

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців

МОВА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ
Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції
(28-29 листопада 2012 р.)

У двох томах

Том 1. Теоретичні та прикладні питання перекладознавства

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2012

УДК 37
ББК 73
М 74

МОВА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції

СКЛАД ВИДАННЯ:

Том 1. Теоретичні та прикладні питання перекладознавства.

Том 2. Прагматичні, лінгвокультурологічні та семантико-стилістичні питання міжмовної комунікації.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова оргкомітету:

Шепель Ю. О. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Заступник голови:

Панченко Є. І. – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Вчений секретар конференції:

Амічба Д. П. – к.ф.н., доц.

Члени оргкомітету:

Амічба Д.П. – к.ф.н., доц.;

Гурко Е.В. – к.ф.н., доц.;

Беспалова Ю.В. – к.ф.н., доц.;

Вотинцева М.Л. – к.ф.н., доц.

М 74 Мова та міжкультурна комунікація : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 листоп. 2012 р. : у 2 т. / [під заг. ред. Ю. О. Шепеля]. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2012.

ISBN 978-617-645-082-5

Т. 1 : Теоретичні та прикладні питання перекладознавства. – 2012. – 106 с.

ISBN 978-617-645-083-2

У збірнику надруковано матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Мова та міжкультурна комунікація».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37
ББК 73

ISBN 978-617-645-082-5

ISBN 978-617-645-083-2 (Т. 1)

© Авторський колектив, 2012

Д. филол. н. Шепель Ю. А.

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара, Украина

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

К настоящему времени достаточно четко оформились направления исследования национально-культурной специфики деятельности социума: физиологический, нейрофизиологический, психический, культурологический (философский, исторический, лингвистический).

В перспективе исследования национально-культурной специфики, по мнению Ю. Е. Прохорова, должны ответить на следующие вопросы: 1) каковы параметры отличия речевого общения одной национально-культурной общности от другой? 2) каково значение этого отличия для общения разных национально-культурных общностей на языке одной из них и важность выбора языка? 3) каковы принципы выделения и описания этого отличия? 4) каковы способы элиминирования этого отличия [13, с. 51] ?

В лингвистике и психолингвистике за последние десятилетия уже сложилась традиция изучения отражения национально-культурной специфики в языке и речевой деятельности, в большинстве случаев это исследования, касающиеся лексики различных языков.

Так, Н. Л. Шамне выделяет два аспекта изучения национальной специфики семантики лексической единицы: первый аспект связан с изучением национально-специфической семемы (семем) в семантической структуре слова, причем эта семема является безэквивалентной, хотя может и иметь некоторые переводные соответствия; в рамках второго аспекта исследуется наличие национально-специфических компонентов в структуре значений лексических соответствий, эти несовпадающие компоненты значений выявляются при анализе векторных соответствий, при словарном рассмотрении единицы [23, с. 173].

За разные виды национальной специфики семантики, как утверждает И. А. Стернин, отвечают разные макрокомпоненты значения. *Национально-культурная* специфика, обнаруживаясь в случаях полной (мотивированной) безэквивалентности или отсутствия/наличия определенных компонентов значения, обусловленном отсутствием/наличием соответствующих признаков в называемых словом объектах материальной и духовной культуры, сосредоточена в денотативном и эмпирическом компонентах значения; *национально-концептуальная* специфика, выявляемая в случае немотивированных лакун и межъязыковых родовидовых несовпадениях, сосредоточена в денотативном компоненте; *национально-оценочная* и *национально-эмоциональная* – в коннотативном; *национально-языковая* специфика, отражающая различия между единицами двух языков, связанные с исторически сложившейся системой языков и не связанные с культурой или особенностями мышления народа, представлена в структурном макрокомпоненте значения [15, с. 116–120].

А. Гудавичюс обнаруживает в *лексической семантике* поверхностный и глубинный уровни отражения культуры [4, с. 17]. Поверхностным уровнем отражения культуры исследователь называет такой, «когда особенности культуры народа находят непосредственное выражение в особых единицах лексического уровня языка (безэквивалентная лексика) или в характере этих единиц (словообразовательная мотивированность, метафоризация). К этому же уровню отражения относится и стилистическая дифференциация лексики...» [4, с. 18]. О. Д. Кузнецова и Ф. П. Сороколетов говорят о близости данного уровня к этнографизмам, отражающим в своем значении понятия материальной и духовной культуры народа [7, с. 4], но представляется, что при более строгом анализе этих явлений безэквивалентная лексика оказывается практически тождественной этнографизмам по характеру фиксации смыслопорождения. Глубинный же уровень кроется в природе самого значения как «сокращенного» понятия, сигнализирующего об объектах действительности (или концептах) при вторичной референции в актах речи [4, с. 18]. Речь, собственно, должна идти именно о национально-культурных особенностях означивания реалий в речемыслительной деятельности.

В этом смысле разграничивает два взгляда на национально-культурную специфику языковых явлений Д. О. Добровольский, утверждая, что, согласно первому взгляду, национально-культурный компонент усматривается только в значении так называемых слов-реалий типа *самовар*, а второй взгляд восходит к идеям В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка и воплощении в языке «духа народа» [5, с. 39].

В интерпретации Д. О. Добровольского духовное присвоение действительности происходит под воздействием родного языка, так как мы можем помыслить о мире только в выражениях этого языка, пользуясь его концептуальной сетью, т. е. оставаясь в своем «языковом круге». Следовательно, разные языковые сообщества, пользуясь различными инструментами концептообразования, формируют различные картины мира, являющиеся по сути основанием национальных культур. Первый подход исследователь называет сравнительным, так как все языковые факты, различающиеся в данных языках, признаются специфическими; второй подход признается интроспективным, так как все специфическое в данном языке исследуется вне сопоставления с другими языками [5, с. 40].

Современных исследователей интересует прежде всего *интроспективный подход*, поскольку сравнительно-историческое языкознание, предоставляя огромное количество материала о специфике языковых систем, не решает проблему порождения механизма этой специфики. В связи с этим Д. О. Добровольский справедливо замечает, что интроспективный подход более полно может реализоваться в психолингвистических исследованиях, когда выявляется национальная специфика языка глазами его носителей, осознающих свои собственные национально-культурные характеристики и через их отражение в языке.

Многими учеными отмечается *фрагментарность, несистемность* таких исследований [9, с. 189]. Отдельные неполные исследования, не учитывающие

всего многообразия факторов, влияющих на этнически специфичную речевую деятельность в целом, не могут претендовать на вскрытие механизмов, лежащих в основе такой деятельности. Известно, однако, большое количество работ по сопоставительному языкознанию, в рамках которого поуровнево исследуются языковые системы практически всех языков мира. Зафиксированные в ходе сопоставительных исследований языковые различия не отвечают на вопрос о специфике речевой деятельности того или иного этноса и тем более не дают представления о способах ее преодоления в практическом отношении. Постулирование необходимости знания или, по крайней мере, учета *культурного компонента значения*, самих реалий чужой культуры для обеспечения понимания в межкультурной коммуникации, давно уже стало аксиомой; предлагаются многочисленные методики описания национально-культурной специфики различных единиц языка, однако не обнаружен *механизм межкультурного взаимодействия и общения*, потому и не разработаны методики по достижению эффективной коммуникации. Более того, оставаясь в рамках зафиксированных значений, пусть даже с выявленными национально-культурными компонентами, не удастся объяснить процессов их понимания/непонимания, усвоения / неусвоения, принятия/непринятия. Поэтому в современной науке и возникают направления по поиску *национального (этнического) сознания, национального (этнического) компонента сознания, национальной (этнической) картины мира, менталитета (ментальности)* и т.п., как точке сосредоточения национально-культурной специфики.

В настоящее время возможность моделирования *картины мира (концептуальной системы) индивида (этноса)* не вызывает сомнения. При необходимом различии картин мира в определенных компонентах или в целом сущность концептуальной картины мира понимается как деятельность и определяется как система информации об объектах, репрезентируемая в деятельности индивида. Национальная или национально-культурная специфика обуславливается наличием соответствующего компонента в картинах мира индивидов, интеграция которых и обеспечивает *национальную (этническую) целостность и самосознание*.

Национально-культурная специфика речевого общения, по утверждению А. А. Леонтьева, складывается под влиянием системы факторов, действующих на разных уровнях организации процессов общения и имеющих разную природу. Это факторы, связанные с культурной традицией; факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения, соотносятся с функциональными подъязыками и функциональными особенностями, а также с этикетными формами; факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности; факторы, определяемые спецификой языка данной общности [9, с. 191–192].

Ставя проблему возникновения национальной специфики языков и культур, а также ее роли в процессе межкультурной коммуникации, И. Ю. Марковина отмечает, что «несовпадение в разных культурах условий при включении в универсальную структуру деятельности способствуют созданию национально-

культурных вариантов осуществления идентичных деятельностей. Национально-культурная специфика деятельностей проявляется, следовательно, в социально одобренных в данной локальной культуре стандартных способах совершения действий» [11, с. 189].

По современным представлениям, *язык* является важнейшим *знаком принадлежности* его носителей к определенному *этносу*. С одной стороны, язык выступает как главный фактор этнической интеграции, с другой стороны, он же является основным этнодифференцирующим признаком этноса. В связи с этим в науке возникает понятие *языковая картина мира*, имеющая этническую специфику. Существует однако мнение, что языковая картина мира не является ни этнически специфичной, ни национально. «Культурная информация, закодированная в языковых единицах, далеко не обязательно ограничена рамками одного языка и национально-специфическими средствами выражения» [12, с. 28]. В качестве доказательства приводится «Библия», универсальная по общечеловеческому и общекультурному содержанию. Но не учитывается тот факт, что при безусловном наличии интерсубъектного ядра в языковых, культурных, концептуальных картинах мира достаточный объем содержания этих картин мира занимает личностно-субъективная информация.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, относят традиции как устойчивые элементы культуры, а также обычаи и обряды, выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данном обществе системе нормативных требований; быт, бытовую культуру, тесно связанные с традициями; повседневное поведение (привычки), мимический и пантомимический коды, используемые некоторой лингвокультурной общностью; национальные картины мира, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления носителей некоторой культуры; искусство.

Комплексные исследования *межкультурных взаимодействий* ведутся в контексте *межэтнических взаимодействий* [2; 8]. В центре исследований находится понятие *культуры*.

В *культурологических науках* до сих пор не разработан целостный категориальный аппарат, поэтому формирование корпуса категорий происходит стихийно, путем заимствований из философии, социологии, психологии, лингвистики и др. наук. Представители различных направлений и школ познания культуры использовали и разрабатывали свои специализированные комплексы категорий.

Термин *культура* первоначально означал возделывание почвы, ее культивирование, т.е. изменение в природном объекте под воздействием человека в отличие от тех изменений, которые вызваны естественными причинами. В настоящее время гуманитарными науками приняты следующие основные интерпретации термина *культура*: *возделанная среда* обитания людей, организованная посредством специфических человеческих способов (технологий) деятельности и насыщенная продуктами (результатами) этой деятельности; *мир возделанных личностей*, чье сознание и поведение мотивируется и регулируется не только

биологическими, но и социальными интересами и потребностями, общепринятыми нормами и правилами их удовлетворения; *мир упорядоченных коллективов людей*, объединенных общими экзистенциальными ориентациями, социальными проблемами и опытом совместной жизнедеятельности; *мир особых нормативных порядков* и форм осуществления деятельности и образов сознания, аккумулированных социальным опытом на основании критериев их приемлемости по социальной цене; *мир символических обозначений* явлений и понятий, сконструированный людьми с целью фиксации и трансляции социально значимой информации, знаний, представлений, опыта, идей; *мир творческих новаций* – способов и результатов познания, интеллектуальных и образных рефлексий бытия и его практического преобразования с целью расширения объемов производства, распределения и потребления социальных благ.

Таким образом, *культура* – это совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным, заученным формам человеческого поведения и деятельности, обретенных знаний, образов самопознания и символических обозначений окружающего мира.

В современной *культурологии* выделяется несколько *научно-исследовательских направлений*. В основу *ценностной* концепции положено понимание культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, имеющих свой аспект рассмотрения в структуре различных наук.

Деятельностный подход рассматривает культуру как внебиологически выработанный и передаваемый способ человеческой деятельности. Так, С. А. Арутюнов выделяет две модели межкультурного взаимодействия: взаимодействие локальных культур с общемировой индустриально-городской культурой и взаимодействие локальных культур друг с другом (в частности, между этническими культурами), при этом одна из культур выступает донором, а другая – реципиентом [2, с. 157]. С. Г. Ларченко и С. Н. Еремин исследуют один из аспектов межкультурного взаимодействия – межэтнический, содержанием которого служит изучение взаимодействия систем производства человека, а также формирования новых этнических общностей. Культура, в их интерпретации, это конкретно-историческое единство системы социальной деятельности. Оставаясь в рамках деятельностного подхода к сущности культуры, исследователи говорят об односторонней направленности межкультурных взаимодействий: передача накопленных культурных ценностей от высокоразвитой культуры к слаборазвитой [8, с. 161–163].

Знаковый подход, изучая культуру как совокупность знаков и знаковых систем (мифология, язык, религия, искусство и т.д.), обосновывает двунаправленность межкультурных взаимодействий. Культура, согласно данному аспекту, представляет собой механизм коллективной памяти, интеллектуальные свойства которого подразумевают наличие коллективного сознания. Коллективная память этноса формируется в результате семиотического освоения окружающего природного и социального мира. Процесс освоения включает в себя определение себя и

других в качестве объектов своего сознания и осмысления взаимодействий с ними. Осознание отличий между представителями «своей» и «другой» этнической общности в результате сопоставления, основанного на принципе «мы-они», способствует возникновению представлений об общих для всех членов данного этноса специфических чертах, отражающих особенности «мы».

А. М. Аблажей выделяет типы взаимодействия культур: локальные (этнические) культуры; субкультуры, существующие в рамках единой культуры; представители разных культуры, вступающие в индивидуальное взаимодействие. Культура определяется им как локально ограниченное, в структурном отношении целостное образование, главную роль в котором играют мифология, язык, религия, искусство, обычное право и т.д. Межкультурные же взаимодействия не носят закономерного характера, не имеют четко выраженной направленности [1, с. 13].

