. Н. Тарасова. – М., 2002. – 184 с.
6. Maurois, A. *Les roses de septembre* / A. Maurois. – P. : Grasset, 2007. – 143 p.
7. Druon, M. *La louve de France* / M. Druon. – P. : Éditions mondiales, 2009. – 259 p.
8. *Le petit Larousse*. – P. : Larousse, 2008. – 1810 p.

*Т. Г. Колосова-Стрижак*

**ФОНОГРАФИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ  
АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ  
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Данная статья посвящена исследованию фонографической ассимиляции иноязычных слов в немецком языке и носит практический характер. Особое внимание уделяется рассмотрению переоформления звукового и буквенного облика заимствованных лексем в соответствии с фонетическими и графическими нормами языка-реципиента. В статье автором выявляются закономерности и тенденции заимствований, а фактические материалы могут быть использованы в курсах лексикологии для иллюстрации активности процесса заимствования на современном этапе языкового развития как одного из способов пополнения словаря.*

Словарный запас любого языка непрерывно развивается и обогащается. Пополнение словаря может происходить как за счет собственных средств языка, так и путем заимствований.

На данном этапе своего развития лексикон немецкого языка активно пополняется за счет заимствований из английского. Изучение влияния английских заимствований представляется актуальным, поскольку в результате такого взаимодействия двух языков происходят существенные изменения в структуре немецкого словаря. Кроме того, в процессе исследования использовался новейший материал, что позволило приложить уже существующую теорию заимствований к новым реалиям, доказав тем самым универсальность процесса заимствования на любом этапе языкового развития.

Необходимо отметить, что иноязычное слово никогда не заимствуется как таковое, т. е. как единство формы и содержания. Языковая система, воспринимающая иноязычную лексему, стремится подчинить ее своим нормам и законам, а именно ассимилировать.

Традиционно различают три типа ассимиляции: фонетическая, орфографическая и грамматическая, или морфологическая. Между первым и вторым типами существует тесная связь, поэтому можно говорить о фонографических особенностях освоения иноязычных лексических единиц [1, с. 9].

Перестраивается фонетический облик заимствования в соответствии с закономерностями, существующими в заимствующем языке,

так что их фонетический состав не содержит ничего иноязычного [2, с. 59–60]. В тех же относительно редких случаях, когда заимствуется и произношение слова, то обогащение состава фонем таким путем возможно только при условии, что произношение иноязычных слов свойственно широким слоям носителей языка, т. к. только тогда заимствование не ассимилируется фонетически.

На скорость протекания фонографической ассимиляции оказывает влияние целый ряд как собственно языковых, так и внеязыковых факторов. Так, использование контактирующими языками одинаковых буквенных систем в значительной мере способствуют проникновению и закреплению заимствований в языке-реципиенте. Кроме того, социальный фактор также оказывает определенное влияние на степень ассимиляции и устойчивого употребления иноязычных единиц.

Известно, что оба рассматриваемых языка – английский и немецкий – используют общий алфавит (латинский). Безусловно, существуют определенные различия как в самих буквенных системах двух языков (например, наличие умлаутов в немецком, различное произношение графем), так и в определенных звукобуквенных соответствиях.

Тем не менее, в современных условиях глобализации именно экстралингвистические, чаще всего социальные, факторы оказываются доминирующими в процессе фонографической ассимиляции английских заимствований. Вот уже на протяжении нескольких десятилетий английский активно входит в права глобального языка; сейчас это язык международной коммуникации, язык современной науки и бизнеса, язык информационных технологий. И поэтому не удивителен тот факт, что все больше и больше людей изучают и используют английский. Вероятно, именно это обстоятельство может объяснить тот факт, что современный немецкий язык заимствует лексемы английского происхождения, практически не изменяя их произносительного и орфографического облика.

Как показывает анализ, большинство английских слов заимствуется именно в таком виде: полностью сохраняя написание и произношение прототипов: *das Byte* [bait], *der Choke* [tʃouk], *der Touch* [tatʃ], *der Wood* [wud], *der Dean* [di:n], *das Tool* [tu:l], *der Fun* [fan].

Обозначим, что все звуки контактирующих языков можно разделить на две группы: к первой относятся те, которые не имеют аналогов в языке-реципиенте. Так, говоря об английском и немецком, следует указать на такие согласные звуки, как [dʒ] [tʃ], [w], [ŋ], [θ], а также такие звуковые комбинации, как, например, [kw]. Рассмотрим их функционирование в немецком более подробно.

Анализируя случаи заимствования английских лексем с межзубным [θ], можно сделать вывод, что эти слова переходят в немецкий

без изменений: *der Thrill* [θril], *der Thanksgiving Day* ['θæŋksɡivɪŋ'dei], *der Firth* [fɛ:θ].

То же самое отмечается и при заимствовании лексем со звуками [dʒ], [ʃ]: *der Joint* [dʒɔɪnt], *der Jet* [dʒet], *der Jingo* ['dʒɪŋɡou], *das/die Jam* [dʒæm], *das Merchandising* ['mɛ:ʃəndaɪzɪŋ], *das Flipchart* ['flɪptʃɑ:t].

В произношении же таких звуков, как [w], [ŋ], а также сочетания [kw] отмечаются определенные колебания. Так, звук [ŋ] устойчиво сохраняет свое английское произношение в середине слова: *der Diningroom* ['daɪnɪŋrʊm], *das Coming-out* ['kɑmɪŋaʊt], *die Kingsize* ['kɪŋsaɪz], тогда как произношение аффикса *-ing* довольно неустойчиво: *das Floating* ['flaʊtɪŋ], *das Canvassing* ['kænvəsɪŋ], *das Bussing* ['bʌsɪŋ], *das Dubbing* ['dʌbɪŋ], но: *das Cloning* ['klɒnɪŋ], *das Briefing* ['brɪfɪŋ], *das Fixing* ['fɪksɪŋ]. Тем не менее, в данном случае представляется возможным установить определенную закономерность: если сохраняется английское произношение корня, то сохраняется и звучание *-ing*. Когда же английские заимствования произносятся согласно звукобуквенным соответствиям немецкого языка, то эти же правила переносятся и на аффикс. Этой же закономерности подчиняется и произношение суффикса *-er/ar*: *der Klicker* ['kliker], *der Mixer* ['mɪksər], *der Trickster* ['trɪkstər], *der Killer* ['kɪlər], *der Dollar* ['dɒlər], но: *der Keeper* ['ki:pə], *der User* ['ju:zə].

Произношение английского звука [w] также неустойчиво: *die Queen* [kwɪ:n], *der Quarterback* ['kwɔ:təbæk], *der Taxiway* ['tæksiwei], *Whistler (Pl.)* ['wɪslə], *das Walking* ['wɔ:kɪŋ], но: *das Quiz* [kvɪz], *der Quickstepp* ['kvɪkstɛp], *wow* [vau].

Как известно, одно из фонетических правил немецкого языка предполагает оглушение звонких согласных в конечной позиции. Однако это правило не работает в большинстве случаев английских заимствований: *das Keyboard* ['ki:bo:d], *das Freehold* ['fri:hould], *etc.*, но: *das Mixed* [mɪkst], *der Job* [dʒɒp], *der Drive* [draɪf].

В произношении же гласных звуков на современном этапе также наблюдается полный перенос звукового облика английского прототипа: *der Burst* [bɛ:st], *die Yawl* [jo:l], *der Trouble* [trabl], *das Tool* [tu:l], *das Freeze* [fri:z], *der Fun* [fan].

Тем не менее, в произношении некоторых гласных (чаще всего, это звуки, несвойственные фонологической системе немецкого языка) наблюдается определенная изменчивость. Так, звук [æ] произносится либо аналогично английскому широкому [æ]: *das Management* ['mænɪdʒmənt], *die Fancy* ['fænsɪ], *der Trash* [træʃ], либо же замещается характерным для немецкого узким [ɛ]: *der Fan* [fɛn], *der Brandy* ['brɛndɪ], *das Flap* [flɛp], *der Flash* [flɛʃ].



Более устойчиво произношение английского дифтонга [ei]: чаще всего он замещается немецким долгим закрытым [e:]: *das Cape [ke:p], der/das Take [te:k], der Frame [fre:m], das/der Tape [te:p], etc.*

Орфография английских заимствований также в большинстве случаев сохраняет свойственное языку-донору написание. Однако и здесь можно говорить о некоторых исключениях. Безусловным и закономерным является написание всех существительных, заимствуемых из английского языка, с большой буквы, как того требует орфографическое правило немецкого языка.

Исключение также представляет и перенесение из английского графемы 'С'. Существует три варианта ее передачи в немецком: сохранение орфографии прототипа (*computern, das Cover, die Connection, das Decoding, die Cargohose, das Crime, crazy*), что в данный момент характерно для большинства заимствуемых английских лексем; колебания в написании (*der Discjockey/Diskjockey, der Club/Klub, der Code/Kode, der Cargo/Kargo, decodieren/dekodieren*); замена английской графемы 'С' на более свойственную немецкому языку 'К' (*kreative, der Klick, klickern*).

Последнее, что необходимо отметить, рассматривая фонографическую ассимиляцию английских заимствований, это написание словосочетаний, которые активно перенимаются немецким языком. Большая часть таких фразем имеет два варианта написания: раздельное и слитное: *die Yellow Press / Yellowpress, der Modern Jazz / Modernjazz, die Oral History / Oralhistory, das Direct Costing / Directcosting, die Floppy Disk / Floppydisk, Upper Ten / Upperten (Pl.)*.

Некоторые же из подобных английских заимствований пишутся как через дефис, так и слитно: *der Full-Time-Job / Fulltimejob, die Midlife-Crisis / Midlifecrisis, die Task-Force / Taskforce, der Flash-Back / Flashback, das Dream-Team / Dreamteam, das Motion-Picture / Motionpicture, die Open-End-Diskussion / Openenddiskussion, das Open-Air-Konzert / Openairkonzert*.

Определенная часть таких словосочетаний имеет лишь один способ написания – через дефис: *die Comedy-Show, das Four-Letter-Word, der One-Night-Stand, die Candle-Light-Dinner, das Drive-in-Kino, das First-Class-Hotel, die Mixed-Media-Veranschaltung*.

При рассмотрении данных вариантов написания подобных английских заимствований легко проследить следующую тенденцию: заимствования, представляющие в языке-доноре словосочетания, тяготеют к слитному написанию в языке-реципиенте, что объясняется высоким потенциалом немецкого словосложения, где существование многокомпонентных слов является нормой.

Подводя итог, отметим, что особенностью процесса фонографической ассимиляции английских заимствований является тот факт, что такие слова перенимаются чаще всего «цитатным» способом, в большинстве случаев сохраняя форму прототипа. Подобная тенденция может быть объяснена определенными экстралингвистическими факторами, такими как, например, то, что все больше людей по всему миру владеет английским языком как вторым иностранным, то есть большинство заимствованных слов не вызывает особых трудностей в понимании, даже если они употреблены в несвойственной для немецкого языка звуковой либо же графической форме.

Таким образом, данная работа наглядно иллюстрирует процесс взаимодействия двух языков, принадлежащих к одной языковой семье, и акцентирует внимание на том, что активное заимствование слов именно из английского языка свидетельствует о превращении этого языка в источник заимствований для многих языков мира. Этот факт, в свою очередь, подчеркивает значение английского языка как глобального.

### **Список использованной литературы**

1. Коротких, Ю. Г. Лексические заимствования в современном немецком языке / Ю. Г. Коротких. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1980. – 109 с.
2. Розен, Е. В. Немецкая лексика: история и современность / Е. В. Розен. – М.: Высшая школа, 1991. – 94 с.
3. DUDEN – Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. LONGMAN Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Limited, 2003. – 2081 p.

**УДК 811.111'373.613:811.133.1**

***С. Н. Колоцей, Н. А. Гришанкова***

### **ЗАИМСТВОВАННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ**

*Статья посвящена вопросу заимствования терминологии французским языком как одному из способов пополнения терминологической системы языка единицами, функционирующими в специальных сферах человеческой деятельности. В статье рассматриваются*

*терминологические заимствования из латинского и греческого языков, традиционных источников научной и технической терминологии.*

Заимствование терминов языками представляет собой закономерный и непрекращающийся процесс, обусловленный развитием различных отраслей знания, новейших открытий научной мысли и необходимостью отражения новых понятий, категорий, свойств, сторон и т. п. Терминологическая система языков является открытой, постоянно пополняющейся как терминологическими единицами собственного образования, так и заимствованными моноксемными и полилексемными терминами [1, с. 507].