Ю. М. Лотман акцентирует существенный признак в межкультурных взаимодействиях, связанный с изменением в определенный момент направленности потока информации. Доминирование одной культуры над другой сопровождается неприязнью принимающей культуры, что служит для последней импульсом к расширению воздействия и утверждению древности своей культуры в момент смены направления воздействия [16], что и происходит в современном российском обществе. Крайними проявлениями межкультурного воздействия служат различного рода этнические конфликты, ассимиляции.

А. И. Ракитов любую развитую социоэтнокультурную систему представляет как двухкомпонентную структуру – *ядро культуры* и *защитный пояс*. «Ядро культуры концентрирует в себе нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального или религиозно-культурного целого». Ядро культуры обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью, хотя и его стабильность относительна: оно как информационное образование изменяется и трансформируется медленнее, чем защитный пояс. Для сохранения ядра культуры в процессе исторического развития возникает так называемый культурный защитный пояс, выполняющий «функцию фильтрующего механизма, пропускающего директивную информацию, идущую из ядра культуры во все структурные узлы социального организма, но отслеживающего и поглощающего информационные импульсы, поступающие в социум от других культур» [14, с. 23–24]. Они обеспечивают функцию адаптации к окружающей социально-технологической среде.

Нейрофизиологический аспект в исследовании специфики локальных культур представлен в работах И. А. Бесковой, которая исходит из предположения о том, что типология культур ассоциируется с признаками функциональной асимметрии головного мозга. Правополушарные или интуитивные культуры базируются на допущении противоречий в репрезентации информации, предпочтении интуитивного или дискурсивного знания и движении от целостного постижения феномена к пониманию закономерностей функционирования его частей [3, с. 77]. В связи с

тем, что любая культура представляет некоторую совокупность индивидов, и о нейрофизиологии, и о когнитивных структурах (в терминах И. А. Бесковой – разные формы восприятия, представления и переработки информации), можно говорить только применительно к отдельному индивиду; возникает, на наш взгляд, прямая корреляция между отдельными чертами культурных традиций того или иного этноса и интеллектуальными или креативными возможностями его представителей. И, наконец, ассоциативно-вербальная структура мышления каждого индивида, с одной стороны, и совокупная структура всех членов данной локальной культуры, с другой стороны, представляют *психический тезаурус (менталитет)* данной культуры. Только с учетом всех вариантов и особенно отклонений от нормы (т.е. нечастотных ассоциативных реакций) может быть представлена структура культуры, в том числе и локальной.

В настоящее время практически невозможно найти ни одной этнической общности, которая не испытала бы на себе воздействие культур других народов. Именно *тенденция культурной глобализации* особенно обостряет интерес к культурной самобытности. Каждая локальная культура стремится сохранить и развить свою целостность и культурный облик. Эта тенденция осознания и отстаивания собственной неповторимости и сохранения культурной традиции в очередной раз подтверждает общую закономерность, что человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего этнического многообразия.

Этнокультурная проблематика уже давно привлекла внимание представителей самых разных наук, однако, несмотря на многолетние диспуты, до сих пор отсутствует какое-либо общепринятое определение *этнической культуры*. Современная отечественная этнология рассматривает этническую культуру как совокупность присущих этносу способов освоения условий своего существования, направленных на сохранение этноса и воспроизводство условий его жизнедеятельности. Главным здесь является функциональный аспект культуры, понимание ее как *адаптивного механизма*, облегчающего человеку жизнь в окружающем мире. Более того, защитные механизмы этнической культуры направлены на преодоление конкретной угрозы извне. Так, С. В. Лурье, говоря о действии защитного механизма этнической культуры и уровнях адаптации этноса к окружающей среде [10, с. 41–42], утверждает, что, во-первых, в качестве защитного механизма выступает сама этническая культура – такая первичная систематизация мира, которая дает принципиальную возможность действовать. Это связано с формированием центральной зоны культуры, содержанием которой являются этнические константы, т.е. с формированием этнического бессознательного. Во-вторых, это адаптация центральной зоны культуры к конкретным условиям существования этноса, что связано с кристаллизацией вокруг центральной зоны инвариантов этнической картины мира и способствует самоконструированию этноса. В-третьих, это искаженное восприятие членами этноса реальности, а именно невосприимчивость их к информации, противоречащей содержанию этнических констант (*можно смотреть, но не видеть*).

При столкновении с опасностью этнос первым делом старается вписать ее в уже существующую картину мира, часто не замечая имеющиеся несоответствия между ними, что объясняется высокой устойчивостью *этнической картины мира*. Только когда реальность слишком явно не укладывается в эту картину, традиционное сознание этноса начинает распадаться. Это означает, что этносу нужно сформировать новую картину мира, сохраняя в неприкосновенности центральную зону культуры. Будучи не в силах изменить мир, этнос меняет себя. Начинается период смуты, который есть не что иное, как кризис самоидентификации.

Таким образом, *изучение межкультурных взаимодействий* представляет собой исследовательское направление, в рамках которого категория *культура* в большей степени приспособлена к освещению различных аспектов взаимоотношений между этническими группами в сравнении, например, с исследованием межнациональных отношений.

Центральной в этом аспекте остается проблема межкультурной коммуникации. Основные вопросы, возникающие при обсуждении понятия *межкультурная коммуникация*, таковы: а) насколько значимы различия в индивидуальном, универсальном и этническом (национальном) той или иной культуры; б) каковы закономерности межкультурной коммуникации; в) отличаются ли они от коммуникации в монокультурной среде и др.

В настоящее время отмечают различные коммуникативные модели и схемы, включающие такие компоненты, как адресат, сообщение (вербальное и невербальное), адресант, обратная связь. Межкультурная коммуникация в узком смысле означает культурное взаимодействие между разными актантами одного общества и одного языка, коммуникация же между актантами разных обществ и разных языков понимается как межкультурная коммуникация в широком смысле [23, с. 28]. Однако необходимость в разработке эффективной межкультурной коммуникативной модели до сих пор остается только декларацией, поскольку проблема преодоления несовпадений двух или более знаковых (вербальных и невербальных) систем не решена и вряд ли будет решена в ближайшее время окончательно. Потери при первичном кодировании сообщения значительны, а при перекодировании средствами другой знаковой системы уже огромны. Трансформация одной языковой / речевой системы в другую представляет собой создание в процессе перевода подобий (квазиподобий).

Выстраивая свою концепцию *межкультурного общения* в современной отечественной психолингвистике, Е. Ф. Тарасов обращает внимание на то, что межкультурное общение является патологичным, поскольку «нарушается обычно автоматизированный процесс речевого общения и становятся заметны составляющие его части, не различимые в норме» [17, с. 11]. Более того, рассматривая специфику культур в оппозиции *своя* и *чужая*, оказывается, что *своя культура* – это норма, она наделена положительными качествами, она адаптивна, *чужая же культура* воспринимается как отклоняющаяся от нормы. Как полагает Е. Ф. Тарасов, главная причина непонимания при межкультурном общении – различие национальных сознаний коммуникантов [17, с. 8].

Как уже указывалось, межкультурная коммуникация базируется на наличии интересубъектного знания, совпадающего в большей степени у близких и/или родственных культур. На формирование культурно специфичной грамотности и должны быть направлены модели эффективной межкультурной коммуникации. Необходимо учитывать и то, что личностные смыслы, постоянно поступающие и переструктурирующие концептуальные системы коммуникантов, могут иметь множество вариантов, что осложняет (но и обогащает) процесс коммуникации вообще.

Н. В. Уфимцева подчеркивает, что наибольшие трудности в межкультурной коммуникации возникают не только вследствие различия содержания образов сознания, но и вследствие *различия системности этнических сознаний коммуникантов*, поскольку системность и состав ядра языкового сознания отражают системность и состав этнических констант, существующих в коллективном бессознательном [22, с. 217].

Межкультурная коммуникация как коммуникация между представителями различных лингво-культурных сообществ возможна, разумеется, при наличии общего кода и протекает эффективнее в случае общности психических ассоциаций и языковых коннотаций: «общность присвоенной культуры... определяет общность сознаний коммуникантов, которая... обеспечивает возможность знакового общения, когда коммуниканты, манипулируя в межсубъектном пространстве телами знаков, могут ассоциировать с ними одинаковые ментальные образы» [16, с. 10].

В рассуждения о сущности межкультурной коммуникации иногда вводят понятие *когнитивной базы* как совокупности знаний и представлений, общих для всех членов лингво-культурного сообщества (Д. Б. Гудков). Когнитивную базу составляют национально детерминированные инварианты восприятия тех или иных культурных предметов. Поэтому, как считает исследователь, в целях осуществления успешной межкультурной коммуникации коммуникантам необходимо овладевать социокультурным кодом общества.

Все сказанное позволяет говорить о том, что выявление национально-культурной специфики речевой деятельности в современной отечественной психолингвистике остается актуальным направлением исследования.

Список использованных источников:

1. Аблажей А. М. Методологический анализ проблемы взаимодействия культур: автореф. дис. канд. филос. наук / А. М. Аблажей. – Новосибирск, 1994. – 22 с.
2. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. – М.: Наука, 1989. – 247 с.
3. Бескова И. А. Проблема соотношения ментальности и культуры / И. А. Бескова // Когнитивная эволюция и творчество. – М.: РАН, 1995. – С. 76–100.
4. Гудавичюс А. Глубинный уровень отражения культуры в лексической семантике // Исследования по семантике / А. Гудавичюс. – Уфа, 1993. – С. 16–23.
5. Добровольский Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37–48.
6. Добровольский Д. О. Ассоциативный фразеологический словарь русского языка / Д. О. Добровольский, Ю. Н. Караулов. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – 116 с.

7. Кузнецова О. Д. Диалектные словари как памятники русской крестьянской культуры / О. Д. Кузнецова, Ф. П. Сороколетов // Диалектная лексика 1987. – СПб.: Наука, 1991. – С. 3–12.
8. Ларченко С. Г. Межкультурные взаимодействия в историческом процессе / С. Г. Ларченко, С. Н. Еремин. – Новосибирск, 1991.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
10. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособ. для вузов / С. В. Лурье. – М., 1997. – 448 с.
11. Марковина И. Ю. Влияние национальной специфики языка и культуры на процесс межкультурного общения / И. Ю. Марковина // Речевое общение: проблемы и перспективы. – М.: ИНИОН АН СССР, 1983. – С. 187–212.
12. Опарина Е. О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия / Е. О. Опарина // Язык и культура: сборник обзоров ИНИОН РАН. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – С. 27–48.
13. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216 с.
14. Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14–34.
15. Стернин И. А. Структурная семасиология и лингводидактика // Русское слово в лингвострановедческом аспекте / И. А. Стернин. – Воронеж: Воронеж. ун-т, 1987. – С. 104–121.
16. Тарасов Е. Ф. Введение / Е. Ф. Тарасов // Язык и сознание: парадоксальная реальность. – М.: ИЯ РАН, 1993. – С. 3–12.
17. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С. 7–22.
18. Тарасов Е. Ф. Язык как средство трансляции культуры / Е. Ф. Тарасов // Язык как средство трансляции культуры. – М.: Наука, 2000. – С. 45–54.
19. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание: методологические и теоретические аспекты / Е. Ф. Тарасов // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С. 146.
20. Уфимцева Н. В. Русские: опыт еще одного самопознания / Н. В. Уфимцева // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С. 139–162.
21. Уфимцева Н. В. Русский национальный характер: XX век – миф и реальность / Н. В. Уфимцева // Проблемы этносемантики: сб. обзоров ИНИОН РАН. – М.: ИНИОН РАН, 1998. – С. 86–119.
22. Уфимцева Н. В. Сознание, слово, культура / Н. В. Уфимцева // Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам: Памяти Г. В. Колшанского. – М., 2000. – С. 44–54.
23. Шамне Л. Н. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: учеб. пособ. / Л. Н. Шамне. – Волгоград: Волг. ун-т, 1999. – 208 с.

К. филол. н. Гейна О. В.

Одесский национальный экономический университет, Украина

СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Возросший в последние десятилетия интерес к содержательному аспекту языковой системы обусловил активную разработку проблем семантического синтаксиса.

Современный русский синтаксис характеризуется рядом активных процессов в развитии как структуры словосочетания, так и предложения, «во многих случаях эти процессы перекрещиваются и оказываются взаимообусловленными» [4, с. 149].

На особое положение в структуре предложения некоторых падежных и предложно-падежных форм, на их «независимость» по отношению к другим словам (отсутствие у них формальной и смысловой связи с другими словами и отношение ко всему предложению в целом)» [3, с. 88], на их «самостоятельность» в выражении определенных синтаксических отношений обращалось внимание давно. «Многие формы слов и предложные группы, как бы порвавшие связи «слабого управления» или примыкания и, как правило, выносящиеся в начало предложения, лишь путем искусственных приемов могут быть отнесены к отдельному его члену» [4, с. 150]. Так, например, в предложениях: *В небе тоже процарапывались сквозь муть и хмарь кособокие звезды* [5, с. 425]; *Во время операции Сошнину поднесли еще мензурку* [5, с. 383]; *Писателю надо больше чувствовать, но понимать необязательно...* [5, с. 548] – группы *в небе, вовремя операции Сошнину, писателю* не входят ни в какие словосочетания и оформляют предложение в целом.

В современном синтаксисе русского языка уже не подвергается сомнению выделение детерминантов как «особой синтаксической категории уровня предложения». Данные члены предложения, связанные с конструктивным центром подлежащее-сказуемое или главным членом односоставного предложения, «не обусловлены его грамматической формой или лексическим значением» (1, с. 143); не непосредственно относятся к нему, а определяют «структурно-смысловую основу в целом (структурно-смысловую основу предложения составляют главные члены и их обязательные распространители)» (3, с. 90); соединяются с ним связью «свободного присоединительного характера» (2, с. 31). Например: *С отроческих лет Володя Горячев так и не обрел солидности в поведении* [5, с. 429]; *Нет у меня ни аллергии, ни пневмонии, даже зубы не болят* [5, с. 399]; *В железнодорожном доме номер семь, у сына своего, Игоря Адамыча, бабка Тутышиха появилась лет восемнадцать, может, двадцать назад* [5, с. 432]. *И в медпункте у нее был полный порядок, и лекарства необходимые были: йод, бинты, вата, даже спирта пузыречек*

не вытит [5, с. 410]. «Зачем ты чаек приручаешь над белой отмелью тужить. Уйдешь, хоть в них души не чаешь, а **птицам** дальше надо жить...» [5, с. 550]; **Ему** было совершенно ясно – **в милиции** он отслужил, отвоевался [5, с. 355].

На основе участия детерминирующих членов предложения в формировании семантической структуры предложения, Н. Ю. Шведова в Грамматике-80 выделяет следующие классы детерминантов: «1) детерминанты, формирующие элементарные основные семантические компоненты – субъект, объект, а также компоненты, совмещающие в себе эти значения друг с другом или с разными видами определительных (обстоятельственных) значений, и 2) детерминанты, формирующие неэлементарные семантические компоненты, то есть разнообразные обстоятельственные определители (квалификаторы). Например: 1) **У нас** везде есть место подвигу, да? [5, с. 414]; Тем более что **у дочери** было имя «не его», он желал назвать ее Евдокией в честь своей бабушки, но жена, взбесившаяся от культуры, нарекла ее Элеонорой... [5, с. 397]; **У вас** телефон сегодня как часы [5, с. 423]; Нет, **ему** не жалко было Веньку Фомина, но и торжества он тоже никакого не испытывал, тем паче злого [5, с. 417]; 2) **На шестнадцатом** году, видя, что Юлька начала охорашиваться, бабка Тутышиха травила внучку какому-то пьющему проходимцу... [5, с. 437]; **На войне, в раздорожье**, кому обувку починю, кому бритву направлю, повозку подлатаю, колеса обсоюзу, сварить че – суп, кашу, картошки, коня обходить, сруб в землянке сделать, дзот покрыть – все мне по руке [5, с. 397]; **На речке** начался ледоход – в декабре-то! [5, с. 352]; **За пазухой** у него нож [5, с. 373]; **В минуты волнения** он всегда гладил себя по волосам – маленького его много и часто гладили соседки и тетя Лина, вот и приучился оглаживаться [5, с. 352].

Детерминанты первой группы вместе с главными членами предложения формируют его элементарную семантическую структуру; детерминанты второй группы соотносят сообщаемое с сопровождающими или обуславливающими его обстоятельствами, окружают и расширяют эту структуру. С информативной точки зрения роль обстоятельственных детерминантов может быть весьма существенна, но элементарных компонентов семантической структуры предложения они не формируют» [4, с. 149–151].

Вопрос о классификации детерминантов был подвергнут лингвистами тщательному обсуждению. Некоторые ученые, признавая свободно присоединяемые предложно-падежные формы с обстоятельственным значением детерминантами, не считают таковыми предложно-падежные формы с субъектным или объектным значениями. Вместе с тем в большинстве лингвистических исследований свободно присоединяемые предложно-падежные формы с субъектно-объектными значениями выделяются как детерминирующие члены предложения (Н. А. Камынина, Г. С. Коляденко, В. П. Малащенко, Я. И. Рословец, И. П. Распопов, П. А. Лекант, И. И. Ковтунова, С. И. Кокорина, О. А. Крылова, И. Н. Пудовченко, З. Д. Попова, В. В. Бабайцева, Н. С. Валгина). Например: **Дела у «целевички» Паши Силаковой в институте** шли не так бойко, как на стадионе [5, с. 386]; **У дяди Паши** вся

правая кисть была в белых шрамах... [5, с. 360]; *Но ему поднадоело на службе возиться со всякой швалью, устал он от нее и психовать, нарываться на нож или на драку не хотелось – донарывался* [5, с. 372]; *Признаюсь тебе: мне всегда такие вот, вроде бы неладные и нескладные, не вовсе, не до конца сложенные лица нравились нестандартностью своей* [5, с. 546]. Ряд грамматических особенностей, которые определяют специфику субъектно-объектных детерминантов как самостоятельной синтаксической категории уровня предложения, могут быть систематизированы в виде следующих признаков:

- распространение предикативной основы при помощи связи свободного присоединения;
- преимущественная позиция в абсолютном начале предложения;
- способность к преобразованиям (детерминанта в предложенческую структуру);
- присоединение к разным грамматическим структурам;
- способность образовывать детерминирующие группы.

Таким образом, такая категория уровня предложения как субъектно-объектные детерминанты активно функционирует в семантико-синтаксической структуре предложения, распространяя структурную схему предложения в целом, и при этом данные языковые единицы участвуют в формировании элементарных семантических компонентов, совмещающих в себе эти значения с разными видами обстоятельственных значений.

Список использованных источников:

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимова. – М.: Высш. школа, 1990. – 166 с.
2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – 3-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 367 с.
3. Рословец Я. И. Некоторые вопросы структурной организации простого предложения (о детерминантах как самостоятельных распространителях предложения) / Я. И. Рословец // Лингвистические дисциплины на факультете русского языка и литературы. – М.: Моск. пед ин-т им. В. И. Ленина, 1973. – С. 83–97.
4. Русская грамматика: Синтаксис. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 709 с.
5. Астафьев В. П. Тихая птица: роман, повести, рассказы, очерк / В. П. Астафьев. – М.: Советский писатель, 1991. – 688 с.

К. філол. н. Лисейко Л. В.

*Чорноморський державний університет імені П. Могили,
м. Миколаїв, Україна*

НОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Як відомо, лінгвістика розрізняє імпліцитні та експліцитні норми мовно-комунікативної діяльності. Імпліцитні норми – це досвіди, в основі яких лежать продукування і сприйняття мовних виразів. Знання про їх наявність засвідчує мовець, відповідаючи очікуванням слухача та керуючи оформленням мовних

висловлювань [2]. Оформлювати мовні дії та керувати очікуваннями є двома функціональними напрямками норми. З позиції цього аспекту мовна норма може визначатися як форма самоконтролю мовця, яка стосується уявлень від очікувань інших членів групи, враховуючи особливості мовлення [3]. В обох випадках при продукуванні та при сприйнятті відбувається перевірка імпліцитних норм. Важливим засобом для розрізнення імпліцитних норм від експліцитних з метою розвитку свідомості є метакомунікація з особливою формою оцінювання мовлення.

Таким чином, норми усвідомлюються тоді, коли учасники комунікації формулюють свої судження про відношення між власною або чужою мовно-комунікативною діяльністю та встановлюють при цьому зміст норми та, перш за все, порушення норми в актах мовної комунікації.

В. А. Іцкович трактуючи поняття норми вказує на різницю між імпліцитною та експліцитною нормами: імпліцитна виступає як зразок, у формі текстів, які прийнято вважати взірцевими, експліцитні, навпаки, виступають у кодифікаціях. Норма, звичайно, впливає на певні якості текстів, внаслідок чого вони стають доступними. Але самі тексти не є нормою [1]. Загальні риси можуть бути переведеними за допомогою метакомунікації з імпліцитних норм в експліцитні. У цьому сенсі кожна кодифікація мовних норм є спеціальною, високорозвинутою формою метакомунікації. Для кодифіційних норм існує недостатньо ретроспектив та невідповідностей по відношенню до справжнього вживання мови. Освоєння та усвідомлення норм стає для індивіда комплексним процесом. Імпліцитні норми при цьому не є результатом індивідуального пізнання і не утворюють продуктів відображення. Створення внутрішньої моделі норми слід застосовувати для розвитку індивідуального, наукового світогляду з обґрунтованими нормами. Це положення розповсюджується також і на мовні норми, хоча вони відрізняються від соціального статусу та здобутого досвіду мовців [4].

У лінгвістиці подібна точка зору є основою для розрізнення двох різних типів норм: норма, яка має бути та яка існує. Тут можна також вказати на прескриптивну та дескриптивну норми [2].

Пояснення відношень між імпліцитними та експліцитними нормами знаходиться в соціальному, науковому понятті, для них – це впроваджений спосіб поведінки. З точки зору природничих наук норма – це додержані, статистичні регулярності природних явищ та суспільні види поведінки. Для обох видів норма – це розпорядження, яке сприяє розумінню певних продуктів. При переносі поняття норми на людські вчинки маємо справу з комплексом певних правил поведінки, які залежать від класів, груп та окремих індивідів та пов'язані з вживанням мови, зокрема створюючи передумови для кожного виду мовлення.

Що стосується частотності вживання тих чи інших форм, то ті, які вживаються рідко скоріше будуть мати значення для використання у мові. Тим самим частота впливає на суспільне сприйняття та застосування певних мовних форм та їх кодифікацій. З цієї причини, зі статистичних даних отримуються висновки про зміни [5]. Частота вживання є недостатнім критерієм для відповідності норми. Вживання деяких рідкісних норм – це не відступ від неї.

Але для розуміння поняттєвої проблематики норми велике значення мають дві відмінності: різниця між нормою як абстрактністю і нормуванням або відповідність до норми, як властивість діяльності, яка орієнтована на певні ознаки. З іншої точки зору – відмінності між імпліцитними та експліцитними нормами, а також між досвідом та способом його використання у вигляді колективно прийнятих розпоряджень. Саме ця відзнака відкриває доступ до розуміння суспільних зумовленостей мовних норм.

При цьому, слід враховувати, що висловлювання, думки, тексти тією чи іншою мовою зрозумілі її носіям. Навіть, коли трапляються помилки з орфографії, фонетики, граматики чи лексики, висловлювання залишаються зрозумілими. Але сприйняти такі висловлення, як відповідні до норми складно [6]. Причини для несприйняття можуть бути різними. Наприклад, не тільки літературна мова має норму, а також й розмовна мова або діалект мають її в своєму розпорядженні. При цьому можуть згладжуватися відмінності між письмовою та усною комунікацією. Елітарне означення норми, яке відхиляється від мовного вживання, може неправильно оцінюватися та сприйматися. При виключенні всіх названих вище критеріїв, залишається фактор мови. Таким чином, як не були б сформульовані висловлювання, вони повинні асоціюватися з німецькою мовою. Для того, щоб норма сприймалася, необхідно дотримуватись всіх правил, які характерні для цієї мови: звукова реалізація, особлива структура різних мовних одиниць, особливий спосіб вираження синтаксичних відношень.

При історичному дослідженні мови – це відіграє велику роль, тому що мова як продукт специфічного історичного розвитку суспільства є одночасно засобом для ідентифікації цього суспільства, а також для створення доступу до їх історії [5]. Ситуативно зумовлені нормування завжди пов'язані з аналізом ситуації, який переважно включає соціальне оцінювання ситуацій з відповідними передумовами і наслідками. На цьому шляху відбувається усвідомлення норми індивіда, системи імпліцитних норм, а також особливого прошарку соціально зумовлених нормативних застосувань. Цей механізм має велике значення для сприйняття зразковості норми, але також й відсторонення від неї. Взагалі, зміст мовної норми знаходиться у продукуванні і сприйнятті мовних висловлювань.

Таким чином, у рамках мовно-комунікативної діяльності встановлюються норми застосування мовних засобів на початку чи завершенні комунікації, відбувається демонстрація зміни ролей, використання певного аргументаційного набору, ступінь надлишку яких є доцільним.

Список використаних джерел:

1. Ицкович В. А. Языковая норма / В. А. Ицкович. – М.: Высш. школа, 1998. – 245 с.
2. Coseriu, Eugen Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft. – A. Francke Verlag GmbH Tübingen, 1988. – 329 S.
3. Dittmar, Norbert Sprache u. soziale Rolle. – Athenäum Verlag GmbH Hönigstein / Taunus, 1980. – 325 S.
4. Dittmar, Norbert Soziolinguistik. Exemplarische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. – Athenäum Verlag GmbH Hönigstein / Taunus, 1985. – 407 S.

5. Dornseiff, Franz *Bezeichnungswandel unseres Wortschatzes.* – Moritz Schauenburg Verlag Lahr / Baden, 1995. – 223 S.
6. Dräxler, Hans-Dieter *Soziolinguistik, Pragmalinguistik und Sprachgeschichte.* – Liendttum Verlag Alsbach, 1989. – 99 S.

К. филол. н. Сазонова Н. В.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация

ЭПОНИМ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИМПЛИЦИТНОЙ СВЯЗНОСТИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Введение имени собственного в научный текст представляет собой одну из главных макротекстологических задач, поскольку во многом определяет дальнейшее существование имени в тексте.

Информация, ассоциируемая с именем, может варьировать от (почти) нуля до (практически) бесконечности. Когда мы слышим о каком-нибудь человеке в первый раз или в первый раз встречаем его имя в газетах, мы не знаем о нем ничего, кроме имени; но чем больше нам приходится слышать о нем и видеть его, тем больше его имя наполняется для нас содержанием.

Употребление имени собственного в процессе дискурса создает прецедент его использования, а имя собственное переходит в разряд прецедентных имён, т.е. имён хорошо известных широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности.

Использование имени собственного в научном тексте имеет прагматическую направленность, энциклопедическое значение имени собственного зависит от типа адресата – коллега, ученик или любой интересующийся соответствующей проблемой. Адресат-интерпретатор речи при достаточном обладании знанием, воспринимает оним, более или менее полно соотнося его с соответствующей теорией, системой взглядов, т.е. энциклопедическое научно ориентированное значение у него более или менее обширное. Оно может факультативно включать в себя и другие показатели – национальную, языковую, территориальную принадлежность, место в научном мире, наличие трудов и знание их; отнесенность к научной школе, направлению, место его теории в системе других теорий, наличие оппонентов, знание оценки его теории другими учеными и т.д. Таким образом, имя собственное выполняет в научном тексте функцию ассоциата, а его интенциональное и импликационное значения составляет пресуппозицию его использования в тексте. Самые богатые ассоциативные связи наблюдаются у реципиента – специалиста. В зависимости от степени эрудированности создается большее или меньшее приближение к адекватному восприятию имени собственного, к «сомышлению» автора произведения.