Традиционным источником пополнения научной и технической терминологии считается латинский язык, а также греческий язык. Что касается латинского языка, то генетической основой словаря французского языка, как и других романских языков, как известно, являются так называемые исконные слова, перешедшие по непрерывной устной традиции из поздней разговорной латыни и претерпевшие изменения, типичные для каждого языка. Латинское наследие во французском языке составляет, по оценкам ученых, около 1300 слов. Но заимствованными латинскими словами признаются лишь те элементы, которые проникали в него после того, как французский язык приобрел черты романского языка и стал национальным языком.

Заимствованные терминологические единицы становятся не просто списком заимствованных терминов, а частью семиологической системы как терминологии любой научной области французского языка и, следовательно, изменяются в соответствии с внутренними законами этой системы [2, с. 27]. При этом наблюдаются те же изменения, как и при заимствовании лексики: происходит фонетическое освоение, когда меняется звуковой облик термина в результате приспособления его к фонетическим законам языка-реципиента; отмечается морфологическая адаптация, т. е. меняется морфологическое очертание термина; изменения происходят и в значении заимствованных терминов. Например:

– *subscription* (от лат. *scriptio* – подпись) – часть рецепта, где определяется форма лекарства и манипуляции. (Ср. *subscription* (англ.), *Subscription* (нем.);

– *substance* (от лат. *substantia* – бытие, сущность) – субстанция, вещество, материя (Ср. *substance* (англ.), *Substanz* (нем.);

– *hyperesthésie* (от греч. *hyper* – над и *aisthesis* – чувство, ощущение) – гиперестезия, повышенная чувствительность (Ср. *hyper(a)esthesia* (англ.), *Hyperästesie* (нем.);

– *hygiène* (от греч. *hygieinos* – здоровый, полезный для здоровья) – гигиена, наука о влиянии условий жизни на здоровье и о мерах предотвращения, возникновения и распространения болезней (Ср. *hygiene* (англ.), *Hygiene* (нем.)).

Результатом заимствования латинской и греческой терминологии исследователи считают образование тройной системы префиксов во французском языке. Одно и то же значение может выражаться префиксами латинского происхождения, греческого и собственного образования (например, *sub*, *hypo*, *sous*; *contra*, *anti*, *contre* и др.).

Заимствованная терминология как элемент чужого языка, перенесенный из одного языка в другой, становясь частью системы французского языка, подчиняется внутренним законам этого языка. Лингвисты обнаруживают в терминологии, заимствованной из другого языка, те же свойства термина, что и у исконной терминологии.

Основным свойством терминологической единицы считается однозначность и исключение возможности двоякого толкования. Однако большинство ученых признает это свойство желаемым, а не действительным. Термины подчиняются тем же общим закономерностям образования, употребления, что и не термины, а любые общелитературные слова, которые подвергаются действию лексико-семантических процессов, свойственных французскому языку. Можно обнаружить в заимствованной терминологии различных областей науки, техники, специальных отраслей знания и т. д. такие лексико-семантические процессы, как синонимия, антонимия, омонимия, полисемия [3, с. 65].

В терминологии, заимствованной из греческого языка, встречаются случаи антонимии. Например, термин *archaïsme* (от греч. *archaios* – древний) и термин *néologisme* (от греч. *neos* – новый и *logos* – слово) представляют специфическое языковое отражение различия и/или противоречия, как и лексическая антонимия.

Следует отметить и случаи синонимии среди заимствованных терминов. Например, у термина *toponimie* (от греч. *topos* – место и *онима* – имя, название) и термина *toponomastique* смысловая связь воспринимается как близкая и тесная.

Не чужды заимствованным терминологическим единицам такие лексико-семантические процессы, как многозначность, появляющаяся в результате метонимических переносов. Например, у термина *lexique* (от греч. *lexikos* – относящийся к слову) несколько значений: имея отношение к лексикографии, термин обозначает книгу, содержащую список слов, используемых каким-либо автором, какой-либо областью науки или техники, или двуязычный словарь, включающий лексические единицы двух языков. Как общелингвистический термин он

обозначает совокупность единиц, образующих язык лингвистического сообщества, сферы человеческой деятельности, отдельного человека. Эти значения связаны метонимическими отношениями, так как присутствует связь по смежности: совокупность слов – книга, содержащая эти слова.

Такой вид полисемии терминов лингвисты называют категориальной многозначностью. Ее особенность в том, что в содержание соотносимого с данной терминологической единицей понятия входят признаки, принадлежащие одновременно нескольким категориям. Кроме того, разные ученые и целые школы придерживаются различного толкования одного и того же термина. Отмечается, что подобный семантический процесс характерен только терминологии.

Заемствованная терминология во французском языке совмещает в семантической структуре тематически маркированные однозначные и многозначные единицы. Вариантность толкования термина является особым видом многозначности терминологических единиц, который не свойствен словам общелитературного языка.

В связи с языковой интеграцией, наличием языковых параллелей в различных языках, обусловленных общечеловеческими факторами типовых ассоциаций, происходит образование особого фонда интернациональных слов и словосочетаний в родственных и неродственных языках [6, с. 78]. По мнению ученых, в большинстве европейских языков встречаются заимствования интернационального характера, в том числе и терминологические единицы, ведущие свое происхождение от одного источника, но не все интернациональные слова являются заимствованиями, поскольку не заимствованы одним языком из другого. Выявить первоначальную этимологию конкретных слов иногда не представляется возможным из-за длительного исторического взаимодействия языков.

Таким образом, история заимствования терминологии связана с объективными тенденциями развития науки и техники. Терминологический состав французского языка находится в процессе постоянного изменения. Пребывая в новой языковой системе, заимствованные терминологические единицы утрачивают связь с исходным языком, деэтимологизируются и начинают функционировать в соответствии с законами принимающего языка.

### **Список использованной литературы**

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1996. – 686 с.

2. Лотте, Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 152 с.
3. Даниленко, В. П. Русская терминология / В. П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 320 с.
4. Chehel, G. Eurodico / G. Chehel, G. Kenel. – Paris Edition Delphe, 1991. – 346 p.
5. Arnaudov, G. D. Terminologia poliglotta / G. D. Arnaudov. – Sofia: Editio Medicina et physcultura, 1979. – 944 p.
6. Чернышева, И. И. Лексические заимствования в лексико-семантической системе языка / И. И. Чернышева // Лингвистика и методика в высшей школе. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1970. – Вып. 5. – С. 68–73.

УДК 811.161.3'37:398.92

*Л. У. Кулік*

## ДА ПЫТАННЯ АБ СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫМ ДАСЛЕДАВАННІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ

*У артыкуле аналізуюцца беларуска-, руска- і англамоўныя працы айчынных і замежных навукоўцаў, прысвечаныя структурна-семантычнаму даследаванню фразеалагічных адзінак; падкрэсліваецца неабходнасць звароту да структуры і семантыкі фразеалагізмаў пры ўстанаўленні ступені іх міжмоўнай эквівалентнасці.*

Перадумовай вытлумачэння і сістэматызацыі фразеалагізмаў кожнай мовы з'яўляецца разгляд іх паводле структуры, бо “ўстанаўленне аб'ектыўных заканамернасцей утварэння і развіцця несвабодных словазлучэнняў адкрывае перад фразеалагам іншыя гарызонты за межамі лексікалогіі, лексікаграфіі і сінтаксісу” [1, с. 128–129].

Без звароту да структурна-граматычных паказчыкаў фразеалагічных адзінак (далей – ФА) выяўленне іх ступені эквівалентнасці не будзе поўным і ўсебаковым, бо менавіта суаднясенне структурных мадэляў ФА, якія заснаваны на структурных мадэлях словазлучэнняў, словаспалучэнняў і сказаў, выяўляе як універсальнае, так і спецыфічнае для адной мовы ў адносінах да іншай, а таксама “магчымасці адэкватнай замены тыповых для кожнай з супастаўленых моў структурна-граматычных адрозненняў” [2, с. 96].

Неабходнасць даследавання структуры ФА абумоўлена і тым, што фразеалогія звязана з сінтаксісам не менш блізкімі сувязямі, чым з лексікай, бо, як адзначае Л. І. Райзензон, “фразеалагізмы ўтвараюцца не на базе лексем, а на базе словазлучэнняў, спалучэнняў слоў і сказаў” [3, с. 49–50]. Знешняя форма фразеалагізма – “гэта заўсёды сінтаксічная канструкцыя, гэта заўсёды сінтаксічная мадэль” [4, с. 132]. Падмацаванне гэтай думкі знаходзім у працах В. С. Ахманавай, І. Я. Лепешава, В. М. Макіенкі, Н. А. Паўлавай, А. М. Чапасавай і інш., якія падкрэсліваюць, што сінтаксічная канструкцыя вызначаецца як канкрэтнае моўнае ўвасабленне структурнай мадэлі ФА, пад якой, у сваю чаргу, разумеецца “тып зыходнай сінтаксічнай канструкцыі, паводле якой утвараюцца фразеалагізмы” [5, с. 5]. Такім чынам, не лексіка, а сінтаксіс з’яўляецца той будаўнічай пляцоўкай, на якой ідзе бесперапынны працэс фразеаўтварэння.

Структурная арганізацыя ФА асвятляецца ў розных напрамках у працах У. Л. Архангельскага, В. У. Вінаградава, Л. П. Гашавай, А. М. Чапасавай, М. М. Шанскага і інш. Так, у межах фразеалогіі рускай мовы А. І. Малаткоў вылучае ФА са структурай тоеснай структуры словазлучэння ці сказа, з якога яны пераасэнсаваны [6, с. 89]. У. П. Жукаў гаворыць толькі пра ФА са структурай “злучальных ці падпарадкавальных словазлучэнняў (непрэдыкатыўнага або прэдыкатыўнага характару)” [7, с. 5], М. М. Шанскі падзяляе ўсе ФА на тыя, “якія па структуры суадносяцца са сказам,” і тыя, “якія па структуры суадносяцца са злучэннем слоў”, але ў межах апошніх адрознівае прыназоўніка-склонавыя формы назоўніка і канструкцыі назоўніка са злучнікамі [8, с. 72–73], А. І. Дзіброва выдзяляе, акрамя словазлучэння і сказа, “ідыёму мінімальнай канструкцыі” – “слова ў яго склонавай форме разам з прыназоўнікамі” [9, с. 155].

У англамоўнай спецыяльнай літаратуры (А. Маккаі; Л. Р. Сміт; У. Вейнрайх) не заўсёды асвятляюцца фундаментальныя пытанні структурна-граматычнага аспекту даследавання ФА. Напрыклад, аўтары манаграфіі “English Idioms and how to use them” Дж. Сейдл і У. Макмордзі, разважаючы пра структуру ФА, заўважаюць наступнае: “Ідыёмы маюць шмат розных формаў і структур. Яны могуць быць кароткімі і даволі доўгімі... Ідыёмы могуць мець правільную структуру, няправільную і нават граматычна некарэктную структуру” [10, с. 5].

У той жа час англійская фразеалогія дэтальна разглядаецца ў працах рускамоўных лінгвістаў (Н. М. Амосава, І. У. Арнольд; А. Ф. Арсенцьева; А. У. Кунін). У прыватнасці, Н. М. Амосава заўважае аб разнастайнасці будовы ФА і з кантэксталагічнага пункту погляду выдзяляе наступныя структурныя тыпы англійскіх ФА: “фразеалагічныя

словазлучэнні”, “злучальныя фразеалагізмы”, “аднавяршыненыя” фразеалагізмы (спалучэнне службовага слова з адным знамянальным)”, “дзеяслоўна-постпазіцыйныя фразеалагізмы”, “фразеалагічныя адзінкі з прэдыкатыўнай структурай” і “кампаратыўныя фразеалагічныя адзінкі” [11, с. 121–147].

Структурна-семантычнай і граматычнай характарыстыкам ФА сучаснай англійскай мовы прысвечана асобная частка падручніка А. У. Куніна “Курс фразеологии современного английского языка” [12]. Аўтар разумее фразеалагізмы ў шырокім сэнсе і выдзяляе чатыры класы ФА: клас А – намінатыўныя ФА, а ў іх межах “звароты з адной знамянальнай лексемай і адной ці дзвюма незнамянальнымі лексемамі, фраземы, г. зн. звароты са структурай словазлучэння, і звароты са структурай даданага сказа, як са словам, якое ён вызначае, так і без яго” [12, с. 126]. Як і папярэдні аўтар, А. У. Кунін вылучае “аднавяршыненыя” фразеалагізмы і падкрэслівае, што ў іх склад уваходзяць у асноўным адвербіяльныя і ад’ектыўныя звароты; клас Б – намінатыўныя і намінатыўна-камунікатыўныя ФА; клас В – выклічнікавыя ФА і мадальныя ФА невыклічнікавага характару; клас Г – камунікатыўныя ФА (прыказкі і прымаўкі).