В научном математическом тексте большую частотность употребления имеют имена собственные – антропонимы – называющие реальных деятелей науки,

ученых-математиков, презумпционные значения которых включают ассоциации-теоремы, ассоциации-теории и т.д., что приводит к образованию в языке атрибутивных сочетаний по моделям: имя существительное + индивидуальное имя собственное в родительном падеже (типа *алгебра Дирихле, аргумент Фраттини, вложение Соболева, гипотеза Шрайера, граф Грюнберга-Кегеля, группа Голода, задача Дирихле, идеал Еришова-Тарского, лемма Фраттини, матрица Якоби, ряд Фурье*) или отономастическое прилагательное + имя существительное (типа *банахово пространство, брауэровские характеры, гёделевская нумерация элементов, гильбертово пространство, клиниевская функция, лебегова мера, ляпуновский замкнутый контур, соболевское пространство*). В науке название явления, понятия, структуры, метода, теории, теоремы, формулы по имени человека, впервые обнаружившего или описавшего его, называется эпонимом. Словосочетания в плане синтаксической иерархии, эпонимы составляют когнитивную базу – определенным образом структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладают все представители того или иного лингвокультурного или научного сообщества.

Употребляя эпоним, говорящий рассчитывает на то, что передает свое знание о мире – знание, общее для всех коммуникантов. Реципиент восстанавливает: а) эту ситуацию во многих деталях, б) «около-ситуации», то есть параллельные, ретроспективные и проспективные ситуации. В противном случае коммуникативный акт терпит неудачу.

Когнитивную базу формируют не столько представления как таковые, сколько инварианты представлений – существующих и возможных, например, пространство Гёльдера и гёльдерово пространство, силовская подгруппа и подгруппа Силова, уравнение Вольтерра и уравнение Вольтерры и т.д. (V. Volterra) – о тех или иных феноменах, которые хранятся в эпонимах в минимизированном, редуцированном виде.

В 45% случаев значения эпонимов прочно закрепились, что зафиксировано в специализированных математических справочниках, словарях, не требуют экспликации в тексте.

*Рассмотрим множество $\Gamma = \{(A \cap B \cap x^G) \mid (A, B) \in \Omega\}$. Отметим, что, так как $\Omega \neq \emptyset$ и для элементов из Ω справедливо свойство (в), то и $\Gamma \neq \emptyset$. Частично упорядочим Γ отношением включения и покажем, что Γ удовлетворяет условиям **леммы Цорна**. Рассмотрим цепь*

$\langle A_1 \cap B_1 \cap x^G \rangle < \langle A_2 \cap B_2 \cap x^G \rangle < \dots < \langle A_m \cap B_m \cap x^G \rangle < \dots$ в Γ и покажем, что она имеет верхнюю границу в Γ .

В математике ЛЕММОЙ ЦОРНА именуется принцип максимальности. Лемма была впервые сформулирована и доказана М. Цорном. Значение эпонима складывается из знания 4 ситуаций-условий, связанных логическими и причинно-следственными отношениями. Если подставить энциклопедическую формулировку леммы в текст: *Частично упорядочим Γ отношением включения и покажем, что Γ удовлетворяет условиям, таким что 1)...., 2)....,3)...., 4)....*, то заметим, что

связность будет поддерживаться тождественными лексическими повторами, деривационными повторами, коллокационными средствами.

Процесс интерпретации текста требует обращения не только к значениям, содержащимся в тексте, но и к памяти, знаниям и опыту интерпретатора.

В данной работе предлагается метод исследования свойств фундаментального решения задачи Коши для параболических по Шилову уравнений с коэффициентами, зависящими от времени, который базируется на известной формуле Фaa де Бруно дифференцирования сложных функций. Благодаря этому методу установлена корректная разрешимость задачи Коши с начальными данными в пространствах обобщенных функций медленного роста.

В научном тексте, рассчитанном на информированного адресата, знающего объект рассуждения, эпоним может употребляться без экспликации, что и доказывалось использованием эпонима *задача Коши*. Если автор не уверен в компетенции реципиента, если эпоним используется в тексте впервые или впервые вводится самим автором в научный обиход в информационном или полемическом плане, то автор использует разные языковые и графические средства: более или менее развернутая дескрипция, включенная непосредственно в линейную структуру текста, пояснения в виде ссылки на первоисточник, либо через формулу, либо сочетанием и того и другого.

В линейной последовательности разъяснение может выступать и анафорически, и катафорически относительно инициального употребления эпонима.

Отсутствие толкований не значит, что текст невозможно интерпретировать. Во-первых, математика становится настолько разветвленной наукой, что трудно быть специалистом в любой области, а специалисты в каждой конкретной области смогут сделать правильные выводы. Во-вторых, неоднократное использование эпонима переведет его в разряд прецедентных, и его значение закрепится в специализированных справочниках.

Аксютина Т. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

СОВРЕМЕННАЯ ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Стратегия повышения роли коммуникативных дисциплин и совершенствования методов преподавания делает необходимым изучение тех методов и технологий обучения языку, которые позволяют учащемуся проявить свою активность и индивидуальность, способствуют его социальной адаптации, самоопределению и эмоциональному выражению. В последнее время все большую популярность, как в научных кругах, так и со стороны лингвистов-практиков, приобретает гуманистическая, центрированная на учащемся философия «Whole Language», которая, по мнению Кеннета Гудмана, «соединяет в себе современные научные принципы обучения, изучения и учебные программы, и закладывает их в положительную, гуманистическую философию, с которой педагоги могут солидаризироваться, и которая предлагает им строгие критерии для их профессионального решения и педагогической практики».

Как философия обучения Whole Language рассматривается исследователями в четырех категориях: лингвистической, программной, педагогической и политической.

В лингвистической категории данный подход обозначает овладение языком в его целостном проявлении. Обучение всем видам речевой деятельности идет одновременно через обсуждение проблемных ситуаций реальной жизни, обмен мнениями, дискуссии по поводу прочитанных книг, написание эссе, в которых учащиеся оценивают поступки героев, выражают свои взгляды на жизнь. Знания языка используются целенаправленно и функционально в связи с потребностями учащихся, которые «экспериментируют» с языком, «играют» со словами и идеями, когда сочиняют свои рассказы и стихотворения.

В программной категории Whole Language обозначает интеграцию грамотности (literacy) и умения использовать эту грамотность для коммуникации (oracy), межпредметные связи (teaching within content areas), отражение в учебном процессе явлений и событий окружающего мира и новые способы оценки деятельности учащихся (evaluation tools). Обучение строится не на простом изучении языкового материала учебника и выполнении упражнений, а на целостном использовании навыков и умений слушания, говорения, чтения и письма в рамках тематических циклов, построенных на межпредметных связях. Через чтение учащиеся исследуют те явления окружающего мира, которые для них интересны и привлекательны. Оценка деятельности учащихся тоже является целостной, значимой и ориентированной на обучаемых. Она включает оценку знаний преподава-

телем, а также самооценку и взаимооценку. Преподаватель использует такие способы оценки, как наблюдение за учебной деятельностью учащихся (kidwatching), оценочные листы (check-lists), записи дискуссий (taped discussion), папки с образцами творческих работ (portfolios), читательские дневники (reading journals), читательские конференции (reading conferences). Учащиеся используют листы самоконтроля, проверяют и пишут рецензии на творческие работы друг друга (peer evaluation and peer response).

В педагогической категории Whole Language предполагает понимание преподавателем того, что учащиеся овладевают знаниями лучше, если активно участвуют в учебном процессе, задают вопросы, проверяют гипотезы, сотрудничают друг с другом, и, таким образом, учатся друг у друга. Для этого при организации общения на занятии широко используется коллективная учебная деятельность: фронтальная («brainstorming», задания на антиципацию текста) и групповая (обсуждение проблемных вопросов, групповые проекты и их презентация). Через взаимодействие и общение учащиеся овладевают умением пользоваться языком. Преподаватель при этом выступает как советчик, «guide», который управляет познавательной деятельностью своих учеников, учитывая их психологические, возрастные и индивидуальные особенности.

В политической категории данный подход к обучению предполагает умение преподавателя отстаивать своё понимание того, как ребёнок учится и развивается, использовать свой профессионализм, интеллект и воображение в моделировании процесса обучения, принимать решения. Вот как сами преподаватели английского языка описывают свое восприятие философии Whole Language:

«Whole Language is like... enjoying the product instead of eating the flour, salt and fruit separately; ... stew because everyone puts into it what they have, and it is the mixing of everything together that makes the unique whole; ... a human being because it is made up of various parts that work together to form a miracle; ... life because it involves everything».

Дальнейшие исследования философии Whole Language позволили выделить принципы, являющиеся основой организации процесса обучения английскому языку:

1. Социальный характер построения знания.
2. Наличие значения как в языке, который используется для коммуникации, так и в процессе обучения, в котором использование языка является целенаправленным, функциональным и реальным.
3. Аутентичность языка, несущего информацию, и речевой деятельности на этом языке, которая является реальной, только если соотносится с интересами учащихся, с их жизнью в обществе.
4. Центрированная на учащихся направленность обучения, отражающая уважение к каждому учащемуся, его языку и культуре.

Принципы данного подхода могут служить руководством к действию для тех преподавателей, которые хотят установить аутентичную языковую среду в классе,

способствовать активной коммуникации и сотрудничеству учащихся на уроке, сделать изучение английского языка действительно интересным и целенаправленным.

Бурковська Л. Д.

Хмельницький національний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ В АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ

Англомовна преса займає особливе місце у світовому інформаційному просторі, а її обсяг, внаслідок низки причин геополітичного, економічного і соціокультурного характеру, значно перевищує обсяг на інших мовах. Аналіз текстів англійської періодики, як зазначає Т. Г. Добросклонська, дозволяє авторам досліджень охарактеризувати мову ЗМІ універсальною за тематикою і поліфункціональною за стилістикою.

Функція впливу, яка є найважливішою для газетного жанру, проявляється у тому, що ЗМІ не лише інформують, а виражають певну позицію і переконують читача в істинності фактів, формують суспільну думку і дають оцінку подіям, що відбуваються. Для цього обираються найбільш ефективні мовні засоби, за допомогою яких реалізується як інформативна, так і функція впливу газетної статті. Одним із засобів вираження авторської оцінки є використання фразеологічного фонду мови і його авторської видозміни. Модифіковані фразеологічні одиниці (МФО), афоризми, приказки одночасно є і ефективним засобом створення образності і виразності. «Завдяки оказіональним змінам, які створюють яскравий стилістичний ефект, до того ж ефект низької передбачуваності (*defeated expectancy*), поживляються стерті образи, підсилюється експресивність фразеологічних одиниць, сила їх емоційного впливу». Отже, творче використання фразеологізмів дозволяє автору розв'язати кілька прагматичних завдань: привернути увагу, виразити ставлення і дати оцінку, створити стилістичний ефект, який полягає у посиленні експресивності, емоційності, створенні авторського стилю.

О. Стен визначає індивідуально-авторські модифікації як неuzuальні, контекстуально-залежні фразеологічні одиниці (ФО), які створюють з метою підсилення емотивно-експресивних характеристик і досягнення певного комунікативного наміру, що є результатом зміни форми і/або семантики зузальних фразеологічних одиниць.

Результати аналізу свідчать, що авторській обробці піддається не лише традиційний фразеологічний матеріал англійської мови, а й назви популярних фільмів, книг, пісень, фрагментів рекламних роликів, висловлювання відомих політиків та ін.

В текстах ЗМІ можна виділили такі основні типи авторської модифікації фразеологічних одиниць: морфологічні, синтаксичні та семантичні.

Морфологічні перетворення розглядають як результат заміни однієї частини мови іншою, наприклад: *Close mouth catches no flies* → *Close mouth is a catcher of no flies*. Вони можуть бути: а) зовнішніми: *New broom sweeps clean* → *New broom must sweep clean*), б) внутрішніми: *Liars have good memories* → *He is a good liar, but the liar needs a good memory*.

Морфологічні модифікації ФО зазвичай супроводжуються синтаксичними і лексичними модифікаціями.

Синтаксичні модифікації призводять до усікання, подовження або зміни синтаксичної структури фразеологізму. У наведеному нижче реченні канонічне стало словосполучення «fish in the troubled waters» модифікується шляхом вклинювання слова «profitably»: *Thus the country would be able to fish profitably in the troubled waters of economic chaos*. А у реченні «Gadafy and President Saddam may be birds of a feather» фразеологізм «birds of a feather flock together» модифікований шляхом усічення. Крім того в англomовній пресі часто зустрічаються ФО, модифіковані шляхом заміни заперечної форми на стверджувальну (*Don't count your chickens before they are hatched* → *Count his chickens before hatching them*) і навпаки (*Either rhyme or reason* → *Neither rhyme nor reason*).

Іншими поширеними типами синтаксичної модифікації у текстах ЗМІ є дистантне розташування компонентів ФО (розрив), як у реченні: *In context... victory may prove to be pyrrhic*; і перестановка компонентів, наприклад: *Plenty of evidence suggests that as we become richer, we become less content with ourselves. It is incorrect to say that **necessity is the mother of invention**. In the rich world **invention is the mother of necessity**. When people already possess all the goods and services they need, growth can be stimulated only by discovering new needs*.

Прагматична значущість синтаксичних модифікацій полягає у тому, що вони слугують засобом акцентуації або експлікації певних змістових компонентів.

Семантичні модифікації стосуються трансформації предметно-логічного змісту у результаті звуження або розширення позначуваного поняття, модифікації одного або кількох компонентів конотації, переосмислення значення фразеологізму. Наприклад, у фрагменті: *While families of the 11 killed and the 17 injured would benefit under the legislation, the bill would also apply to all companies operating on the high seas, **beggars can never be bankrupt**, according to a statement issued by Speaker Nancy Pelosi, Democrat of California, after the legislation passed by voice vote*, фразеологізм отримав додатковий семантичний відтінок, оскільки слово «beggars» відноситься не до бідняків, які є об'єктом характеристики в канонічній ФО, а до компаній, які використовують фінансову допомогу держави.

В іншому випадку ФО використана так, що сприймається у прямому і переносному значенні (це так звана подвійна актуалізація ФО): *Tourists in Rome will soon be able to visit the underground of the Colosseum, where gladiators once prepared for fights and lions and tigers were caged before entertaining a bloodthirsty public, **being in Rome you may behave as the Romans do***. Ефект, отриманий від

модифікації, базується на одночасному вживанні фразеологізму у прямому (рекомендації відвідати Рим і відчувати себе римлянином), так і переносному значенні (порада туристам, які відвідують нове місце, слідувати місцевим звичаям).