У беларускай навуковай і вучэбнай літаратуры спачатку адсутнічае інфармацыя пра ФА, суадносныя паводле структуры са словаспалучэннем. Пазней Ф. М. Янкоўскі, выдзяляючы ФА-словазлучэнні і ФА-сказы, заўважае пра ФА, якія “знешне не супадаюць ні са словазлучэннямі, ні са сказами”, і называе іх спалучэннямі [13, с. 36]. Услед за Ф. М. Янкоўскім В. П. Красней таксама гаворыць пра ФА, “якія па сваёй граматычнай форме непадобныя ні на словазлучэнні, ні на сказы (*ад душы, ані ў зуб, да апошняга, на вока, не з рукі, пад бокам*)” [14, с. 139]. М. А. Даніловіч першым выдзяляе ФА са структурай словаспалучэння сярод прыметнікавых (64) і прыслоўных (855), якія падраздзяляе на 5 “груп” паводле структуры: прыметнікавыя – “назоўнік з прыназоўнікам”; кампаратыўныя; з кампанентамі, звязанымі як аднародныя члены; са структурай “назоўнік (лічэбнік) + назоўнік (лічэбнік) з прыназоўнікам”; “не + назоўнік” [15, с. 59–60]; прыслоўныя – “назоўнік з прыназоўнікам”; “назоўнік + назоўнік з прыназоўнікам”; “прыназоўнікава-склонавая форма назоўніка + прыназоўнікава-склонавая форма назоўніка”; з кампанентамі, звязанымі як аднародныя члены; кампаратыўныя [15, с. 82–86]. Пазней І. Я. Лепешаў падзяляе такія ФА ўжо на 6 “структурных тыпаў”: ФА, утвораныя па структурнай схеме прыназоўніка-склонавай формы назоўніка; ФА, структурна арганізаваныя як спалучэнне аднародных



членаў, злучнікавай ці бяззлучнікавай сувяззю; ФА са структурай параўнальнага звароту; ФА са структурай “назоўнік + прыназоўнік + назоўнік”; ФА са структурай “прыназоўнік + назоўнік + прыназоўнік + назоўнік”; ФА, якія пачынаюцца часціцамі *не, ні* [16, с. 166–169]. І нарэшце, ФА са структурай словаспалучэння становяцца аб’ектам спецыяльнага вывучэння А. С. Садоўскай [17].

Аднак, нягледзячы на дастаткова шырокае вывучэнне сінтаксічнай арганізацыі ФА, далейшае даследаванне фразеалогіі ў структурным аспекце з’яўляецца неабходным для ўстанаўлення спецыфічных рыс сінтаксісу пэўнай мовы, а таксама для вызначэння агульнага і адметнага ў ФА адной мовы адносна другой і распрацоўкі міжмоўных суадносін ФА.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Ларин, Б. А. Очерки по фразеологии (О систематизации и методах исследования фразеологических материалов) / Б. А. Ларин // История рус. яз. и общее языкознание : избр. работы : [учеб. пособие для фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов] / Б. А. Ларин. – М., 1977. – С. 125–149.

2. Арсентьева, Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках) / Е. Ф. Арсентьева ; [редкол.: Р. А. Юсупов и др.]. – Казань : Изд-во Казан. у-та, 1989. – 126 с.

3. Ройзензон, Л. И. Синтаксис и фразеология (Некоторые вопросы их взаимоотношения и взаимосвязи) / Л. И. Ройзензон // Проблемы синтаксису. Праці міжвузівської наукової конф. з питань сінтаксісу, Львів, 25–28 січ. 1962 р. / Львів. ун-т. – Львів, 1963. – С. 48–54.

4. Чепасова, А. М. Исследование формы фразеологизмов челябинскими фразеологами / А. М. Чепасова // Фразеологизм: семантика и форма : сб. науч. ст. / Курган. гос. ун-т ; отв. ред. Н. Б. Усачева. – Курган, 2001. – С. 132–142.

5. Павлова, Н. А. Структурно-семантические свойства фразеологизмов “предлог + (согласуемое слово) + существительное в форме дательного падежа” в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. А. Павлова ; Ленингр. гос. пед. ун-т. – Л., 1978. – 17 с.

6. Молотков, А. И. Основы фразеологии русского языка / А. И. Молотков ; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; [отв. ред. Ф. П. Филин]. – Л. : Наука, 1977. – 283 с.

7. Жуков, В. П. Русская фразеология / В. П. Жуков. – М. : Высш. шк., 1986. – 310 с.

8. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. “Рус. яз. и лит.” / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1985. – 160 с.

9. Диброва, Е. И. Параметризация фразеологических единиц-словоформ / Е. И. Диброва // Фразеография в Машинном фонде русского языка / [Э. И. Астахова и др.] ; Акад. наук СССР, Науч. совет по лексикологии и лексикографии, Ин-т рус. яз. ; отв. ред. В. Н. Телия. – М., 1990. – С. 152–160.

10. Seidl, J. English idioms and how to use them / J. Seidl, W. McMordie. – 4th ed. – [Oxford] : Oxford University Press, 1978. – 272 p.

11. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. – 207 с.

12. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк. ; Дубна : Изд. центр “Феникс”, 1996. – 381 с.

13. Янкоўскі, Ф. М. Беларуская фразеалогія / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Нар. асвета, 1981. – 79 с.

14. Красней, В. П. Грані слова : факультатыўны курс “Лексіка і фразеалогія беларускай мовы” : вучэб. дапам. для 10-га кл. / В. П. Красней. – 2-е выд., дапрац. – Мінск : Нар. асвета, 1992. – 175 с.

15. Даніловіч, М. А. Граматычная характарыстыка фразеалагізмаў [наук. выд.] / М. А. Даніловіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 110 с.

16. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэб. дапам. для студэнтаў філал. фак. ВНУ / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 271 с.

17. Садоўская, А. С. Фразеалагізмы-спалучэнні ў сучаснай беларускай мове : манагр. / А. С. Садоўская ; пад рэд. праф. І. Я. Лепешава ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Гродзен. дзярж. ун-т. – Гродна : ГрДУ, 2003. – 118 с.

**УДК 811.112.2'367.625**

***А. П. Нарчук***

## **НОВОЕ В СИСТЕМЕ ФОРМ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье исследуется функционирование перфекта в системе временных форм немецкого глагола. Являясь средством*

выражения категории вида, перфект требует наличия в структуре предложения контекстуальных обстоятельств, что ограничивает потенциал его использования в сфере дифференциации видовых отношений. Установлено, что в качестве более точного средства выражения завершенности действия выступает так называемый ультра-перфект (двойной перфект). Он стилистически маркирован и является формой разговорного стиля речи.

В. М. Жирмунский констатирует, что глагольная система древнегерманских языков в целом является достаточно бедной. По его мнению, древние германские языки «со своей бедной и неразвитой системой форм, скорее, представляют более древний тип строения глагола» [1, с. 247]. При этом В. М. Жирмунский не считает, что германский утратил некое богатство глагольных форм, которое изначально существовало в индоевропейском языке-основе. При таком подходе имеются все основания полагать, что современные глагольные формы немецкого языка являются результатом последующего самостоятельного развития на базе исконно существовавших немногочисленных форм. Древневерхненемецкий язык уже демонстрирует по сравнению с другими древнейшими германскими языками более дифференцированное многообразие времен, наклонений и залогов.

У Н. И. Филичевой, подробно исследовавшей систему древне-немецкого глагола [2, с. 75–92], мы находим, что категория времени была представлена двумя синтетическими формами – Präsens и Präteritum. Категория наклонения находила выражение в формах изъявительного, сослагательного и повелительного наклонения. Страдательный залог, как таковой, в древневерхненемецком отсутствовал и был грамматически представлен в виде описательных оборотов: *uuard tho gitan in then tagun, framquam gibot fon demo aluualten keisure, thaz gibrievit vvurdi al these umbiuuerft* [3, с. 51]. Обороты *uuard gitan* и *gibrievit vvurdi* являются здесь описательными и подчеркивают процесс становления или наступления состояния, в которых причастия *gitan* и *gibrievit* выступают как простые предикативные прилагательные при самостоятельном глаголе *werdan*: стало сделанным (свершенным); стал переписанным (учтенным).

Видовое различие обозначается в древневерхненемецком языке с помощью префикса **gi-** (**ge-**), по древнему индоевропейскому типу *шел* – *пришел* (с начинательным или завершительным оттенком). Он мог присоединяться как к форме Präteritum, так и Präsens. Например: *thiu menigi thiu dar stuont inti gihorta, quadun thaz thonar gitan uuari* [3, с. 55]. Глагольная форма *gihorta*, в данном случае с начинательным

оттенком, выражающая видовое значение, передается в современном языке конструкцией *hat gehört*, где оно как видовое значение уже стерто и переосмыслено во временное. Аналогичным образом это происходит с формой Präsens или Imperativ: *oba uuer mir ambahtit, in-an giheret min fater; fater, giheili mih fon theru stuntu! (denn, wer mir dient, ihn geehrt (wird ehren) mein Vater; Vater, geheile (heile) mich von dieser Stunde an!)* [3, с. 54]. Недостающее в древневерхненемецком языке будущее время заменяется здесь также с помощью приставки **gi-** (**ge-**). Старые видовые различия, унаследованные из индоевропейского, в современном немецком языке исчезли и преобразовались в чисто временные. При этом, В. М. Жирмунский констатирует, что, например, в английском языке сформировалась особая система, в которой возникли новые видовые отношения и наслоились на временные, оформившись аналитическими средствами (*I write – I am writing; I wrote – I was writing* и т. д.) [1, с. 248]. В связи с этим возникает вопрос: что же произошло в немецком языке? Если видовые различия не сложились в систему такого рода, как в английском, то, может быть, имеются хотя бы некоторые элементы подобного развития?

Изучая этот вопрос, мы рассмотрели некоторые изменения в области немецкой грамматики, о которых исследователи пишут в последнее время. В качестве одного из таких явлений, требующих определенного переосмысления подходов, может выступать так называемый ультра-перфект (двойной перфект), на который впервые обратил внимание известный германский журналист и языковед Бастиан Зик [4, с. 179–182]. Б. Зик в несколько ироничном тоне указывает, что система традиционных временных форм немецкого языка не в полной мере отвечает современным требованиям, возникающим при порождении речи, и в речевой практике сформировалась особая синтаксическая конструкция, восполнившая этот дефицит:

*Mein Hausarzt hat ja bei mir so einen Spezialcheck durchgeführt gehabt, sagt Erika, seitdem esse ich wieder alles, was mir früher geschmeckt gehabt hat. – Das mach ich auch, sagt Heidi, dass ich weniger Süßes essen soll, haben die mir im Krankenhaus ja nicht gesagt gehabt.*

*Wo hast du denn die frischen Brötchen her? – Ich bin schnell zum Bäcker gelaufen gewesen, als du vorhin geduscht hast* [3, с. 180–181].

По мнению Б. Зика, конструкции *hat ... durchgeführt gehabt; geschmeckt gehabt hat; haben ... nicht gesagt gehabt; bin ... gelaufen gewesen* складываются в реальной речевой практике естественным путем. Он утверждает, что ответ следует искать в природе разговорного языка. Дело в том, что до адресата всегда доходит только часть того, что мы говорим. Определенная часть информации теряется по пути

от говорящего к получателю, и мы стремимся к дублированию, чтобы удостовериться, что наше послание достигло цели. В случае с ультра-перфектом добавленное “*gehabt*” или “*gewesen*” должно усилить характер прошедшего и подчеркнуть завершенность действия [4, с. 181].

Мы видим, что при употреблении таких конструкций в специальных речевых ситуациях в немецкий язык возвращается утраченное в новейшее время результативное или видовое значение глагола. Так называемый ультра-перфект не заменяет и не вытесняет традиционный Perfekt с его чисто временным значением (*als du vorhin geduscht hast*), а занимает собственную нишу, восходящую к видовым различиям. Здесь прослеживается связь подобных немецких конструкций с разговорными русскими образованиями типа: *еще не убралась была, был остался от меня, у него была болела голова* или белорусскими: *быў выкінуў* и т. д. Определенным образом в таких случаях речь идет о языковой избыточности, призванной, как пишет Б. Зик, облегчить коммуникацию в неблагоприятных условиях. Тем не менее, причины подобных изменений следует искать в необходимости более точного отражения в языке тонких прагматических смыслов при описании действия в прошлом различными средствами: в связном книжном повествовании – с помощью претерита, при диалогических вкраплениях в повествование – с помощью перфекта, при отражении предыстории повествования в прошлом – традиционным плюсквамперфектом. И внутри такого сложного комплекса глагольных конструкций появляется ультра-перфект (двойной перфект), компенсирующий отсутствие в немецком языке грамматической категории вида.