Найбільше прагматичне навантаження, на нашу думку, має такий тип модифікація, як *структурно-семантична аналогія*, яка полягає у створенні нової оказіональної ФО на основі існуючої (узуальної ФО): *Make hay while the sun shines, they say. Or, in the oil case, pump oil while the prices rocket*. Такі модифіковані ФО є не лише дієвим засобом для привернення уваги, але і ефективним способом висміювання і спростування закріплених у їх прототипах суспільних стереотипів, механізмом впливу на читацьку аудиторію.

Складність перекладу англійських модифікованих фразеологічних одиниць полягає у тому, що в українській мові інколи немає фразеологізму-основи, тобто такої сталої одиниці, яку можна було б модифікувати у перекладі. Дослідники пропонують такий алгоритм перекладу модифікованих ФО:

- встановити канонічну фразеологічну одиницю, яка модифікується;
- виявити тип модифікації ФО (заміни, додавання, вклинювання, усічення тощо);
- визначити стилістичну функцію модифікованої ФО у тексті;
- знайти у мові перекладу варіанти (якомога більше) узуальної ФО;
- проаналізувати ці варіанти на можливість передачі аналогічної стилістичної функції;
- вибрати засоби (структурні, семантичні) для передачі цього стилістичного ефекту у мові перекладу.

Працюючи над перекладом модифікованих фразеологічних одиниць, перекладач повинен пам'ятати, що він має справу не з готовою до використання ФО, зафіксованою у словнику, а з динамічною і одноразовою, такою, що «живе» лише у конкретному тексті і вимагає адекватного перекладацького рішення, одиницею мови. При цьому зі всіх завдань, які стоять перед перекладачем, основним завданням, від виконання чи невиконання якого залежить функціональна рівність тексту оригіналу і тексту перекладу, і відповідно якість перекладу, є комунікативно-прагматична еквівалентність.

Найбільші втрати при перекладі МФО спостерігаються тоді, коли у мові перекладу відсутня базова узуальна фразеологічна одиниця. Модифіковані універсальні ФО, відомі обоим культурам, передаються без особливих проблем і втрат. Особливого творчого підходу вимагають подовжені (пролонговані) ФО, оскільки саме така модифікація найчастіше є засобом створення гумору, і перекладач повинен передати комічний ефект.

К. філол. н. Головач У. В.

Український католицький університет, м. Львів

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО І ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИКА У СВІТЛІ ТЕОРІЇ КОМУНІКАЦІЇ

Спрямованість перекладознавства на сучасну теорію комунікації сприяє розв'язанню багатьох малодосліджених питань адекватності сприймання тексту перекладу, ефективності міжмовної комунікації, оптимізації текстової структури. Текст за своєю природою завжди звернений до когось, завжди розрахований на те, що його зрозуміють. Тому багато властивих розумінню ознак і особливостей тексту вивчають шляхом аналізу смислового сприйняття тексту.

Нові дослідницькі орієнтири змінюють категоріальний апарат, принципи і методи сучасного перекладознавства, сприяють комплексному міждисциплінарному характеру дослідження: переклад стає предметом наукового зацікавлення і вивчення лінгвістів, літературознавців, психологів і етнографів. Дослідження перекладу з виходом в естетику і психологію, а також етнографію та інші суміжні науки значною мірою полегшується тим, що функціональний підхід до явищ мови, як важливого засобу спілкування людей і форм пізнання навколишньої дійсності, дає змогу сучасному мовознавству тісно контактувати із суміжними науками – літературознавством, етнопсихологією, культурологією та етнографією. На перетині міждисциплінарних зв'язків цих наук в останній чверті ХХ століття витворилася окрема галузь сучасного мовознавства – етнопсихолінгвістика, яка вивчає національні особливості комунікації, що зумовлені специфікою мовних систем комунікантів, культурними відмінностями, характерними для культурно-національних спільнот, а також чинниками, пов'язаними з етнопсихологією формування і сприйняття мовлення.

Витоки сучасної етнопсихолінгвістики треба шукати у науковій спадщині В. фон Гумбольдта, О. Потебні, Ш. Баллі, в американській лінгвістиці Анн-арборської школи Мічиганського університету, яка досліджує зв'язки мови з культурою народу (Ч. Фріз, Ю. Найда та ін.) [23; 24]. У радянській науці поняття «етнопсихолінгвістика» впровадили в науковий обіг автори колективної монографії «Национально-культурная специфика речевого поведения» О. Леонтьев, Є. Тарасов, Ю. Сорокін [14]. У її створенні брали участь лінгвісти, психологи й психолінгвісти, що досліджували національно-культурні аспекти спілкування. Їхній підхід до виявлення стрижневих проблем спілкування у сфері національних культур сформувався внаслідок переосмислення і підсумування ідей, фактів і методів дослідження мовленнєвої діяльності. Серед праць такого характеру треба назвати також колективне дослідження – «Этнопсихолінгвістика» [10].

Комплексне теоретичне висвітлення проблематики, пов'язаної з національними особливостями мовленнєвого спілкування, можна знайти також у працях американських дослідників, що їх очолює Д. Гаймс. Їхні ідеї знайшли висвітлення у збірнику, присвяченому «етнографії комунікації», – «Transcultural Studies in

Cognation» [25], а також у праці «Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology» [20]. Видання репрезентує цілий комплекс ідей, пов'язаних із дослідженнями семантичних моделей різних мов, розроблених у межах проблеми співвідношення мови і культури. Розглядаючи історію питання національної специфіки мовленнєвої діяльності, особливу увагу варто звернути також на працю Ю. Бромлей «Этнос и этнография» [6], що є важливим кроком у визначенні методології етнопсихолінгвістичних досліджень. Лише контакт з іншими культурами, – зазначає Ю. Бромлей, – надає тим чи іншим культурам статусу диференційної ознаки [6, с. 66]. Тільки у спілкуванні з іншим етносом усвідомлюється те, що є специфічним для певного етносу і певної культури. Саму мову Ю. Бромлей визначає як основну етнодиференційну ознаку етносу.

Щодо цього Ю. Апресян зазначав: «Кожна природна мова відтворює певний спосіб сприйняття і організації концептуалізації світу. Притаманний мові спосіб концептуалізації дійсності (погляду на світ) є частково універсальний, частково національно-специфічний: носії різних мов сприймають світ дещо по-різному, що зумовлено особливостями кожної з мов» [3, с. 38–39].

Розходження в мовах і культурах фіксуються на різних рівнях, і дослідники описують це розходження за допомогою різних термінів. Зіставляючи лексичний склад мов, часто використовують термін «реалія». До термінологічного апарату перекладознавства його вперше впровадив А. Федоров. В українському перекладознавстві термін «реалія» почали вживати О. Кундзіч, В. Коптілов, С. Ковганюк. Найточніше перекладознавче визначення термін «реалія» знайшов у монографії Р. П. Зорівчак «Реалія і переклад: «Реалії – це моно- і полісемні одиниці, основне лексичне значення яких вміщає (в плані бінарного зіствлення) традиційно закріпленій за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» [11, с. 58]. Методологічна вартість цього визначення полягає передусім у тому, що воно ґрунтується на розумінні перекладу як специфічної мовленнєвої діяльності, для успішного здійснення якої важливо враховувати мовні реалізації духовних і суспільних проблем.

Зіставляючи лексичний склад мов, дослідники Л. Бархударов, Є. Верещагін і В. Костомаров використовують також термін «безеквівалентна лексика» [4, с. 93; 7, с. 77–86]. Англomовні дослідники, зокрема П. Ньюмарк і Дж. Лайонз вживають також терміни *cultural terms* [22, с. 175] і *cultural words* [21, с. 12].

У всіх визначеннях реалій на перший план виходить власне етнокультурна специфіка лексичних одиниць, що реалізуються як елементи етнокультурного коду в тексті оригіналу. Оскільки мовна система – це, поряд з лексикою, і структурна організація елементів, у якій кожний елемент зумовлений іншими, в комунікативно-функціональній лінгвістиці активно опрацьовується також проблема реалізації граматичних форм у художньому мовленні. Конотативний рівень граматики досліджували Р. Якобсон, О. Бондарко, В. Григор'єв та ін. [18; 5; 9]. У перекладознавчому аспекті конотативний рівень граматики в українсько-англійській площині із застосуванням компонентного аналізу і контекстуального методу

грунтовно і всебічно опрацьовано в монографії Р. Зорівчак «Реалія і переклад» [11]. Для позначення форм, що відображають структурно-конотативну своєрідність мови-джерела та не мають безпосередніх відповідників у цільовій мові, українська дослідниця впровадила до наукового апарату сучасного перекладознавства поняття структурно-конотативної реалії [11, с. 157–158].

Серед теоретичних праць, присвячених проблемам етнокультурної специфіки мовленнєвої комунікації, особливе значення для перекладознавства мають етнопсихолінгвістичні дослідження, безпосередньо пов'язані з розумінням інокультурного тексту. Тяжіння сучасного перекладознавства до комунікативно-прагматичних досліджень визначає необхідність етнопсихолінгвістично аналізу перекладу як форми писемної комунікації. Грунтуючись на тезі про залежність мовленнєвої поведінки від тріади «етнос-мова-культура» [10, с. 5–19], дослідники відзначають, що в процесі перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних та граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвоетнічних, психологічних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців. Різниця культур і мовленнєвих норм часто потребує від перекладача таких глибоких перетворень, які унеможливають трактування перекладу лише як зміни правил переходу від внутрішньої програми мовлення до її реалізації «Комунікація «мовець – перекладач – адресат» є подвійною, оскільки перекладач здійснює оптимальне вкладання двох внутрішніх програм відповідно до мовця та орієнтовано на адресата», – зазначає з цього приводу О. Селіванова в аналітичному огляді, присвяченому актуальним питанням сучасної лінгвістики» [15, с. 61].

В етнокультурній моделі перекладу для визначення розходжень у мовах та інших аспектах культури широкого вжитку набув термін «лакуна». Як зауважують автори монографії «Текст как явление культуры» – його перевага над іншими в тому, що це поняття дає можливість несуперечливо й послідовно порівнювати мови і культури за допомогою одного інструмента, використовуючи той самий термін [2, с. 85]. Таке розширення сфери використання поняття «лакуна» базується на положенні про тісний взаємозв'язок мови і культури. З іншого боку, «виявлення поряд з мовними лінгвокультурологічних і культурологічних лакун виправдане методологічно, оскільки сприяє встановленню деяких конкретних форм кореляції мови і культури [2, с. 91].

Близький до такого трактування національно-культурної специфіки також підхід Е. Маркаряна: «Індивідуальна неповторність етнічних культур полягає передусім в особливій комбінаториці елементів досвіду, які можуть повторюватися в багатьох культурах» [12, с. 88]. За такого підходу, поняття «лакуна» інтерпретується в термінах «інваріант» і «варіант» вербальної і невербальної поведінки, що сформувався в тій чи іншій культурі.

Лінгвістичні лакуни, які відображають об'єктивні відмінності в будові зіставлюваних мов і впливають на процес перекладу, Г. Антипов розглядає як результат неповної відповідності наборів сем у текстах оригіналу і перекладу [2, с. 84–102]. Зіставляючи граматичні системи двох мов, Ч. Гейл у дослідженні мови

і культури австралійського етносу волбірі і порівнянні її з англійською культурою, користується терміном «лакуна в граматиці і культурі» – gaps in grammar and culture [19, с. 23].

Одним із різновидів культурологічних лакун виступають етнографічні лакуни, існування яких зумовлено відсутністю реалій, характерних для однієї культури і відсутніх в іншій. З етнографічними лакунами пов'язана проблема поняттєвої невідповідності в різних мовах.

Невідповідність наборів сем, які зумовлюють лінгвістичні лакуни, – це в термінології Є. Верещагіна і В. Костомарова, фонові, тобто непоняттєві семантичні частки, які можна визначити як семантичну рештку після вилучення з плану змісту лексеми її поняттєвих сем. Сукупність таких семантичних часток творить лексичний фон. Вчення про лексичний фон, що лягло в основу лінгвокраїнознавчої, чи контентної теорії, уможливило новий підхід до вивчення мовних знаків через розуміння їх як однієї з форм відображення етнічної самобутності народу, його історії і культури. Існування лексичного фону зумовлено тим, що мова є ще й зберігачем, а також виразником культури, тобто поряд з комунікативною функцією їй властива також функція кумулятивна [7, с. 42]. Саме розходження в лексичному фоні чи, інакше, у сукупності непоняттєвих часток тотожних у поняттєвому відношенні слів може стати причиною порушення комунікації [7, с. 75]. Наслідком розходження лексичного фону таких слів може бути неадекватне і неповне розуміння тексту. Через відсутність фонових знань про вихідну культуру в носіїв мови перекладу перекладачі часто відмовляються від дослівної передачі деяких фрагментів художнього тексту і від збереження його національно-специфічного елемента.

Розбіжність фонових часток лексем, а також невідповідності в національному обсязі понять у різних мовах можуть зумовлювати існування асоціативних лакун, які В. Муравйов вважає етнографічними. Наявність таких лакун викликана відсутністю в носіїв однієї із зіставляваних культур характерних для носіїв іншої культури лінгво-етнографічних асоціацій, зумовлених різними соціально-культурними факторами [13, с. 38].

Фонові знання є об'єктом вивчення також інших дослідників семантики лексичних одиниць. Фонові семантичні частки виступають у їхніх працях під назвами «конотативні ознаки» [16, с. 175; 17, с. 76], «енциклопедичні дані» [24, с. 35], «потенційні семи» [8, с. 371], «національне забарвлення» [13, с. 29].

Б. Ажнюк досліджує основні форми і способи вияву національної своєрідності фразеологічних одиниць англійської мови на різних рівнях семантичної і формальної структури. Виявляючи у процесі порівняльного аналізу англійських і українських фразеологізмів елементи національної традиції, він використовує термін «національна маркованість фразеологічних компонентів» коли йдеться про семантичну структуру фразеологізмів [1, с. 30–49], і «національна специфіка структурно-семантичної моделі», коли йдеться про особливості формально-граматичної структури фразеологічних утворень [1, с. 79–83].