Это, конечно, не значит, что мы являемся свидетелями формирования в современном немецком языке новых видовременных отношений. Встраивая данную проблематику в курс «Языковые изменения и история языка», мы констатируем появление частных средств и способов выражения временных и видовых значений и обращаем внимание студентов на сложное взаимодействие двух тенденций – к языковой изменчивости и совершенствованию системы языка, с одной стороны, и к устойчивости языка и консервации в нем сформировавшихся когда-то языковых средств, с другой.

На примере двойного перфекта студенты учатся переосмысливать подходы к языковой норме и находить новые объяснения для языковых изменений сегодняшнего дня. Обладая, например, базовыми знаниями о том, что в системе немецких глагольных форм отсутствует грамматическая категория вида, студенты обнаруживают в двойном перфекте реальное грамматическое средство с конкретной аспектуальной семантикой. Если образования типа *Ich schrieb ihm* или

*Ich habe ihm geschrieben* могут быть в определенных условиях взаимозаменяемы, то конструкция *Ich habe ihm geschrieben gehabt* может быть воспринята только как выразитель совершенного вида (*написал*) без наличия в структуре предложения соответствующих обстоятельств. Потребность носителей немецкого языка выражать мысли точно и адекватно объективной действительности находит выражение и при формальном отсутствии в нем категории вида. Но даже с развитием более точных и специализированных средств, как например ультраперфект, грамматическая структура немецкого языка позволяет при этих изменениях в отдельных частях системы, как пишет Б. А. Серебренников, сохранять общее тождество самой себе в течение длительного времени [5, с. 198–199].

### Список использованной литературы

1. Жирмунский, В. М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. – М.: Высшая школа, 1965. – 409 с.
2. Филичева, Н. И. История немецкого языка: учеб. пособие / Н. И. Филичева. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
3. Braune, W. Althochdeutsches Lesebuch / W. Braune, K. Helm, E. A. Ebbinghaus. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962. – 258 S.
4. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2011. – 240 S.
5. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / под ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1970. – 597 с.

УДК 811.111'25'373.46

**Т. М. Познякова**

### К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ АППАРАТЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

*Статья посвящена проблеме неоднозначности толкования терминов, использующихся для описания переводческих преобразований. На основе сопоставительного анализа работ современных лингвистов автор ставит задачу уточнить ряд ключевых положений относительно понятий «номинализация», «субстантивация» и «опредмечивание». Во избежание двусмысленности автор считает целесообразным использовать термин «опредмечивание» для описания*

*переводческого преобразования глагола или глагольного словосочетания в существительное или именное словосочетание, а противоположный ему переводческий прием называть «распредмечиванием».*

Теория перевода – наука довольно молодая, и поскольку исследования в этой области ведутся очень активно, ее терминологический аппарат находится в стадии становления. Ценность и эффективность любой науки во многом зависит от качества ее понятийного аппарата, поэтому исследования в этой области всегда актуальны.

Термин отличается от обычного слова тем, что он должен описывать и конкретизировать одно понятие, относящееся к той или иной области исследования, однако эта конкретность должна прослеживаться лишь в одной области знания; в другой же сфере человеческой деятельности этот термин может обозначать и другой объект реальной действительности. Являясь отраслью языкознания, переводоведение унаследовало ряд общелингвистических понятий и терминов, которые применительно к теории перевода не всегда употребляются в специальной литературе системно и последовательно, некоторые термины требуют систематизации и формализации. К ним можно отнести такие термины, как «номинализация», «субстантивация», «опредмечивание».

Номинализация – это многосторонний лингвистический процесс, который в литературе описывается неоднозначно. В статье Н. В. Ушковой «Методологические проблемы исследования аналитической репрезентации в современной лингвистике» находим следующее: «При всей многочисленности толкований понятия номинализации суть ее усматривается в межкатегориальной замене «глагол – имя существительное» и определяется как «опредмечивание» действия, толкуется как переосмысливание образа признака в образ предмета» [1, с. 739]. Арутюнова Н. Д. трактует данное понятие несколько шире. Под номинализацией она понимает «тот тип субстантивации, который базируется на предикате высказывания и составляет семантический эквивалент его пропозитивной части... Полные по форме номинализации пользуются отглагольными и отадъективными существительными со значением действия, процесса, состояния, бытия, пребывания, осуществления, свойства, качества, отношения и события» [2, с. 36]. В этом значении данный процесс представляет собой одну из моделей конверсии как активного словообразовательного процесса, характерного для современного английского языка.

В работе «Теория и практика перевода с английского языка на русский» Е. В. Бреус оперирует термином «номинализация» в двух значениях. Во-первых, под номинализацией Е. В. Бреус понимает

переводческое решение, при котором глагол английского предложения в переводе преобразуется в отглагольное существительное; оно занимает позицию подлежащего русского высказывания, а английское подлежащее становится именем при отглагольном существительном в функции субъекта [3 с. 39]. Он приводит такой пример: *Siberia's iron and steel industry is expanding from West to East.* – **Развитие черной металлургии в Сибири идет с запада на восток.**

С другой стороны, он называет номинализацию «побудительным мотивом» применения переводческих преобразований. Автор отмечает, что в английском языке тенденция к опредмечиванию процессов или действий (выражению их посредством отглагольных существительных, а не глагольных форм) проявляется менее отчетливо, чем в русском, где отглагольные конструкции встречаются намного чаще [3 с. 39]. «Следствием этой закономерности русского языка в тексте можно встретить большое количество отглагольных существительных в позициях субъекта, объекта и обстоятельства. Особо широкое распространение отглагольные конструкции имеют в текстах, принадлежащих к общественно-публицистическому стилю» [4 с. 34].

Анализ работ Е. В. Бреуса показывает, что автор использует термин «номинализация» для описания языковых явлений, относящихся к разным областям языкознания – переводоведению и лексикологии. При этом термин «опредмечивание» выступает в роли синонима во втором значении.

В работе М. А. Аполловой «Specific English (Грамматические трудности перевода)» также используются термины «номинализация» и «опредмечивание», а «субстантивация» выступает в качестве синонима номинализации. В отличие от Бреуса, автор утверждает, что опредмечивание более характерно для английского языка, ему подвергаются прилагательные, степень, признак, и действие. «**Прилагательное** в английском языке может субстантивироваться, т. е. как бы «опредмечиваться» (*Tom is a good dancer, I don't know a better*)» [4, с. 89]. «Местоимения и местоименные сочетания *a few, a little, a good many, a great many* могут служить примером «опредмечивания» **степени**. Показателем того, что эти слова и словосочетания «опредметились», является стоящий перед ними артикль <...> Степень также оформляется как материальная частица, в единицах количества: *much, as much as, something of, the whole of, none of, a bit of* и т. д. *It would be as much of a holiday for her as it would be for him.* – *Для нее это будет таким же праздником, как и для него*» [5, с. 102–103].

В работе отмечается, что наряду со степенью может опредмечиваться **признак**. По мнению М. А. Аполловой, «опредмечивание»



признака в английском языке проявляется уже в вопросе *What do we call a man who is dressed badly?*, где употребляется местоимение *what*, а не *how* (ср. русское *как*). Автор подчеркивает, что отсутствие в английском языке вопросительного местоимения «какой» и замена его на местоимение *what* (*что*) является тому подтверждением. «Мы задаем вопрос *What... like?* (букв.: «подобно чему?»). Этот вопрос по существу не качественный, а предметный. Вспомним здесь также сочетание «to be + имя деятеля» (*He is not a great reader*), которое является еще одной иллюстрацией номинализирующей тенденции английского языка» [5, с.103].

Результатом «опредмечивания» действия автор предлагает считать герундий и отглагольное существительное, а также сочетание глагола *to do* с указанными формами. Такие словосочетания очень распространены в разговорном варианте английского языка. Определенное действие «обычно имеет место в тех случаях, когда у герундия есть какой-либо ограничитель: *some, the, a lot of, a bit of* и др. Такой ограничитель усиливает именное значение герундия и придает ему характер определенного занятия. Например: *We do a lot of reading*. Аполлова отмечает, что именно здесь «с особой силой проявляется тенденция английского языка к «номинализации», т. е. к употреблению отглагольных имен там, где другие языки, и в частности русский, предпочитают употреблять глаголы» [5, с. 104].

И. В. Полуян в пособии «Семантико-синтаксические процессы и перевод» трактует номинализацию как переводческий прием. Автор рассматривает применение данного приема на уровне словосочетания и предложения. В результате предложение или многосложное высказывание с глаголом «свертывается» в словосочетание с отглагольным существительным [6, с. 19–20]. Такой прием удобен и востребован как при устном переводе, так и письменном, когда переводчик вынужден применять разнообразные средства языковой компрессии. Он позволяет свести многословное сложное предложение к простому. Например, первая часть сложносочиненного предложения *Население опасается насилия, стихийных бедствий и разгула преступности; все это заставляет людей задуматься об иммиграции*. – может быть преобразована в словосочетание, которое намного упрощает структуру предложения в ПЯ: *Fears of violence, natural disasters and crime sprawl make people think of immigration*. При переводе с русского языка на английский следует делать обратные преобразования, их автор называет «развертывание».

Еще один подход к номинализации, представлен Мухортовым Д. С. в учебном пособии «Практика перевода: английский –

русский» [7]. В этой работе номинализация имеет отношение непосредственно к переводу. Он рассматривает три типа номинализации:

1) номинализация глагольного сказуемого: *This course aims at mastering translating skills.* – **Целью** этого курса является овладение навыками перевода.

2) номинализация определения при подлежащем, если оно выражено прилагательным или причастием в сравнительной степени: *better working conditions and higher wages* – **улучшение** условий труда и повышение зарплаты (higher wages <=> повышение зарплаты);

3) восстановление (добавление) существительного к подлежащему исходного предложения: *The talks are still doubtful.* – **Проведение** этих переговоров до сих пор находится под вопросом.

Проанализировав теоретические положения, представленные указанными выше лингвистами, можно прийти к следующим выводам. В лингвистических исследованиях по переводоведению двух последних десятилетий термин «номинализация» имеет различное толкование. С одной стороны, его используют для обозначения процесса образования существительного от других частей речи. Наряду с синонимичным ему понятием «субстантивация», он становится в ряд с другими словообразовательными процессами, например, адвербиализацией и т. п. Следует добавить, что здесь подразумеваются процессы внутри одной языковой системы. С другой стороны, это переводческий прием преобразования глагола или глагольного словосочетания в существительное или именное словосочетание. В исследуемых работах термин «опредмечивание» выступает синонимом номинализации в обоих значениях.

Во избежание многозначности термина применительно к одной научной области (переводоведению) и с целью устранения синонимии в обозначении одного переводческого приема, следует остановиться, с нашей точки зрения, на термине «опредмечивание». Определенное непосредственно связано с процессом распределмечивания, вступая с ним в отношения полярности (эти термины взаимно предполагают и исключают друг друга), как и многие другие переводческие приемы, образующие оппозицию (конкретизация – генерализация, добавление – опущение, нейтрализация – компенсация). Выбор полярного переводческого приема часто зависит от исходного языка и языка перевода.

Приведем примеры определмечивания и распределмечивания на материале произведения Иэна Рэнкина “The Complaints” («Контролеры»). При переводе предложения *‘I’m **pubbing** tonight,’ Fox warned him* используем прием определмечивания – «Сегодня я иду в **паб**», предупредил его Фокс.

Опредмечивание встречается и при переводе с русского: *Правительство попыталось осуществить реформы, но ему так и не удалось их реализовать*. В переводе «опредмеченный» глагол *попыталось* выступает в функции подлежащего: *The government's attempts to carry out reforms failed*.

Примером распредмечивания может быть предложение *Dearborn took a slurp of coffee and another, and started to do some thinking*. – *Диарборн хлебнул кофе, потом еще разок и призадумался*.

Используя предложенную нами терминологию, легко прокомментировать перевод последнего примера: номинализирующая тенденция английского языка проявляется в субстантивации действия (*took a slurp of coffee, to do some thinking*), где глагол *to slurp* субстантивирован в существительное *a slurp*, а глагол *to think* – в отглагольное существительное с местоимением *some* в препозиции. Используя прием распредмечивания, в переводе получаем предложение *Диарборн хлебнул кофе, потом еще разок и призадумался*.

Таким образом, разграничив сферы употребления терминов «номинализация», «субстантивация» и «опредмечивание», мы избегаем их пересечения и, как результат, двусмысленности. Термины «опредмечивание» и «распредмечивание» приобретают конкретность, они описывают взаимно предполагающие и исключаящие приемы, которые принадлежат одной научной сфере – переводоведению.

### Список использованной литературы

1. Ушкова, Н. В. Методологические проблемы исследования аналитической репрезентации в современной лингвистике // Н. В. Ушкова. – Вестник ТГУ. – 2011. – № 12-2. – С. 733–741.
2. Скоромолова, Ю. В. Пропозитивное прочтение субъекта и способы репрезентации категории ситуативной субъектности // Ю. В. Скоромолова. – Известия ВГПУ. – 2010. – № 10. – С. 36–39.
3. Бреус, Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский: Учебное пособие. 2-е изд. / Е. В. Бреус. – М: Изд-во УРАО, 2003. – 104 с.
4. Бреус, Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Е. В. Бреус. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.
5. Аполлова, М. А. Specific English (Грамматические трудности перевода) / М. А. Аполлова. – М. М., «Международ. отношения», 1977. – 136 с.
6. Полуян, И. В. Семантико-синтаксические процессы и перевод с русского языка на английский и с английского на русский / И. В. Полуян. – Р. Валент, 2005. – 240 с.

7. Мухортов, В. С. Практика перевода: английский – русский: учеб пособие / Д. С Мухортов. – М. Высшая школа, 2006. – 256 с.

УДК 811.111:811(043.3)

*Л. С. Прокопенко*

## **ИНВЕРСИЯ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ЦЕЛИ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Настоящая статья посвящена установлению репертуара и анализу особенностей функционирования инверсии в полемическом дискурсе англоязычных печатных СМИ. Анализ статей и откликов показал, что инверсионное выделение может использоваться для повышения информативности, экспрессивности, оценочности как отдельного высказывания, так и всего полемического дискурса, воздействуя на адресата и решая таким образом коммуникативную задачу дискурса.*

Одним из наиболее актуальных направлений лингвистики на современном этапе является изучение процессов функционирования грамматических единиц в дискурсных пространствах, реализующих речевое воздействие, в результате которого достигается коммуникативно-прагматическая цель дискурса.

Вслед за В. А. Кочетовой и другими лингвистами отметим, что в настоящее время возникла необходимость дополнить конструктивно ориентированный традиционный синтаксис новой перспективой в изучении синтаксических явлений, которая открывается обращением в синтаксических исследованиях к социальной ориентированности, к прагматике. Соответствующее направление синтаксической теории выделено в прагматический синтаксис, исходя из того, что именно в лингвистической прагматике в фокусе лингвистического исследования оказываются отношения между языковыми единицами и теми, кто их использует, а также условия реализации языковых единиц [1; 2]. С этой точки зрения для нас несомненный интерес представляет необходимость изучения особенностей прагматического синтаксиса в полемическом дискурсе печатных СМИ как новой перспективы в изучении синтаксических явлений.

Ориентируясь на актуализацию основной темы, полемический дискурс печатных СМИ направлен на достижение коммуникативно-

прагматической цели, на убеждение адресата, этим обуславливается подбор языковых единиц исследуемого дискурса. Среди выразительных синтаксических средств, реализующих данную цель, необходимо отметить побудительные, вопросительные и восклицательные конструкции, риторический вопрос, цитацию, а также инверсию и др. В настоящее время особенности инверсии в полемическом дискурсе печатных СМИ мало исследованы, для нас важно их изучение как одного из способов достижения коммуникативной цели исследуемого дискурса.

Методом сплошной выборки нами были отобраны и проанализированы проблемные статьи и отклики из англоязычных газет *The New York Times* и *The Guardian* с целью изучения и анализа особенностей употребления инверсии в полемическом дискурсе печатных СМИ.

Вслед за другими лингвистами отметим, что для инверсии свойственно выполнение таких функций, как логико-грамматическая, структурно-грамматическая, эмоциональная и коммуникативно-прагматическая [3, с. 188], при этом оформление порядка слов в конкретном высказывании происходит, как правило, в результате осуществления не одной функции, а нескольких или даже всех вместе взятых. Так, в примере *Only later did the senator manage to get the permission* [J. Ashley], инверсия в первую очередь выполняет функцию грамматическую, так как она нарушает «нейтральный» строй языка. При изменении «правильного» (то есть грамматического) строя порядка слов, адресат получает сигнал к выделению этого высказывания из ряда однородных. То есть инверсия начинает выполнять эмоциональную и коммуникативно-прагматическую функцию, воздействуя на эмоциональную сферу адресата и побуждая его тем самым к вступлению в дискуссию.

Актуализация предложения и возникающая экспрессия – семантически и коммуникативно значимые категории, ибо здесь на передний план выдвигается говорящий субъект со всеми его интенциями. При помощи инверсии выражается эмоционально-экспрессивный момент в коммуникации, и мы, принимая во внимание концепцию Г. Н. Акимовой и других лингвистов [4; 5], отметим, что экспрессивные синтаксические конструкции являются как средством выразительности, так и преднамеренным средством воздействия на адресата в полемическом дискурсе. Актуализация предложения (его включение в контекст или ситуацию) может менять грамматически правильное расположение компонентов словосочетания, нарушая или разрушая его целостность. При этом при помощи порядка слов выражается не только его состав, но и степень коммуникативной значимости каждого слова. При обычном расположении слов каждое из них коммуникативно

значимо, расположение главных членов подчинено коммуникативной функции. Изменение же привычного порядка слов усиливает или ослабляет коммуникативное значение как каждого слова, так и высказывания в целом. При этом усиление коммуникативной значимости наблюдается при передвижении слова как в начальную позицию, так и в конечную, на этом явлении основан механизм экспрессивности: выдвижение слова вперед, что делает его более значимым [3; 6]. Таким образом можем сделать вывод, что целью *инвертированных предложений* является акцентирование внимания на наиболее значимых в данном контексте отрезках информации посредством неправильного порядка слов в предложении. При изменении «правильного» (т. е. грамматического) строя порядка слов автор меняет структуру предложения и передает собеседнику содержащуюся в предложении информацию в нужном для него, актуальном освещении. Адресат, в свою очередь, получает сигнал к выделению этого высказывания из ряда однородных. Инверсия начинает выполнять эмоциональную и коммуникативно-прагматическую функцию, воздействуя на эмоциональную сферу адресата и побуждая его тем самым к вступлению в дискуссию.

Проведенный нами анализ статей и откликов полемикального дискурса печатных СМИ с точки зрения употребления инверсии показал, что как в статьях, так и в откликах наиболее часто встречается конструкция с вводным *there*, которая утверждает наличие или отсутствие какого-либо предмета (предметов) в определенных условиях: в данном месте, в данное время в определенных обстоятельствах. Подлежащее в данном случае всегда стоит под ударением, следуя за глаголом-сказуемым (инверсия), обычно за глаголом *to be*, но это может быть, достаточно в редких случаях, и один из других непереходных глаголов. Формы лица и числа глагола всегда ориентируются на слово, которым выражено подлежащее:

Приведем пример из статьи “Low-income earners bearing the brunt of the cuts”: *There is always a disaster at the working class level, it is very hard to get anywhere*. В данном сложносочиненном предложении в первой части употреблена конструкция с вводным *there*, которая эмфатически выделяет подлежащее *disaster*, а в нашем примере еще и усиленное наречием *always*. Уловив данную интенсификацию, выделение подлежащего, адресат сразу настраивается на эмоционально-оценочное восприятие, сопереживание. А вторая часть предложения нагнетает безвыходность обстановки. Таким образом, перемещение подлежащего акцентирует на нем внимание и воздействует на адресата, побуждая его к переживанию проблемы и вступлению в коммуникацию.

Подлежащее после вводящего *there* может быть выражено не только существительным, но и отрицательным местоимением, местоименным словосочетанием. Рассмотрим пример из статьи “Health Care and the Art of Motorcycle Maintenance”, в которой обсуждаются проблемы здравоохранения в странах третьего мира: *Today, we will examine one solution to a vexing problem: many diseases that we know how to prevent and cure remain widespread. For nearly all of human history, lives were short and miserable because there was little anyone could do about disease. Now we know what to do.* В данном примере подлежащее представлено местоименным словосочетанием *little anyone* и выделено с помощью инверсии, чтобы указать на немногочисленность тех, кто знал ранее, как противостоять бедствиям. Подлежащее выделяется с помощью инверсии также в эллиптических конструкциях, начинающихся с *so* и *neither*, целью которых является отнесение содержания сказуемого предыдущего предложения к другому субъекту: *So do I.*

Место *прямого дополнения* в полемическом дискурсе как в статьях, так и в очерках не является абсолютно фиксированным: в ряде случаев прямое дополнение может стоять перед подлежащим в начале предложения, оно может также следовать за обстоятельством, и здесь мы имеем дело с инверсией. Проведенное нами исследование порядка слов в полемическом дискурсе показало, что прямое дополнение ставится в начало предложения в силу связи его с предшествующим предложением или с предыдущим контекстом, как проиллюстрировано в примере из откликов на статью “Fear in the Workplace: The Bullying Boss”: *I gained 35 pounds (I have already lost 25, by the way). This was a very painful time in my life.*

Дальнейший анализ инверсии в полемическом дискурсе показал, что для исследуемого дискурса характерно выделение *обстоятельства* необычным местоположением. Обстоятельство может быть выделено постановкой его на первое место в предложении, если обстоятельство выражает отрицание или усиленное ограничение. При этом в предложении всегда имеет место частичная инверсия: *Researchers have long been interested in the bullies of the playground, exploring what drives them and what effects they have on their victims. Only recently have investigators turned their attention to the bullies of the workplace.* Особо следует отметить случаи эмфатического выделения наречий со значением направления движения (*on, off, away, up, down, around*). Постановка таких наречий на первое место создает впечатление резкого, порывистого движения, а в примере из статьи “Whose Recession Is It, Anyway?” означает резкое падение рейтинга политика: *Down 15 points from May, when 53 percent blamed the GOP.*

Таким образом, анализ примеров инверсии в проведенном нами исследовании полемического дискурса печатных СМИ показал, что инверсионное выделение определенного слова или словосочетания может использоваться для повышения информативности, экспрессивности, оценочности как отдельного высказывания, так и всего полемического дискурса, воздействуя на адресата и решая таким образом коммуникативную задачу дискурса.

### **Список использованной литературы**

1. Кочетова, В. А. Прагматические особенности инверсии в современном английском языке [Электронный ресурс] / В. А. Кочетова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-osobennosti-inversii-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-1>. – Дата доступа: 20.01.2017.

2. Турлова, Е. В. Прагмалингвистические характеристики малоформатных текстов [Электронный ресурс] / Е. В. Турлова. – Поволж. гос. соц.-гуманитарная акад. – Самара, 2009. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/pragmalingvisticheskie-harakteristiki-malofomatnyh-tekstov-na-materiale-nazvanij.html>. – Дата доступа: 20.01.2017.

3. Сиротинина, О. Б. Лекции по синтаксису русского языка / О. Б. Сиротинина. – М., 1980. – 56 с

4. Акимова, Г. Н. Экспрессивные свойства синтаксических структур / Г. Н. Акимова // Предложение и текст: семантика, прагматика и синтаксис: сб. ст., Лен. гос. ун-т им. А.А. Жданова; В. В. Богданов (отв. ред.). – Л., 1988. – С. 15–20.

5. Сажина, Е. В. Структурные и прагматические характеристики полемического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Сажина. – Минск, 2007.

6. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

**УДК 811.111:811(043.3)**

***Е. В. Сажина***

### **КОММУНИКАНТЫ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ИХ ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*В данной статье рассматривается вопрос языковых характеристик адресанта и адресата полемического дискурса печатных СМИ.*



*Установлено, что на языковом уровне для адресата полемического дискурса характерно выражение согласия/несогласия не только с точкой зрения автора проблемной статьи, но и героев статьи, а также других читателей. Реализация согласия/несогласия может происходить как при помощи прямых речевых актов, так и косвенных, при этом последние находят свое воплощение в виде метафор, риторических вопросов, восклицательных и побудительных предложений.*

Современный мир не возможен без коммуникации посредством различных каналов связи, таких как Интернет, смс, чаты, блоги и т. д. Поэтому не удивительно то, что именно эти каналы связи влияют на все сферы жизнедеятельности человека и вносят свои коррективы в наш быт. А быт является той отправной вехой, от которой отталкиваются люди в создании продуктов своей жизнедеятельности, одним из которых является дискурс. В свою очередь дискурс, являющийся неотъемлемой частью человеческого бытия, выходит на первый план всех научных лингвистических исследований в силу того, что обладает такими языковыми отличительными чертами, как стилистической спецификой, спецификой тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т. д., представляющих интерес для исследователей с точки зрения реализации воздействующей функции языка.