Важливо також відзначити той факт, що проблема лакун, фонових знань чи національного забарвлення, яку активно дискутують у теорії перекладу, описується на рівні сприйняття чи колективної оцінки. Встановлення лакун в інокультурному тексті, – зазначають Г. Антипов, Ю. Сорокін та інші автори монографії «Текст как явление культуры», – є виявом того, в чому розходяться національно-культурні типи реципієнтів, які належать до різних культур і характеризуються відповідно різною структурою мовленнєвої поведінки та певним визначенням для даної культури комплексом знань [2, с. 99].

Таким чином у всіх розглянутих дослідженнях вектор наукового зацікавлення спрямований на висвітлення взаємозв'язку мови і культури – національну специфіку мовних явищ подано під кутом зору етнокультурного висвітлення. Застосований при цьому поняттєвий апарат якнайкраще надається для різноаспектного опису елементів етнокультурної значущості мовних одиниць та їх семантичних компонентів, що відображають специфіку етнічного менталітету, духовної культури, звичаїв і традицій.

Список використаних джерел:

1. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Б. М. Ажнюк. – К.: Наукова думка, 1989. – 136 с.
2. Текст как явление культуры / [Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковина, Ю. С. Сорокин]. – Новосибирск: Наука, 1989. – 201 с.
3. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 38–39.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
5. Бондарко А. В. Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1978. – 175 с.
6. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1973. – 283 с.
7. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1980. – 320 с.
8. Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1972. – С. 367–395.
9. Григорьев В. П. Поэтика слова / В. П. Григорьев. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
10. Этнопсихолінгвістика / отв. ред. Ю. С. Сорокин. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
11. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. На матеріалі англійських перекладів української прози / Р. П. Зорівчак. – Львів: Львів. ун-т, 1989. – 214 с.
12. Маркарян Є. С. Культурная традиция и задача дифференциации ее общих и локальных проявлений / Є. С. Маркарян // Методологические проблемы исследования этнических культур. – Ереван: Ереван. ун-т, 1978. – С. 82–93.
13. Муравьев В. Л. О языковых лакунах / В. Л. Муравьев // Иностр. языки в школе. – 1971. – № 1. – С. 31–40.
14. Национально-культурная специфика речевого поведения / [А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов, Ю. С. Сорокин и др.]. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
15. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 147 с.
16. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 141 с.
17. Уфимцева А. А. Языковая номинация / А. А. Уфимцева, Э. С. Азнаурова, Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1977. – 359 с.

18. Якобсон Р. О. Работы по поэтике / Р. О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1987. – 461 с.
19. Hale K. Gaps in Grammar and Culture / K. Hale // *Linguistics and Anthropology: in Honor of C. F. Voegelin*. – Jisse: Peter de Ridder Press, 1975. – 23 p.
20. *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. – New York: University Press, 1964. – 124 p.
21. Lyons J. *Language, Meaning and Context* / J. Lyons. – Bungay: Fontana Linguistics, 1981. – 256 p.
22. Newmark P. *Approaches to translation* / P. Newmark. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 200 p.
23. Nida E. A. *A Componential Analysis of Meaning* / E. A. Nida // *Approaches to semiotics*. – The Hague-Paris: Mouton, 1975. – Vol. 57. – 272 p.
24. Nida E. A. *Towards a Science of Translation* / E. A. Nida. – Leiden: E. J. Brill, 1964. – 331 p.
25. *Transcultural Studies in Cognition*. – Menascha: American Anthropological Association, 1984. – 253 p.

Ільницька Д. О.

Мукачівський державний університет, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ МОВНИХ КАРТИН СВІТУ
НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕПТУ «СТИЛЬ»
В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ**

Мовна картина світу – сукупність уявлень про світ, що історично склалася у свідомості мовного колективу, цілісний образ світу, у формуванні якого беруть участь всі сторони психічної діяльності людини. Це концептуалізація світу, вміщена у мові.

Термін «картина світу» був уведений у науковий обіг у фізиці в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. «Фізична картина світу» розглядається як «сукупність внутрішніх образів зовнішніх предметів, з яких логічним шляхом можна отримати знання про властивості та поведінку предметів» або «образ довкілля, що формується фізичною наукою та відбиває реальні закономірності природи» [8]. З часом поняття «картина світу» в природничих науках стало означати специфічну концептуальну структуру, що формується за допомогою наукових методів і понять.

Феномен «картини світу» та світобачення став об'єктом досліджень гуманітарних наук – культурологічних, а також лінгвосеміотичних, присвячених реконструюванню архаїчної свідомості на матеріалі міфів та фольклору [8]. Проблема мовного світосприймання була сформульована ще В. Гумбольдтом: «різні мови – це не різні позначення того самого предмету; це різне бачення і відображення його» і далі: «Всяка мова, позначаючи окремі предмети, насправді творить: вона формує для народу, який є її носієм, картину світу» [Гумбольдт, 1984].

Проблема мовної картини світу є актуальною у зв'язку із виходом на перший план у лінгвістичних дослідженнях проблеми співвідношення мови, свідомості (індивідуальної й колективної) й культури. Серед актуальних питань лінгвістики слід відзначити спосіб відображення світу у свідомості людини та роль вербальних засобів у цьому процесі.

Вчені стверджують, що світ пізнається тільки через форми мови – будь-яка мова спрямовує мислення її носіїв згідно з напрямком, що визначається світоглядом, зумовленим мовою.

Мовна картина світу – це образ світу, що твориться лінгвістичними засобами, а саме:

- номінативними засобами мови (лексемами, фразеологізмами);
- граматичними засобами мови;
- функціональними засобами мови;
- образними засобами мови (переносні значення, внутрішня форма мовних одиниць, національно-специфічна образність);
- фоносемантикою мови;
- дискурсивними засобами мови (засобами і стратегіями текстобудови, аргументації, побудови монологічних текстів, діалогу і т. ін.) [4].

Метою статті є визначення лексико-семантичних особливостей взаємодії різних мовних картин світу. Відповідно до мети, визначено завдання роботи:

- простежити зв'язок між лексикою англійської, української та французькою мовами;
- виявити лексику, що впливає на створення мовної картини світу у художніх творах досліджуваних мов;
- простежити співвідношення між значеннями лексики, що входить до складу лексико-семантичного поля «стиль» у порівнюваних мовах. Об'єктом дослідження є іменники, дієслова та прикметники лексико-семантичного поля «стиль» у загальному, культурологічному розумінні англійської, української та французької мов.

Як відомо, основою навколишнього світу, який сприймається органами чуття, є дві категорії: предмети та їх ознаки. Тому мовна картина світу відображає та описує ці категорії у формі іменників і дієслів (як мовне відображення предметів), а також прикметників (як мовне відображення ознак). Досліджувані лексичні одиниці мають високу комунікативну цінність і високу частотність уживання. Вони належать до основного «ядра» лексики кожної з досліджуваних мов і входять до складу лексичного мінімуму кожного носія цих мов.

Особливий інтерес для дослідження викликає *стиль* у загальному, культурологічному розумінні як усталена форма художнього самовизначення епохи, регіону, нації, соціальної або творчої групи або окремої особистості. Поняття стилю є центральним в історії літератури та мистецтва, однак поширюється і на інші види людської діяльності, перетворюючись в одну з найважливіших категорій культури в цілому, у динамічно мінливу суму її конкретних історичних проявів.

Постмодерна епоха перетворює стиль на певний інструмент вираження у творчості митця. Сучасна практика показує, що різні стилі вже не стільки народжуються спонтанно, будучи підсумованими постфактум, скільки свідомо моделюються, орієнтуючись на історичні стилі. Наприклад, художник-стиліст не стільки винаходить, скільки комбінує історичний досвід; дизайнерське поняття

«стайлінгу» (тобто створення візуального іміджу фірми) теж відрізняються комбінаторикою і еkleктикою. В той же час сучасна видимість усієї світової історико-стилістичної панорами дозволяє не тільки плідно вивчати її багатоманіття, але і творчо її використовувати для пошуків індивідуального вираження.

Вибір письменником тих чи інших мовних засобів зумовлено багатьма факторами – задумом, концептом та змістом художнього твору, художнім напрямком. Мовна картина світу письменника відображає особливий спосіб світобачення, властивий даній мові, культурно значущий для неї. Для дослідження співвідношення лексики як частини мовної картини світу були відібрані художні твори англійською, українською та французькою мовами.

У ході дослідження визначилося спільне ядро для лексико-семантичної групи прикметників, іменників та дієслів досліджуваних мов. Так, лексема «**Style**» в англійській мові має такі значення:

1) *стиль, склад*; 2) *школа, напрям (у мистецтві)*; 3) *мода, фасон*; 4) *манера*; 5) *крій*; 6) *смак*; 7) *шик*; 8) *тон*.

Французька лексема «**Style**» у формі іменника має такі значення: *стиль; склад*. На прикладі виявилось, що лексична одиниця «**Стиль**» має спільні ознаки як у вимові, так і в тлумаченні в українській, в англійській, і навіть у французькій мовах. Ця ж лексема, що вживається у формі дієслова «**To Style**», в англійській мові має значення – *величати; називати; вводити в моду; гравірувати; модернізувати*. Також можемо порівняти прикметники на прикладі англійської та української мов. Так, в англійській мові лексична одиниця «**stylish**» має такі значення: – *модний; шикарний; стильний*, де в українській мові прикметник, утворений від лексеми «**стиль**», це – *стильний; красивий; модний; сучасний*. Також у ході дослідження було виявлено, що найпродуктивнішим засобом словотвору в даній англійській лексичній одиниці є суфіксація. Саме цим шляхом утворені такі слова як *Styling* (стайлінг); *Stylish* (стильний, модний); *stylist* (стиліст, модельєр, декоратор); *stylistic* (прикм. стилістичний; імен. стилістика); *stylistics* (стилістика); *stylized* (стилізований).

Аналіз нашого мовного матеріалу виявив спільне при передачі семантики лексеми «**Стиль**» лексикографічними джерелами досліджуваних мовних систем. Цікавим є той факт, що дана лексема є лексемною одиницею, що набуває позитивної оцінної семантики. Так, прикметники з оцінним значенням такі як *fashionable, trendy, popular, modish, chic, dressy, nifty, cheesy, kicky (slang for fashionable)* є синонімами слова *Stylish* (прикметника, утвореного від основи англійської лексеми *Style*) мають позитивну конотацію в межах системи цінностей (пов'язаних з модою).

Отже, в ході дослідження ми використовували переклад, а це – вид діяльності, який неминуче відбувається принаймні з двома мовами і двома культурними.

Проведений аналіз мав на меті розглянути лексему «**Стиль**» з точки зору її значення в контексті, що в цілому сприяє кращому розумінню походження, розвитку та модифікації форми і значення, концептуалізацію поняття та втілення

його у певних графічних формах. У ході дослідження виявлено, що досліджувані лексичні одиниці мають високу комунікативну цінність і високу частотність уживання, що вказує на лексико-семантичні особливості взаємодії різних мовних картин світу. Дане дослідження може бути широко використано на заняттях з англійської мови при вивченні полісемантики англійських лексем.

Список використаних джерел:

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 39.
2. Артюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Артюнова. – М.: Языки русской литературы, 1998. – 896 с.
3. Лосев А. Ф. Понимание стиля от Бюффона до Шлегеля / А. Ф. Лосев // Лит. учеба. – 1988. – № 1.
4. Шапиро М. Стиль / М. Шапиро // Советское искусствознание. – 1988. – Вып. 24.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 255 с.
6. Петрова Л. А. Языковая картина мира в русле теоретических изысканий / Л. А. Петрова // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 69. – С. 19–23.
7. Соколов А. Н. Теория стиля / А. Н. Соколов. – М., 1968.
8. «Культурология XX век»: энциклопедия. Т. 1. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – 447 с.
9. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: енциклопедичний словник / І. Б. Штерн. – К.: АртЕк, 1998. – С. 156.
10. Kramsch C. Language and Culture / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – P. 13.

Карманова Е. И.

Таможенная академия Украины, г. Днепрпетровск

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ КЛАССЕ

Общая гуманистическая направленность современного образования заключается во всестороннем развитии личности, ее общих способностей и задатков, формировании всех жизненно важных компетенций: социальных, коммуникативных, информационных, технологических, профессиональных и других. Коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер программы обучения иностранным языкам предполагает подготовку специалистов, которые должны соответствовать современным международным стандартам, смогут адаптироваться в современном информационном пространстве, овладеют навыками межкультурной и профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Опыт практической работы на неязыковых факультетах свидетельствует о том, что для достижения такого высокого уровня подготовки специалистов необходим поиск новых путей обучения иностранным языкам. Одной из проблем, стоящих перед практикующими педагогами, является проблема обучения студен-

тов в смешанной группе (mixed abilities class). В современных условиях высшей школы возможность формирования однородных по уровню подготовки учащихся групп ограничена. В таких группах студенты обладают не только разным базовым уровнем владения иностранным языком, но и различными когнитивными способностями, мотивацией, типами интеллекта, скоростью восприятия, физиологическими и психологическими характеристиками, различными фоновыми знаниями и культурным опытом.

Проблема обучения в смешанной группе уже давно привлекает внимание зарубежных и отечественных исследователей, педагогов, методистов. При всех различиях их подходов к данной проблеме они едины в том, что главным условием успешности обучения в смешанном классе является обеспечение равных возможностей для обучаемых с различным уровнем подготовки. Некоторые исследователи даже приветствуют создание неоднородных групп и подчеркивают, что тем самым заявляют всем обучаемым, что все они являются равноправными участниками учебной группы и ожидают высокие результаты их учебной деятельности. Такой подход к обучению иностранному языку предполагает пересмотр и совершенствование методов и форм работы. Для этого методисты предлагают, учитывая потребности слабых студентов, улучшить процесс управления обучением (classroom management); учитывать и развивать учебные стили студентов (catering for learning styles); а также учебные навыки обучаемых (learner training). Интеллектуальные способности учащихся рассматриваются исследователями не как постоянный комплекс характеристик, а как подвижная модель, развивающаяся во времени, в которой на первое место в процессе развития могут различны факторы.

Несомненно, одной из главных задач для успешного овладения иностранным языком является формирование, развитие и поддержание мотивации студентов. Овладение иноязычной коммуникацией будет наиболее эффективно только тогда, когда она выступает в своей природной роли – как способ и инструмент решения экстралингвистических задач. Примерами могут служить способы выражения чувств, отношения к происходящему (экспрессивная функция языка); или организация совместной деятельности с другими людьми (регулятивная функция) и т.д. В этой связи необходимо поддерживать высокий уровень внутренней мотивации обучаемых. Высокая позитивная мотивация, как перспективная, так и процессуальная, возникает тогда, когда речевая деятельность на изучаемом языке и процесс овладения ею имеют личностное значение и интерес, т.е. становятся важными для достижения личных целей или пробуждают позитивные эмоциональные чувства. Процессуальная мотивация связана с удовлетворением от самого процесса деятельности, следовательно, формирование ее в процессе обучения гарантирует в значительной мере успех обучения.

Задаче формирования и поддержания высокого уровня мотивации студентов с разным уровнем подготовки служит компьютеризация процесса обучения и внедрение Интернета в учебный процесс. Использование компьютера как единого

и универсального мультимедийного инструмента позволяет создать виртуальную реальность, т.е. обучать иностранному языку в условиях, которые моделируют реальную действительность. Компьютеризация позволяет также существенно интенсифицировать, оптимизировать обучение различным аспектам языка, развивать фонетические, лексические, грамматические речевые навыки, варьировать задания по степени сложности для студентов разного уровня подготовки при помощи различных компьютерных программ. Задания, в том числе тестовые, могут выполняться в режиме on-line как на занятии, так и самостоятельно. Тестирование иноязычных речевых умений вышло на более эффективный, объективный уровень. Индивидуальная работа с компьютером способствует созданию учебной автономии студента, что представляется очень важным для развития индивидуальных когнитивных способностей студентов, поскольку именно учебная автономия помогает формировать умение обучаться эффективно.

Использование Интернета как неисчерпаемого источника оригинальной англоязычной информации, в том числе профессиональной по разным направлениям, позволяет индивидуальный поиск информации для последующего использования ее в более сложных, творческих, кооперативных, интерактивных формах изучения иностранного языка: проектах, презентациях, ролевых играх, case методах и т.д. Каждый участник учебной группы по согласованию с преподавателем, другими участниками группы или самостоятельно определяет и готовит соответствующий учебный материал, развивая не только речевые, но и коммуникативные, социальные навыки.

Необходимо подчеркнуть, что новые подходы и организационные формы проведения занятий предполагают изменение роли преподавателя с главного источника информации на организатора самостоятельной работы студентов.

Малюська З. В.

Хмельницький національний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ

Вивченню дискурсу присвячено численні дослідження, автори яких для трактування цього явища осягають такі розмаїття наукових систем, що саме поняття «дискурс» стало ширшим за поняття «мова». Термін «дискурс» використовується у різних значеннях, що дає змогу вченим стверджувати про «розмитість» його поняттєвих меж. Зокрема, поняття дискурсу асоціюється з усіма виявами комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, мовний, вербальний, невербальний), комунікацією у межах окремих каналів (візуальний, слуховий), виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців (етикетний, лайливий). У багатьох текстах дискурс сприймається як вияв культурної комунікації (дискурс культури, модернізму), етнокультурних особливостей спілкування (міжкультурний, різномовний). Соціальні, вікові та статеві

характеристики учасників комунікації також ототожнюються типами дискурсу (політичний, радянський, молодіжний) [1, с. 139]. В. І. Карасик з позицій ціннісно-орієнтованого критерію типологізації дискурсу вирізняє й розглядає наступні його типи: інституційний, педагогічний, релігійний, науковий, політичний, побутовий, гумористичний дискурси [2, с. 212].

Мета статті полягає у розгляді англомовного релігійного дискурсу, що функціонує в рамках православної церкви, дослідження його лексичних особливостей, які характеризують учасників та умови комунікації. У релігійному дискурсі проявляється взаємодія мови, культури та ідеології і саме ця його особливість дає можливість аналізувати дискурс з різних боків.

Релігійна комунікація відрізняється від інших типів спілкування. В. Карасик [2, с. 5] пропонує підрозділяти учасників англомовного православного дискурсу на агентів і клієнтів. До агентів відносяться такі особистості як: *abbot, apostle, bishop, priest, patriarch, metropolitan, vicar choral, deacon, archimandrites, monk*. До клієнтів мають бути віднесені ті, хто приймає участь у богослужінні (*catechumen, pilgrim, the faithful*). Учасників релігійного дискурсу об'єднує віра, молитва, участь у богослужінні. Організоване поклоніння у православній церкві є підпорядкованим певним правилам: священники ведуть за собою мирян під час літургії, вони читають вголос молитви, слухають у вівтарі. З іншого боку «літургія» означає суспільне богослужіння [3, с. 83], спільну дію, в якій немає пасивних учасників. Статус священників православної церкви розкривається через прийняте звернення до них: *Reverent* – до священника, *His Grace* – до єпископа, *the Most Reverent, His Eminence* – до митрополита.

Вживання застарілих граматичних форм, яких вже немає у сучасному користуванні, формує стиль, надає релігійному дискурсу підвищеного тону, протиставляє його звичайному щоденному спілкуванню. Воно також вказує на те, що православна церква в англомовних країнах (Великобританія, США, Канада, Австралія) спрямована у бік архаїзації, на відміну від протестантських конфесій, які дотримуються тенденції осучаснення.

Для позначення усіх учасників богослужіння в релігійному дискурсі найчастіше вживається займенник першої особи множини «we». Займенник «I» першої особи однини майже не зустрічається. Його можна почути лише в сповіді гріхів, як особисте каяття. Так як індивідуальний статус людини в релігійному дискурсі позначає покору (*humility*), то характерною рисою поведінки людини в православній сфері комунікації є уникнення займенника першої особи однини.

В англомовному православному дискурсі є багато слів, запозичених з грецької, французької та російської мов. Староанглійська мова частково запозичила терміни латинського християнського словника, який за походженням, переважно, складався з грецьких слів. До групи ранніх християнських запозичень відносяться: *abbot*- аббат, *angel* – ангел, *anthem* – гімн, *apostle* – посланий, *episcopus* – єпископ, *priest* – старійшина.

Іншими багатим джерелом для іншомовних запозичень в англійську християнську термінологію була французька мова. Англійська християнська

термінологія поповнилась великою кількістю французьких слів, серед яких: religion – релігія, to pray- молитися, to preach – проповідувати, charity – милосердя, chaplain – священик. Російська мова – це мова Руської Православної Церкви, яка заснувала і поширила православ'я в Америці. Через неї були запозичені слова: starets, sobornost, raskol, Vladyka та інші.

Таким чином, англomовний релігійний дискурс функціонує в рамках православної церкви. Аналіз окремих одиниць англomовного православного спілкування може виявитися корисним для перекладознавства і сприяти формуванню теоретичного уявлення про те, що значення мовних знаків православного дискурсу розкривається лише в контексті того, чи відтворюється колективне богослужіння або має місце індивідуальне звернення до Бога, Богоматері, святих православної церкви. В перспективі подальшого дослідження – цільова спрямованість православних молитов, які ще не були предметом глибокого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К., 2004. – 344 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Краткий церковный богослужебный словарь. – М., 1997. – 320 с.
4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДГК.

Д. філол. н. Михайленко В. В.

*Буковинський державний фінансово-економічний університет,
м. Чернівці, Україна*

ДЕЯКА ТЕРМІНОЛОГІЯ ПРАВА В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

У сучасному лінгво-культурологічному дослідженні чильне місце посідає функціональний аспект мовних одиниць у типології дискурсу. Справа в тому, що людина володіє наївною картиною світу та науковою картиною світу, у даному випадку знання свого фаху, наприклад, право, економіка, лінгвістика та ін. Відповідно, у свідомості мовця відбуваються постійні семантичні трансформації – фахівець використовує мову як засіб професійної комунікації і в той же час він є наївним користувачем мови. Обидві зазначені картини світу взаємодіють та збагачують функціональну семантику слова у словнику мовця.

На нашу думку, правові номінації у юридичному дискурсі виступають вербалізованими юридичними концептами, у термінах О. В. Щепоткіної «міфологемами», що функціонують у підсвідомості мовця [8, с. 6; див. також: 3].

Необхідність мовного забезпечення правової діяльності суспільства – нагальна проблема розвитку демократичних засад держави. Пізнання своїх прав і свобод відбувається завдяки, по-перше, знанням загальнолітературної мови, по-друге, знанням юридичної субмови або реєстру і, по-третє, участі громадян у

судовій системі та законотворчому процесі (депутати різних рівнів) [див.:4]. Під *терміном*, слідом за Б. Головіним, розуміємо *слово чи словосполучення, що має професійне значення, яке виражає та формує професійне поняття і застосовується в процесі пізнання, засвоєння певного кола об'єктів і відношень між ними з точки зору певної професії* [2, с. 45-49]. Проте, стосовно вимоги до однозначності *терміну радше потрактувати його як лексичну номінацію, у структурі значення якої відбуваються певні пересуви компонентів. Будь-який компонент значення може стати домінантним завдяки дистрибуції, реєстру дискурсу та авторської інтенції*. Поява нових термінів, їх об'єднання і на цій основі поява нових терміносистем, які представляють відповідні концептосфери у науковій картині світу-явища поодинокі [3]. Традиційні терміни, які з'явилися в англійській мові у Х–XVII столітті, функціонують і по теперішній час. Проте, відсутня повна відповідність між близькими, навіть подібними термінами у різних підсистемах права [1, с. 62–74]. Подібне розходження має бути враховано як юристами-практиками, так і перекладачами юридичних текстів.

Мета запропонованої розвідки вивчення когнітивної, лексичної та функціональної семантики номінацій судочинства на прикладі англійської лексеми «lawyer» та українського відповідника у міжкультурному просторі.

Для цього необхідно провести дефініційний аналіз лексичного значення іменника «lawyer» у сучасній англійській мові, що допоможе при виборі необхідного компонента значення у процесі лексичних трансформацій:

1. LAWYER «person who is trained to counsel or argue in cases of law». Термін розвивався у середньо англійському періоді кінці XIV ст. від lawe «law», яке прийшло із скандинавського (lagu)+ -iere. Кінцева голосна -у- вперше за реєстрова у 1610s (див.: -yer).

Словникова дефініція лексеми «lawyer» свідчить про його узагальнене значення: «a general term for a person who is qualified to advise people about the law, to prepare legal documents for them and/or to represent them in a court of law». В Англії та Уельсі замість зазначеного терміну використано термін «barrister». У Шотландії термін advocate включає той же самий зміст, що «lawyer» і «barrister».

У Північній Америці термін «attorney» більш формальний і вживається замість англійського «lawyer», наприклад, district attorney «районний прокурор». Термін «counsel» використовується замість «lawyer», коли адвокат представляє когось у суді, наприклад, представник звинувачення «counsel for the prosecution». «Solicitor» британський термін означає адвоката (lawyer) who надає юридичну допомогу і готує документи, наприклад, коли ви купуєте будинок, а також може представляти ваші інтереси у суді. При цьому термін solicitor у Північній Америці використовується для означення адвоката, який працює на уряд, наприклад, Solicitor General. Отже, позначення «lawyer» в англійській правовій системі вирізняє географічні номінації (англійські, уельські, ірландські), а також варіантологічні номінації (британські, американські номінації).

В англійському правовому дискурсі також зареєстровано такі номінації адвоката: *advocate, attorney, attorney-at-law, barrister, counsel, counsellor, counselor,*

defender, jurisprudent, jurist, legal adviser, legal eagle, legist, member of the bar, mouthpiece, pleader, practitioner, proctor, procurator, solicitor/attorney-at-law, barrister, counsel, counsellor, defender, counsel, наприклад:

1. The State Bar urges the supreme court to adopt the «Civil Gideon» petition to authorize circuit court appointments of **lawyers** in civil matters.

2. Wisconsin **attorneys** should tread carefully when responding to client requests for assistance in communicating with opposing parties who are represented by **counsel**.

3. The ethics hotline service for members of the State Bar of Wisconsin only, although questions from non-Wisconsin **lawyers** who are practicing legally in Wisconsin, such as registered in-house **counsel lawyers** or **lawyers** practicing in Wisconsin pursuant to a **pro hac vice** admission,

4. The **barrister's** clerk organises the administration of a barrister's chambers, and so deals with the business of the chamber at all level.

5. Arranging conferences with instructing solicitors, clients and barristers.

6. Senior Patent Litigation Attorney.

7. Law teachers have sought to devise pedagogical strategies aimed at constituting or remaking the entire human subject – constructing, as it were, a total **jurist**.

8. **Barrister** and leading blogger Adam Wagner explains what drew him to human rights law – apart, of course, from Bridget Jones's Diary – and offers a few tips for aspiring **practitioners**...

В українському правовому дискурсі зареєстровані такі позначення *адвоката: адвокат, захисник, оборонець, юрист, правознавець, виразник інтересів, протектор, повірений, адвокат-захисник, наприклад:*

1. Право людини на правову допомогу в контексті допомоги **захисника** у захисті прав **обвинуваченого**.

2. Мораль римського **адвоката** і справді прогнила.

3. **Адвокат** (професійний **юрист**) при цьому, як правило, виступав не як **представник** котроїсь із сторін, а лише допомагав їм своїми порадами під час процесу.

4. І **правознавець**, який наважиться доброзичливо та уважно дослідити специфіку зазначеного...на думку Анатолія Коні, значно цінніший для **юриста** аспект:

5. Допуск до захисту тільки адвокатів, високі вимоги до **адвоката-захисника**.

6. Порівняємо, наприклад, адвокат-захисник (кримінально-процесуальне право) та захисник-**оборонець**, уроч. **поборник**.

7. Багато б я дав, щоб почути й побачити цей своєрідний суд, де **оборонець** думає так само, як прокурор.

8. Насамперед слід звернути увагу на відсутність у Положенні терміну «**захисник**» і введення термінів «**адвокатура**» і «**адвокат**».

9. Пор.: рос. Таким **протектором** и правозащитником должно быть или являются правозащитник или **адвокат**.