Как показывает практический анализ, до настоящего времени малоисследованными остаются многие типы дискурса, среди которых и англоязычный полемический дискурс печатных СМИ, чья структурная организация, репертуар языковых средств речевого воздействия, в результате использования которых достигается коммуникативная цель дискурса, а также его лингвокультурные особенности находятся под влиянием экономических, социальных и политических факторов, получающих отражение в исследуемом дискурсе, что определяет актуальность настоящей работы.

Понимаемый как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию и в силу этого имеющая более отчетливо выраженное социальное содержание по сравнению с речевой деятельностью индивида, полемический дискурс печатных СМИ предполагает наличие двух фундаментальных ролей – говорящего (адресанта, автора) и адресата (читателя), которые, как уже отмечалось ранее, могут поочередно перераспределяться между лицами – участниками дискурса.

Поскольку владение информацией об адресате может способствовать повышению степени успешности коммуникации, а также моделировать ситуации взаимодействия с учетом полученных

знаний об адресате, одной из ключевых задач при анализе дискурса в целом, а также репертуара языковых средств и принципов построения проблемной статьи в полемическом дискурсе печатных СМИ в частности, является учет адресата с его типологическими характеристиками.

Исследованию категории «адресат» посвящены работы многих лингвистов, которые проводили свои исследования на различном материале. М. М. Бахтин указывал на то, что обращенность, адресованность высказывания является его отличительной особенностью и каждый речевой жанр имеет «типическую концепцию адресата» [1].

Н. Д. Арутюнова характеризует фактор адресата в его отношении к (1) речевым актам, (2) внутренней речи и (3) литературному тексту. По ее словам, исходя из осознания того факта, что речевое высказывание имеет направленность на конкретное или неконкретное лицо, имеющее свои характеристики, коммуникативное намерение автора речи должно согласовываться с этими характеристиками [2]. То есть выбор речевого акта опирается на определенную модель адресата.

Несмотря на повышенный интерес к данному явлению, «проблема адресата, – как отмечает Е. В. Белоглазова, – является наиболее сложной и наименее изученной в силу эфемерности параметров образа читателя». Однако любой текст предназначен для прочтения, следовательно, в речевой организации текста неизбежно отражается его ориентация на определенный тип адресата [3, с. 145].

Адресат полемического дискурса печатных СМИ в отличие от адресата в ситуации непосредственного диалогического общения – это не присутствующий в ситуации коммуникативного акта реальный индивидуум, а потенциальное неопределенное множество лиц, которые могут взять в руки газету, прочесть проблемную статью и вступить в диалог с адресантом с целью поиска решения актуальных проблем. Поэтому автор текста проблемной статьи сам моделирует своего типового адресата, осуществляя коммуникативный акт, имея возможность получить отклики на статьи и, тем самым, сформировать определенное представление о своей потенциальной аудитории, чтобы учитывать ее различные характеристики при построении дальнейшей коммуникации.

Таким образом, установление языковых особенностей откликов читателей, представляющих собой структурный компонент полемического дискурса печатных СМИ, позволит в дальнейшем расширить представление о мотивах, интенциях, эмоциональных реакциях, а также об отношении адресата полемического дискурса к той или иной проблеме, равно как и готовность читателя принять участие в решении этой проблемы.

Практический анализ проводился методом сплошной выборки. Были отобраны проблемные статьи и отклики на них в англоязычной прессе, анализ которых показал, что для участников полемического дискурса характерно диалогическое взаимодействие. Как известно, любое диалогическое общение должно приводить к согласию или несогласию, которые участники дискурса выражают различными языковыми средствами. Поэтому в настоящей статье особое внимание уделяется установлению репертуара языковых средств, которые и выражают согласие/несогласие. Полученные данные позволят не только расширить представление о языковых особенностях речи адресата, но и могут способствовать в дальнейшем определению закономерностей диалогического общения в рамках полемического дискурса печатных СМИ.

Анализ откликов читателей на проблемные статьи позволил установить тот факт, что адресат полемического дискурса часто выражает согласия/несогласия с автором статьи либо другими читателями по тому или иному вопросу прямо. Так, в примере отклика на статью *Whose Recession Is It, Anyway? (Just because I'm a Democrat doesn't mean I am in denial of President Obama's failure)*, посвященную проблеме установления виновников рецессии в США, предикативное словосочетание *am in denial of* в сочетании с предикатом *mean* в отрицательной форме выражает несогласие читателя с мнением других участников дискуссии о том, что президент Барак Обама не виноват в провале попыток улучшить экономическую ситуацию в стране.

Другим примером выражения несогласия при помощи прямых речевых актов является отклик читателя на саму проблемную статью, автор которой, осветив различные точки зрения по вопросу установления виновных в экономическом кризисе в США, высказывает свою точку зрения, согласно которой виновными в рецессии являются сами жители данной страны:

**Статья** – *In that case, you may recall, the eventual answer was clear: 9/11 wasn't "Clinton's" or "Bush's" – it was all of ours. So too, I suspect, is the economic morass of 2009* [The New York Times. 2009, 20 Nov.].

**Отклик** – *It is our recession. Each of us owns a part and is responsible... (Bill).*

Однако наибольшее распространение получают косвенные способы выражения согласия/несогласия. Так, в откликах на статью *Whose Recession Is It, Anyway?* некоторыми участниками коммуникации выражалось мнение о том, что президент Дж. Буш не виноват в том, что в Америке разразился экономический кризис. В ответ на эти высказывания от адресата, опубликовавшего свой отклик

под псевдонимом *Mark*, поступили следующие высказывания, которые косвенно выражают несогласие с читателями, придерживающимися такого мнения: *Bush's needless, hyper-expensive war (more costly than WWII, and . . . for what? those scary WMD that never existed?) has made it nigh impossible to dig out of any slump. People sure do have poor memories. And we read yesterday that all the hyper-expensive infrastructure we've built in the bloody sands of Iraq is probably going to collapse once we leave. Who got all that money, and all those jobs? Halliburton?* [The New York Times. 2009, 20 Nov.]

Употребление эмоционально-окрашенной (*needless, scary, sure*) и оценочной лексики (*hyper-expensive, impossible, poor*), имеющей негативную коннотацию, в сочетании с метафорой (*the bloody sands of Iraq*), а также риторическими вопросами дают возможность другим читателям услышать несогласие с элементами возмущения и негодования.

Другой характерной особенностью откликов читателей является употребление оценочных высказываний, которые направлены на выражение оценки статьи в целом, событий и/или участников, описанных в статье, либо на высказывание собственного мнения. Рассмотрим примеры откликов на статью *Health Care and the Art of Motorcycle Maintenance*, посвященную проблеме обеспечения отдаленных жилых районов в Африке медицинской помощью и как проблема решается с помощью мотоциклов: *Mandar – A very useful blog, i would say. I think such small and cost-effective solutions will help a long way in tackling problems faced by people in both developed and developing nations... I appreciate Colemans work. Looking forward to new Fixes ...* [The New York Times. 2010, 18 Oct.].

В вышеприведенном примере положительная оценка адресатом статьи в целом (*A very useful blog*) сочетается с выражением одобрения действий, предпринимаемых участниками событий, описанных адресантом (*I appreciate; Looking forward to; I think such small and cost-effective solutions will help*).

Одобрение/порицание в откликах читателей, на наш взгляд, получает ярко выраженное языковое воплощение в силу того, что у адресата, благодаря не прямой, а опосредованной коммуникации (через прессу и/или Интернет), психологический барьер стирается, порог тревожности снижается и участник полемического дискурса может открыто высказать свое отношение к той или иной проблеме.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что адресат полемического дискурса печатных СМИ обладает рядом характеристик, которые могут способствовать моделированию

адресантом речевых ситуаций определенной тематической направленности, свойственной для исследуемого дискурса.

На языковом уровне для адресата полемического дискурса характерно выражение согласия/несогласия не только с точкой зрения автора проблемной статьи, но и героев статьи, а также других читателей, что доказывает наличие коммуникации в различных направлениях, где участники дискурса могут меняться коммуникативными ролями.

Реализация согласия/несогласия может происходить как при помощи прямых речевых актов, так и косвенных, при этом последние находят свое воплощение в виде метафор, риторических вопросов, восклицательных и побудительных предложений.

Можно считать, что выражение адресатом согласия/несогласия является доказательством эффективности использования аргументации как средства воздействия, определяющим коммуникативно-прагматическим свойством которой является совместная деятельность ее коммуникантов. В процессе аргументирования говорящий реализует себя как языковая личность, демонстрируя свою языковую и коммуникативную компетенцию.

Другой особенностью языка адресата является сопровождение выражения согласия/несогласия оценкой, реализующейся в большинстве случаев эмоционально-оценочной или оценочной лексикой, что не только свидетельствует о выражении отношения читателя к самой статье в целом, но и об уровне популярности темы, об отношении читателей к проблеме. Тем самым полученные данные могут способствовать варьированию адресантом направления коммуникативного взаимодействия между участниками дискурса.

### **Список использованной литературы**

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров: Собр. соч. / М. М. Бахтин. – Т.5 – М.: Русские словари, 1996. – С. 159–206.
2. Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 356–367.
3. Белоглазова, Е. В. Еще раз об адресате и категории адресованности художественного текста / Е. В. Белоглазова // Текст – дискурс – стиль: сб. науч. ст. – С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов, 2004. – С. 143–153.

*Н. Е. Тихоненко*

## ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ НА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*В представленной работе исследуются словосочетания с именем прилагательным в качестве стержневого и зависимого компонента. Определено, что прилагательное в качестве стержневого слова может сочетаться с существительным, наречием и инфинитивом. В качестве зависимого компонента прилагательное может входить в состав субстантивных и прономинальных словосочетаний. В процессе развития немецкого языка эти словосочетания претерпели структурные изменения. В современном немецком языке устаревшие структурные формы словосочетаний с прилагательным в постпозиции используются в народной песне, языке поэзии, а также в разговорной речи.*

Любое предложение состоит из слов, которые сочетаясь лексически и грамматически образуют словосочетания. Словосочетания могут классифицироваться с различных точек зрения. Сегодня достаточно распространена классификация словосочетаний соответственно частеречной принадлежности стержневого и зависимого слов. По этому принципу различают следующие функциональные классы словосочетаний: глагольные, субстантивные, адъективные, адвербиальные, прономинальные, словосочетания с числительным в качестве стержневого слова [1, с. 71–72]. Исходя из этой классификации, исследуемое нами прилагательное можно рассматривать в двух аспектах: в качестве стержневого и зависимого слова.

Функциональные возможности и структурно-семантические особенности адъективных словосочетаний определяются лексико-грамматическими свойствами стержневого слова, его семантикой и словообразовательной моделью. Особенностью адъективных словосочетаний немецкого языка является их весьма неравномерное распределение по разрядам прилагательных, организующих словосочетания. Присоединять к себе поясняющие слова могут, прежде всего, качественные прилагательные. Они передают обобщённый признак безотносительно к условиям его проявления, признак, абсолютно присущий данному предмету. Зависимый компонент, присоединяясь к прилагательному, конкретизирует его значение, ограничивает сферу проявления отвлечённого

качества указанием на условие времени, места, причины, модальности. Относительные же прилагательные характеризуют предмет через отношение к другому предмету, к материалу, месту, времени. Им обычно не нужна дополнительная конкретизация признака. Но это не означает, что они не могут образовывать адъективные словосочетания. Относительные прилагательные, так же как и качественные, могут выступать организуящим центром словосочетания, но только значительно реже.

Выступая в качестве стержневого слова, прилагательные обладают определительными валентными свойствами, реализующимися в сочетании с существительными, наречиями, инфинитивом [2, с. 15–16].

**Адъективные словосочетания с существительным.** Прилагательное способно присоединять к себе существительное в качестве зависимого слова как при помощи предлога, так и без него. Адъективные *беспредложные* словосочетания с зависимым словом существительным выражают ограничительные отношения, объектные отношения с оттенком внутреннего содержания, определительные отношения с указанием на степень качества. Зависимое существительное может выступать в дательном, родительном и винительном падежах.

В словосочетаниях с существительным в дательном падеже в роли стержневого слова выступают прилагательные следующих семантических групп: 1) выражающие отношение к кому-либо или чему-либо; 2) дающие субъективную оценочную характеристику лица, предмета или явления; 3) характеризующие предметы и явления в отношении их полезности, важности, необходимости для кого-либо или чего-либо; 4) указывающие на степень осведомлённости в чём-либо или осознания чего-либо; 5) имеющие значение сходства, соответствия, соизмеримости; 6) со значением близости или удалённости в широком смысле слова; 7) обозначающие состояния; 8) указывающие на присущие кому-либо или чему-либо черты, свойства [1, с. 175]. Например: *Italien ist mir (Tonio) bis zur Verachtung gleichgültig* [3, с. 41]. ...*sah er Namen, die ihm (Tonio) aus alten Tagen bekannt waren* [3, с. 58]. ...*während die blonde Inge, saß er auch neben ihr, ihm (Tonio) fern und fremd und befremdet erschien, denn seine Sprache war nicht ihre Sprache* [3, с. 33].

В словосочетаниях с существительным в родительном падеже в роли стержневого слова выступают прилагательные следующих семантических групп: 1) характеризующие знания и способности человека, владение чем-либо; 2) выражающие сосредоточенность на каком-либо предмете или явлении; 3) имеющие значение освобождения, удаления, лишения; 4) относящиеся к юридической лексике; 5) обозначающие чувство пресыщения, вызванное каким-либо предметом или явлением;

б) дающие оценочную характеристику какого-либо явления или предмета по степени достоинства [1, с. 176]. Например: ... *so können Sie eines vollständigen Fiaskos sicher sein* [3, с. 31].

С зависимым существительным в винительном падеже сочетаются прилагательные, обозначающие размеры, возраст, глубину, стоимость и т. д., например: *dick, hoch, breit, tief, los, satt, gewahr, überdrüssig, wert. Diese Sorge bin ich nun los* (Wörter und Wendungen).

Предложные адъективные словосочетания с существительными часто выражают уточняюще-определяющие отношения с их различными оттенками. В качестве стержневого слова наиболее употребительны прилагательные с предлогами: *an, auf, bei, für, durch, gegen, in, mit, nach, über, um, unter, von, zu*. Например: *Warum bin ich doch so sonderlich und in Widerstreit mit allem, zerfallen mit den Lehrern und fremd unter den anderen Jungen?* [3, с. 11]. ...*kostbar, fein, reizbar gegen das Banale und aufs höchste empfindlich in Fragen des Taktes und Geschmacks* [3, с. 27]. *Er war zufrieden mit sich* [3, с. 53].

**Адъективные словосочетания с наречием.** В таких словосочетаниях признак, выраженный прилагательным, дополняется качественной характеристикой, указанием на степень качества, на отношение к признаку, на время наличия признака у предмета, на ограничение признака в пространственном отношении. Например: *Alle Hofmänner sind fürchterlich betreten, und es geht einem durch und durch, denn es ist ein schrecklich starrer und strengere König* [3, с. 13]. *Er war außerordentlich hübsch und wohlgestaltet, breit in den Schultern und schmal in den Hüften...* [3, с. 8].

Однако, рассматривая сочетания прилагательных и наречий, нельзя не обратить внимание на исторический аспект этих частей речи, поскольку в процессе эволюции немецкого языка происходит переход некоторых групп наречий в категорию прилагательных. Об этом свидетельствуют следующие факты: наречный морфологический показатель – древневерхненемецкий суффикс *-o*, средневерхненемецкий *-e* в нововверхненемецком периоде утрачен. И данные наречия по своему значению и морфологическому облику уже ничем не отличаются от соответствующих прилагательных в краткой форме, ср.: *Mittiu thnne noh ferro uuas* (Tatian) = *Mutter dann noch fern war. ...her uuas herero man, ferahes frotoro* (Hildebrandslied) = *er war der ältere Mann, des Lebens weisere*. Из источников более позднего периода функционирования языка: *er was ir vil vremde* (Nibelungen) = *er war ihr viel fremd*. Очень редко средневерхненемецкий суффикс *-e* можно наблюдать в современном немецком языке в поэзии и обиходно-разговорной речи. Например, в переводе Песни о Хильдебранде *er*



*war der ältere Mann, des Lebens weisere*. У Гёте: *Warte nur, balde ruhest du auch*. В разговорной речи: *Sie ist mir nicht fremde*.

**Адъективные словосочетания с инфинитивом.** Данные словосочетания ограничены сравнительно узким кругом прилагательных, характеризующих лицо или предмет по его состоянию. Для этих словосочетаний характерно выражение объектных отношений с оттенком ограничительного значения. Например: *...da Tonio Kröger nicht mehr so unbedingt wie ehemals für die lustige Inge zu sterben bereit war...* [3, с. 24]. *... daß ich es oft sterbensmüde bin, das Menschliche darzustellen, ohne am Menschlichen teilzuhaben* [3, с. 32].

Рассматривая исторический аспект развития имени прилагательного, следует отметить, что адъективные словосочетания уже прочно бытуют в древневерхненемецком предложении. Например: *...du bist dir alter Hun, ummet spaher* (Hildebrandslied, 35) = *Du bist ein alter Hunne, unmäfig schlau*. В XV–XVI вв. адъективные словосочетания имеют в основном ту же структуру и состав, которые характерны для современного немецкого языка. Широкое распространение в качестве зависимого компонента получают предложные именные группы и инфинитивные обороты. Например: *...mit ganzen ellen wol bewart* (Nibelungen, 9), *Solt du immer herzenliche zer werlde werden vro* (Nibelungen, 16), *So bin ich dines willen wærlichen vro* (Nibelungen, 45).

При исследовании прилагательного в структуре словосочетания в качестве зависимого компонента следует отметить, что основными классами слов, которые способны присоединять к себе зависимое прилагательное, являются имя существительное и местоимение. Речь идёт о субстантивных и прономинальных словосочетаниях.

Число субстантивных словосочетаний с зависимым прилагательным довольно велико в современном немецком языке. Они выражают определительные отношения. Выступая в сочетании с существительным, качественные прилагательные характеризуют его в различных отношениях, например: *Es ist bekannt, dass Sie eine gute Kinderstube genossen haben und wissen, was sich schickt* [3, с. 28]. *Es waren ganze Familien, ältere und junge Leute, ja sogar ein paar Kinder* [3, с. 62]. Относительные прилагательные в качестве зависимого слова дают разнообразные характеристики определяемого предмета, основанные на отношении его к другим предметам, к различным действиям, явлениям, представлениям, например: *Wer so blaue Augen hätte...* [3, с. 10]. *Einen Künstler, einen wirklichen, nicht einen, dessen bürgerlichen Beruf die Kunst ist ...* [3, с. 33].

Число прономинальных словосочетаний с прилагательными невелико. В словосочетаниях с прилагательными в качестве стержневого

слова могут выступать неопределённые местоимения *alles, etwas, wenig, viel(es), jemand* и отрицательные местоимения *nichts, niemand*. Наиболее широким кругом сочетаемости в современном немецком языке обладает неопределённое местоимение *alles*, которое сочетается с прилагательными *ander, möglic, übrig*, например: *alles mögliche plaudern = allerlei plaudern*. Эти словосочетания выражают определительные словосочетания с оттенком ограничительного значения. Местоимения *etwas, wenig, viel(es), nichts* поясняются только прилагательным *ander*, поэтому данные словосочетания по своему характеру приближаются к устойчивым словосочетаниям, например: *Es blieb nichts anderes, als schweigen* [4, с. 104]. Несколько особое место также занимают словосочетания, в которых в качестве стержневого слова выступают местоимения *jemand* и *niemand*. В косвенных падежах здесь в качестве зависимого слова выступают склоняемые формы прилагательного *ander*, например: *von jemandem anderen*.

При рассмотрении прилагательного в качестве зависимого компонента в словосочетаниях древневерхненемецкого языка можно заметить, что наиболее распространённым видом синтаксической связи в этот период была именно атрибутивная связь как с препозицией, так и с постпозицией. Здесь ещё сохраняются многочисленные следы более древнего состояния, когда имя, поставленное перед другим именем как определение, функционирует как прилагательное со значением качества (по типу *камень+хлеб = твёрдый хлеб*). Такая структура словосочетания явилась прообразом современного субстантивного словосочетания с зависимым прилагательным. Например: *Unde dero argon fart uuirt ferloren* (Notker) = *gierige Fahrt, Hie sint vil schæone frouwen* (Nibelungen, 24) = *viele schöne Frauen*.

На самом раннем этапе прилагательное ещё не дифференцируются особым, отличным от существительного грамматическим оформлением. Обе грамматические категории имеют примерно общие типы именных основ, основы прилагательных отчётливо совпадают с основами существительных. Особый интерес вызывают субстантивные словосочетания с определением в постпозиции, когда прилагательное, характеризующее существительное, стоит после него. Например: *...uuard hungar strengi in thero lantshefi* (Tatian) = *strenger Hunger, Her furlaet in lante luttilla sitten* (Hildebrand, 20) = *im kleinen Land, Ein helt guot* (Nibelungen, 144) = *ein guter Held*. Для современного немецкого языка такая структура словосочетания не характерна, и в процессе развития языка постпозиция перешла в препозицию. Но следует отметить, что и в более поздний период в языке поэзии прилагательное-эпитет ставится в несклоняемой форме после существительного во всех падежах. Этот оборот сохранила народная песня,

а в XVIII в. его ввели в литературу поэты, подражавшие народной песне, например, у Гёте: *Röslein, Röslein, Röslein rot, Röslein auf der Heiden*.

Наблюдения за языковыми примерами разных периодов показывают, что в процессе развития немецкого языка словосочетания с прилагательным претерпели в своей структуре значительные изменения. Но это был и остаётся продуктивный способ образования словосочетаний. В современном немецком языке словосочетания с компонентом-прилагательным увеличивают объём информации отдельного предложения и являются важнейшим строительным материалом в процессе коммуникации и выражения экспрессивности.

### **Список использованной литературы**

1. Филичева, Н. И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н. И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 205 с.
2. Фёдорова, Л. З. К вопросу об адъективных словосочетаниях в современном немецком языке / Л. З. Фёдорова // Вопросы структуры и семантики германских и романских языков: сб. науч. трудов. – Воронеж, 1975. – С. 15–21.
3. Mann, Thomas. Tonio Kröger / Th. Mann. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 126 S.
4. Feuchtwanger, Leon. Jud Süß / L. Feuchtwanger. – Düsseldorf: Rororo Taschenbuch Ausgabe, 1965. – 346 S.

**УДК 808.56:001.11:811.161.1**

***О. Н. Чалова***

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ НАД КОММУНИКАТИВНОЙ ИНИЦИАТИВОЙ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ**

*В данной статье представлены результаты коммуникативно-прагматического анализа, посвященного изучению функционирования в научной коммуникации специфических языковых средств, которые направлены на урегулирование и упорядочение очередности вступления коммуникантов в диалог. В работе выявляются разновидности этих речевых действий как с точки зрения их способности осуществлять тот или иной способ контроля над речевой инициативой, так и в отношении их речеактового оформления. Кроме того,*

в статье рассматриваются вопросы, касающиеся кооперативного и некооперативного регулирования речевой инициативы.

В научном диалоге, как и в любом другом, совместная речевая деятельность собеседников основывается на постоянном регулировании коммуникативной инициативы (КИ), под которой понимается ведущая роль в речевой деятельности на определенном этапе взаимодействия [1, с. 214].

По нашим наблюдениям, в изучаемом типе общения регулирование/координация КИ зачастую осуществляется с помощью специальных действий, **открыто** сигнализирующих о необходимости смены говорящего, например побуждающих взять слово (*Можно рассказать более конкретно о задачах? Если можно, поясните подробнее, что значит «тип мышления», в каком смысле новый. И мне хотелось бы передать слово и задать вопрос: а что же у нас происходит с полиомиелитом?*) или отстраняющих от речевой инициативы (*Подождите, слишком много. Вот на этой оптимистической ноте мы и закончим*).

Подобные речевые действия организационного порядка, отвечающие за передачу или взятие слова (далее – регулятивные речевые действия – РРД), и станут объектом нашего последующего анализа, задачи которого сводятся к тому, чтобы 1) выявить основные речевые разновидности РРД и 2) определить, какие способы регулирования КИ они манифестируют.

Главную цель нашего исследования можно сформулировать следующим образом: выявить специфику речевой реализации контроля над речевой инициативой в научном диалоге.

Решение этого вопроса, на наш взгляд, может позволить увидеть типичные и специфические способы вовлечения коммуникантов в речевое взаимодействие, понять механизм возникновения и активизации такого сложного речевого феномена, как научный диалог, к которому современная лингвистика проявляет устойчивый интерес [2, 3, 4, 5 и др.].

Сначала обратимся к решению первой задачи, а именно определению количества и характера способов, которые манифестируют РРД.

### ***1. Способы регулирования КИ, осуществляемые РРД.***

Согласно результатам нашего исследования, РРД в научном диалоге могут реализовывать четыре основных способа регулирования инициативы:

1) передачу КИ – переход инициативы от говорящего к слушающему (*А какое Ваше мнение? Уточните, пожалуйста. А можно сказать в одной фразе?*);

2) взятие КИ – переход инициативы, при котором слушающий берет ведущую роль, пренебрегая либо не пренебрегая волей собеседника (*Можно я попробую изложить некую интерпретацию конструкции и заодно поставить вопрос? Реплику можно?*);

3) отказ от КИ – ссылка/указание на нежелание, неспособность или отсутствие необходимости отвечать (*К сожалению, не могу ответить на этот вопрос*);

4) отстранение от КИ – прерывание говорящего, связанное с недовольством инициативой ведущего (*Можно, я попытаюсь? – Подождите, у нас Рустем не закончил*).

Как видно, РРД, передающие КИ и направленные на взятие КИ, сигнализируют о стремлении участников научного диалога наладить коммуникативный контакт и способствовать продвижению общения, в то время как РРД, отстраняющие от КИ и сообщающие об отказе от КИ, направлены на сдерживание речевого взаимодействия.

Разнообразие РРД в изучаемом типе общения проявляется не только в их способности осуществлять разные способы передачи инициативы, но и в том, что они могут характеризоваться различным речеактовым оформлением.

Рассмотрению этого вопроса посвящен нижеследующий подраздел.

## **II. Речеактовая реализация РРД; прямые и косвенные РРД.**

В научном диалоге один и тот же тип РРД характеризуется разным речеактовым оформлением. Так, например, РРД, передающие КИ и РРД, отвечающие за взятие КИ, могут выступать в виде вопросов (*А почему, собственно, Вы говорите о «методологических знаниях»? Можно я отвечу дважды?*), утверждений (*Только как можно определять это, не понимая, зачем схематизация, непонятно. Я продолжу*) и директивов (*Уточните, пожалуйста, свою позицию. Давайте я тогда сразу отвечу*).

Что касается РРД, отстраняющих от инициативы, и РРД, нацеленных на отказ от КИ, то они, как правило, ограничиваются формой утверждения (*Я Вам дам слово позже*). Отсутствие речеактового разнообразия подобных РРД обусловлено институциональным характером научного диалога, накладывающим ряд ограничений на структуру изучаемого вида коммуникации, в частности на употребление третьего («отказ от КИ») и четвертого («отстранение от КИ») способов распределения инициативы, которые представлены немногочисленными случаями употребления в научном общении. Это связано с тем, что, во-первых, научный диалог нацелен на стимулирование речевой активности коммуникантов, обсуждение научной

проблемы, а не ее игнорирование, а во-вторых, подобное коммуникативное поведение в ряде случаев является невежливым, так как в той или иной степени отступает от основных принципов толерантного общения.

Как видно из приведенных выше примеров, речеактовое оформление контроля над КИ напрямую связано с вопросом о прямом и косвенном регулировании инициативы.

Согласно результатам исследования, если для РРД, ориентированных на взятие инициативы, характерна реализация в форме прямых речевых актов, а для РРД, отстраняющих от КИ – косвенных, например в виде критики содержания или формы сообщения (*Матвей Соломонович, Вы же спорите, а не спрашиваете. Я дам Вам слово*) или предложения обсудить другую тему (*Давайте разберем другой вопрос*), то в остальных случаях (взятие ведущей роли и отказ высказаться) компонент перераспределения КИ в структуре РРД может быть представлен как эксплицитно, так и имплицитно.

Остановимся на этом вопросе подробнее.

#### Прямая и косвенная передача КИ

В рамках настоящей работы мы исходим из того, что эксплицитно компонент передачи инициативы в семантике РРД представлен, во-первых, в вопросительных метакоммуникативных действиях, содержащих традиционные интеррогативные сигналы (инвертированный порядок слов, вопросительные местоимения и частицы, а также особую интонацию, которая в стенограммах научных дискуссий передается с помощью вопросительного знака), а во-вторых, в репрезентативных РРД, прямо предупреждающих о том, что утвердительное сообщение следует воспринимать как запрос сведений/мнения (*У меня только краткий вопрос. У меня только один вопрос*).

Что касается имплицитной передачи инициативы, то в научном диалоге она обнаруживается в целом ряде РРД, которые варьируются от ссылок на непонимание (*Честно говоря, мне лично не совсем понятно, что означает внешняя апроприация философии. Я охотно могу понять и согласиться с тем, что имеет место апроприация философских институтов, в частности университетов. Что касается апроприации философии, имеется несколько иная ситуация <...>*) до сообщений об отсутствии сведений (*Борис Васильевич, Вы не сказали, но в тексте у Вас написано о деятельностном подходе, что это специфический подход методологического исследования*). О наличии компонента передачи инициативы в прагматической структуре подобных реплик свидетельствует появление вербальной реакции на них.

Кроме того, косвенная передача инициативы наблюдается и в РРД, представленных сложноподчиненными предложениями

наподобие *Интересно, что Вы имеете в виду*. Хотя данная реплика не содержит эксплицитных сигналов передачи инициативы, очевидно, что она направлена на получение от адресата речи ответа (вербальной реакции). В пользу необходимости интерпретировать приведенную реплику в качестве побуждения к речевому действию говорит и тот факт, что данная РРД с помощью единственной синтаксической операции, а именно опущения, легко трансформируется в собственно вопрос (*Интересно, что Вы имеете в виду. = Что Вы имеете в виду?*).

#### Прямой и косвенный отказ от КИ

Как и в случае передачи КИ, в РРД, отвечающих за отказ от КИ, сигналы перераспределения инициативы могут содержаться как эксплицитно (*Я так прямо не могу ответить на этот вопрос, хотя по смыслу «технология» и создана ради трансляции, в отличие от чистого искусства*), так и имплицитно.

С нашей точки зрения, к имплицитным способам отказа / уклонения от КИ, осуществляемого РРД, целесообразно относить, в частности, а) ссылки на нехватку времени/ необходимость дополнительного времени (*Я еще подумаю*); б) ссылки на источник (*Вспомним две работы Дистервега «О высшем принципе воспитания», т. е. о принципе природосообразности; и «О принципе культуросообразности». Эти две работы исчерпывающе отвечают на Ваш вопрос. Я просто не хочу пересказывать Дистервега*); в) характеристику вопроса (при отсутствии ответа на него), которая может сочетаться, со ссылкой на источник (*Вопрос и сложный, и простой одновременно. Сложный, потому что уже есть слишком долгая история рассмотрения этого вопроса. И я бы не хотел эту историю никоим образом сейчас затрагивать*); г) ссылки на то, что ответ будет дан позже или был дан раньше (*Я уже говорил об этом. Каковы соотношения между программой, алгоритмом и технологией? – Это очень интересный вопрос. Частично я буду отвечать на него в следующем пункте доклада, но только частично, прошу иметь это в виду*); д) переадресацию вопроса (*Этот вопрос Вы должны адресовать себе, поскольку именно Вы сейчас пропагандируете и обосновываете этот тезис*) и др.

Как видно из сказанного, косвенные РРД характеризуются прагматическим разнообразием, обусловленным их способностью выполнять сразу несколько функций, обязательной из которых является перераспределение КИ.

Таким образом, наблюдения за функционированием регулятивных речевых действий, функционирующих в научной коммуникации с целью урегулирования и упорядочения очередности вступления коммуникантов в диалог, позволяют сделать вывод о вариативности данного

речевого феномена. Эта вариативность проявляется в том, что РРД характеризуются наличием большого числа разновидностей, отличающихся друг от друга по ряду оснований, в частности по характеру регулирования КИ (РРД, передающие КИ, отвечающие за взятие КИ, отстраняющие от КИ и осуществляющие отказ от КИ) и по характеру речеактовой реализации (вопросительные, утвердительные и директивные).

### Список использованной литературы

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 4-е изд. – М. : УРСС, 2006. – 288 с.
2. Александрова, Н. А. Об оценке в научной дискуссии / Н. А. Александрова // Общие и частные проблемы функциональных стилей : сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз. ; под. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1986. – С. 153–158.
3. Иванов, Л. Ю. Семантико-прагматические характеристики текста научной дискуссии : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. Ю. Иванов. – М., 1992. – 292 с.
4. Кожина, М. Н. О диалогичности письменной научной речи / М. Н. Кожина. – Пермь : Перм. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1986. – 91 с.
5. Михайлова, Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе : на материале статей : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 205 с.



## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Банникова Л. С.</i> Методика использования мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку .....	3
<i>Брянцева Н. В., Ветошкина К. Н.</i> Роль мультимедийных презентаций в обучении иностранным языкам .....	6
<i>Гуд В. Г., Вильковская Е. В.</i> О применении инновационных технологий при обучении студентов иноязычному общению .....	11
<i>Карebo О. Н.</i> Роль компьютера в развитии самостоятельной учебной деятельности студентов .....	16
<i>Ловгач Г. В.</i> Информатизация обучения иностранным языкам в вузе .....	20
<i>Поборцева Е. В., Полевая Т. Н.</i> Специфика дистанционного обучения иностранным языкам в вузе .....	24
<i>Сидоркович Я. В.</i> Роль интернет-ресурсов в изучении немецкого языка .....	28
<i>Симончук О. А.</i> Интернет-ресурсы на занятиях по немецкому языку .....	33
<i>Чернякова Е. А.</i> Метод обучения иностранному языку “Dogme Teaching” .....	38

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Починок Т. В.</i> Об условиях адекватного речевого взаимодействия .....	42
<i>Рогалев В. А.</i> О взаимосвязи психологии современных студентов и методики при обучении иностранным языкам .....	46

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Акулич Ю. Е.</i> Оптимизация процесса овладения иноязычной речью посредством использования коммуникативно-прагматических ситуаций .....	52
--	----

<i>Гришанкова Н. А., Колоцей С. Н.</i> Контроль знаний по иностранному языку: традиционный и тестовый .....	57
<i>Короткевич С. В., Дударь Е. В.</i> К проблеме обучения устному иноязычному монологическому высказыванию .....	61
<i>Лозовская Т. В.</i> Работа с киноотрывками в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей .....	66
<i>Насон Н. В.</i> Самостоятельная работа при обучении синхронному переводу .....	70
<i>Петухова Г. Н.</i> Перспективы использования перевода в преподавании иностранного языка .....	74
<i>Пузенко И. Н.</i> Дидактически ориентированный диалог как упорядоченная форма педагогической коммуникации .....	79
<i>Садовская Е. Д., Поплавская Ж. М.</i> Самостоятельная работа в процессе подготовки учителя иностранного языка .....	85
<i>Соклакова Т. В.</i> Методика обучения дискуссии на иностранном языке в группе .....	88
<i>Томашук Н. В.</i> Использование аутентичных прагматических материалов в обучении иностранному языку .....	94
<i>Ярец О. В.</i> Эффективность учебно-исследовательской работы студентов .....	99

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

<i>Богатикова Л. И.</i> Репрезентация культурных ценностей в языковых единицах .....	104
<i>Веренич И. М.</i> Фразеологические единицы, образованные с помощью стилистических средств (на примере английского и французского языков) .....	108
<i>Гуд В. Г., Мохорева О. С.</i> Манипулятивный аспект эпитетов и эвфемизмов в кинообзорах .....	112
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Текстобразующие функции заголовков английских научно-технических текстов .....	116
<i>Кирюшкина А. А.</i> О предметной приложимости языкового знака .....	122
<i>Колосова-Стрижак Т. Г.</i> Фонографическая ассимиляция английских заимствований в современном немецком языке .....	126
<i>Колоцей С. Н., Гришанкова Н. А.</i> Заимствованная терминология .....	130
<i>Кулік Л. У.</i> Да питання аб структурна-семантичним дослідженням фразеологізму .....	134

<b>Нарчук А. П.</b> Новое в системе форм прошедшего времени современного немецкого языка .....	138
<b>Познякова Т. М.</b> К вопросу о терминологическом аппарате переводоведения .....	142
<b>Прокопенко Л. С.</b> Инверсия как способ достижения коммуникативно-прагматической цели полемического дискурса .....	148
<b>Сажина Е. В.</b> Коммуниканты полемического дискурса и их языковые характеристики .....	152
<b>Тихоненко Н. Е.</b> Имя прилагательное на различных исторических этапах развития немецкого языка .....	158
<b>Чалова О. Н.</b> Реализация контроля над коммуникативной инициативой в научном диалоге .....	163

Научное издание

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сборник научных статей

Основан в 2009 году

Выпуск 7

*В авторской редакции*

Подписано в печать 29.04.2017. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 10,0.  
Уч.-изд. л. 10,93. Тираж 22 экз. Заказ 427.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013.  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.  
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

**ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Выпуск 7**

Гомель  
2017