Ми підготували перекладацькі паралелі номінацій адвоката в англійській та українській мовах: укр. адвокат (ам., ірл.), counselor, defender, укр.захисник,

jurisprudent, укр. юрист, правознавець, jurist, укр. юрист, адвокат(ам.) legal adviser, legal eagle, укр. проникливий адвокат, legist, укр. правознавець, member of the bar, укр. адвокат, член колегії адвокатів, mouthpiece, укр. виразник інтересів, pleader, укр. термін адвокат, прохач, захисник, оборонець, протектор, practitioner, укр. практикуючий юрист, proctor, укр. повірений, procurator, укр. повірений, solicitor, укр. адвокат, повірений, юрисконсульт [5–8].

Проте, наведені паралельні номінації потребують широкого фактологічного підтвердження перед тим, як занести їх у юридичний лексикон англійської та української мов.

Список використаних джерел:

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Головин Б. О Некоторых проблемах изучения терминов / Б. Головин // Научный симпозиум «Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики». – М.: МГУ, 1971.-С.45-49.
3. Кашкин В. Б. Бытовая философия и языковые контрасты(Теоретическая и прикладная лингвистика/ В. Б. Кашкин – Вып. 3. – Воронеж, 2002.
4. Киндеркнехт А. С. К вопросу о лингвистическом анализе одного юридического термина / А. С. Киндеркнехт, О. Р. Чудинов // Юрислингвистика. – 2011. – № 1.
5. Палашевская И. В. Концепт «закон» в английской и русской лингвокультурах: автореф. дис. канд. филол. наук / И. В. Палашевская. – Волгоград, 2001. – 23 с.
6. Українсько-англійський словник правничої термінології / Укл. Мисик Л. – К.: Юрінком Інтер, 1999.- 528 с.
7. Щепоткина Е. В. Вербализация мифологем CRIME, PUNISHMENT, FREEDOM, JUSTICE, LAW в американской лингвокультуре: автореф. дис. канд. филол. наук / Е. В. Щепоткина. – Воронеж, 2006. – 20 с.
8. Burton W. Legal Thesaurus. 2nd ed. / W. Burton. – N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1992. – 1011 p.

Скібіцька О. В.

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Основною темою даної роботи є співвідношення між варіантами мови оригіналу туристичного тексту, культурними особливостями мов оригіналу та перекладу та аспектами перекладу. Переклад загалом, і переклад туристичних текстів зокрема є не тільки лінгвістичним процесом, але й перш за все культурним процесом, процесом крос-культурної комунікації. Переклад завжди охоплює як мову, так і культуру, хоча б тому, що ці два поняття нероздільні. Мова є лінгвальним відображенням культури, відображенням культурних понять та явищ з допомогою лінгвістичних засобів. Перекладачі сфери міжнародного туризму повинні

звертати особливу увагу на культурне середовище мови оригіналу, оскільки саме культурні особливості є першочерговою прагматичною наповненістю процесу перекладу туристичних текстів. При перекладі туристичних текстів перед перекладачем постійно постає проблема відображення культурних аспектів мови оригіналу в мові перекладу. Складність проблеми підкреслюється й тим, що англійськомовні туристичні тексти часто відображають культуру не тільки англійських країн, але й інших країн світу, адже більшість туристичних організацій (як приватних, так і державних) будь-якої країни світу друкують свої промоційні, комерційні та рекламні туристичні видання англійською мовою. Тому при перекладі слід враховувати мовну та культурну відстань між двома (чи більше) мовами та культурами ще при до перекладацькому аналізу тексту оригіналу.

Вплив культури на переклад можна прослідкувати на всіх рівнях – від лексичного та синтаксичного наповнення до ідеологій та способу життя представників тих чи інших культур. До компетенції перекладача належить також визначення важливості того чи іншого культурного аспекту та необхідності повної чи часткової передачі його засобами мови перекладу. Комунікативна інтенція автора тексту оригіналу також повинна прийматися до уваги, так само як і потенційна читацька аудиторія текстів оригіналу та перекладу.

Для визначення поняття культури, враховуючи мовний та перекладацький аспекти, звернімося до дефініції, наданої П. Ньюмарком, який зазначає, що культура – це «спосіб життя у всіх його проявах, характерний для певної групи людей, котра послуговується певною мовою як засобом вираження думок» [2, с. 94] (*переклад наш* – О. С.), таким чином вважаючи, що кожна мовна група має власні специфічні культурні риси.

Поняття культури відіграє важливу роль у визначенні її впливу на переклад. Ю. Найда вважає однаково важливими мовні та культурні розбіжності між текстом оригіналу та текстом перекладу і зазначає, що різниця між культурами створює більше проблем для перекладача, ніж різниця у мовній структурі [3, с. 130]. Так, ми розглядатимемо мову та культуру як два тісно пов'язані поняття, враховуючи їх значний вплив на переклад.

В попередніх працях [1] ми вже зазначали, що при перекладі туристичних текстів слід брати до уваги потенційну аудиторію тексту оригіналу та її відповідність потенційній цільовій аудиторії тексту перекладу. Таким чином, слід розрізняти два типи ідеального читача туристичних текстів – ідеальний читач тексту оригіналу та ідеальний читач тексту перекладу:

1. Ідеальний читач тексту оригіналу:

- володіє певними знаннями про історичні події та зв'язки з країнами, котрі він планує відвідати та має загальне уявлення про традиції та звичаї цих країн;
- має досвід спілкування (реального чи віртуального) з представниками культури країн, котрі він планує відвідати або бажає його здобути;
- сформував власну точку зору, визначився в уподобаннях та, можливо, має певні упередження щодо культури країн, котрі він планує відвідати;

– знаходиться на певному рівні лінгвальної компетенції, що дає йому змогу вільно розуміти текст, який промотує чи описує країну, котру він планує відвідати.

2. Ідеальний читач тексту перекладу:

– має певні знання про історичні події та/або архітектурні, історичні пам'ятки країни, яку він планує відвідати (або має бажання отримати ці знання);

– бажає здобути певний досвід спілкування з представниками культури цільової країни;

– має основні поняття про культурні особливості країни, яку він планує відвідати та/ або прагне їх поповнити/ здобути з допомогою тексту перекладу ще до здійснення поїздки в цільову країну;

– знаходиться чи не знаходиться на певному рівні лінгвальної компетенції, необхідної для розуміння тексту оригіналу та вільно розуміє текст перекладу.

Слід зазначити, що ідеальний читач тексту перекладу майже не відрізняється від ідеального читача тексту оригіналу, адже кожен окремий туристичний продукт, як і текст, що його описує, орієнтований приблизно на однаковий прошарок населення країн мови оригіналу та мови перекладу. Однак в процесі адаптації тексту слід пам'ятати про розбіжності в культурних середовищах, характерних для мов оригіналу та перекладу.

Також варто брати до уваги й те, що уподобання, асоціації та погляди читача тексту перекладу є відмінними від читача тексту оригіналу, а, отже, текст перекладу потрібно інтерпретувати з оглядом на соціальні умови та досвід цільової аудиторії.

Список використаних джерел:

1. Скібіцька О. В. Передача культурно-маркованої лексики при перекладі туристичних текстів / О. В. Скібіцька // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2008 р. – Вип. 408–409. – С. 171–185.
2. Newmark P. A Textbook of Translation. – New York: Prentice Hall, 1988. – 292 p.
3. Nida E.A., Taber Ch.R. The Theory and Practice of Translation. – Leiden, 1969. – 215 p.

К. пед. н. Тарасенко Л. В., Арбузникова Е. С.

Одесская национальная академия связи имени А. С. Попова, Украина

ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-ФРАНЦУЗСКОГО ПЕРЕВОДА

В английском и французском языках, характеризующихся аналитическим строем, устойчивый порядок слов препятствует свободе перемещения грамматических членов внутри предложения. Наиболее позиционно стабильными считаются субстантивные компоненты высказывания – подлежащее и дополнение. Для их выделения вырабатываются особые приемы, основанные на теории актуального членения. Одним из таких приемов является сегментация, основанная на вычленении в препозицию (или постпозицию) тематического элемента высказывания.

Трудности перевода заключаются в нерешенной до настоящего времени проблеме о статусе сегментированной конструкции, которая в одних случаях счи-

тается предложением, при этом сегмент переводится членом предложения. А в других случаях сегментированная конструкция оказывается в статусе предложения, и сегмент считается и переводится как самостоятельная синтаксическая единица – односоставным номинативным предложением. В первом случае сегмент рассматривается в качестве выделенного тематического элемента данного высказывания. Во втором случае признается тематическое толкование односоставного номинативного предложения и контактное присоединение следующего за ним предложения, расширяющего введенную им информацию.

Решению проблемы могли бы, на наш взгляд, способствовать данные трансформационного анализа.

Установлено, что субстантивный сегмент обладает признаком синтаксической мобильности, для него характерна вариативность позиций – препозиция и постпозиция – по отношению к базе. В то время как односоставное номинативное предложение обладает закрепленной инициальной позицией по отношению к контактно присоединенному к нему двухсоставному предложению. Основываясь на полученных данных, представляется правомерным при переводе исходить из понимания целостности сегментированной конструкции, неотделимости сегмента от базы и однофункциональности сегмента и коррелята базы.

Закрепленный порядок слов английского предложения обычно носит иерархический характер. Сначала следуют главные члены предложения – подлежащее и сказуемое, затем второстепенные. В русском языке порядок слов свободный, но в нем заметна тенденция помещать ремю в конце предложения, выражая ее подлежащим. В академической грамматике русского языка указывается, что обычное расположение членов предложения следует модели: обстоятельство, сказуемое, подлежащее, т.е. порядок, обратный принятому в английском языке. В русском языке второстепенный член предложения может стоять в начальной позиции, если он является ремой. Однако такой порядок слов не является абсолютно обязательным, рема может быть и в начале предложения.

Хотя все компоненты информационной структуры в переводе в русском варианте претерпели изменения, как в позициях, так и в синтаксическом оформлении, однако они сохранили свой объем коммуникативной нагрузки, таким образом, информационная структура в целом при переводе изменениям не подверглась.

В результате проведенного исследования (800 сложносочиненных предложений «лексический пласт», 100 тысяч словоупотреблений из 6 источников) были сделаны следующие выводы:

1. Поскольку перевод – это смена одного плана выражения другим, при сохранении плана содержания, то неадекватные, как единицы коммуникации, части сложносочиненного предложения, переведенные самостоятельными предложениями, теряют синтаксические, семантические и интонационные связи, существующие в данном сложносочиненном предложении.

2. В английской неэмоциональной речи компоненты располагаются от темы («данное», заранее известная часть предложения) к реме («новое», часть высказы-

вания) в диремах и от ремы к теме в моноремах. В русской неэмоциональной речи как в диремах, так и в моноремах компоненты информационной структуры располагаются по мере нарастания их семантико-контекстуальной весомости, т.е. от темы к реме.

3. Линейное расположение темы и ремы в английском и русском языках в принципе совпадает, но при переводе часто необходимы смены синтаксических оформлений компонентов, исходя из того, что «у нас в языке так не говорят». Так, подлежащее в английском предложении станет начальным тематическим второстепенным членом предложения, тем самым сохранится тематичность данной смысловой группы.

Синтаксические изменения при переводе не стихийны, они укладываются в определенные рамки, очерченные моделями структурных преобразований, необходимые для сохранения информационной структуры высказывания без изменений. В повествовательном предложении встречаются отступления от обычного порядка слов в относительном расположении подлежащего и сказуемого. Такие предложения начинаются обстоятельствами места или времени, за которыми следует глагол-сказуемое. Подлежащее стоит после сказуемого или его части. Постановка сказуемого или части сказуемого повествовательного предложения перед подлежащим показывает, что на первое место выносится то, что психологически оказывается более важным, на что говорящий хочет обратить внимание, т.е. при выделении второстепенного члена с целью его подчеркивания и т.д.

Итак, можно сделать следующее заключение: при сопоставлении текстов предельные синтаксические единицы в английской и французской речи получают вполне однозначные соответствия в системе русского языка.

Текст оригинала в сознании переводящего должен предстать как комплекс синтагматических единиц соответствующего языка, каждая из которых находит прямое и однозначное соответствие в языке-цели. Процесс перевода состоит из стадии анализа языка источника, подбора соответствия в языке-цели, и синтеза текста на другом языке. Решение вопросов, поднятых при анализе материала, может оптимизировать перевод научно-технической литературы.

Шалыга Д. А.

*Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского,
г. Симферополь, Украина*

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

Предпереводческий анализ в современном переводоведении рассматривается как обязательный этап работы с текстом, предваряющий этапы перевода и его редактирования. Необходимость и важность предпереводческого анализа подчеркнул В. Н. Комиссаров: «любой процесс перевода в значительной степени детерминирован успешностью этапа анализа исходного сообщения». В формирова-

нии умения предпереводческого анализа текста, следовательно, состоит одна из важных задач профессиональной подготовки переводчиков. Однако последовательность проведения и компоненты такого анализа до сих пор остаются предметом дискуссии. Как справедливо отмечают О. В. Андреева и Н. А. Качалов, большинство учебных пособий не дает конкретных указаний, рассматривая в качестве объектов анализа лексико-грамматические трудности перевода. В существующей практике подготовки студентов-переводчиков предпереводческий анализ часто подменяется аналитическим чтением, лингвостилистическим анализом текста. Коренное отличие от аналитического чтения обусловлено изначальной задачей перевода текста и целью предпереводческого анализа, как этапа работы над переводом. Если лингвостилистический анализ направлен на определение роли и функций языковых средств разных уровней в организации и выражении идейно-тематического содержания произведения, то предпереводческий анализ должен помочь переводчику воссоздать текст средствами другого языка. По определению Толкового переводоведческого словаря Л. Л. Нелюбина «адекватный» и полноценный перевод обуславливает правильную, точную и полную передачу особенностей и содержания подлинника, и его языковой формы с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики в сочетании с безукоризненной правильностью языка, на который делается перевод». Переводчик при этом стремится достичь денотативной, коннотативной, формальной, текстуально-нормативной и прагматической эквивалентности перевода. Получить верные ориентиры в переводе, определить доминанты перевода, выбрать переводческую стратегию переводчику и позволяет предпереводческий анализ. Достижение этой цели предполагает включение в анализ прагматического, функционального, лингвистического и переводоведческого аспектов.

Исследование прагматического компонента текста составляет начальный этап предпереводческого анализа, направленный на определение сферы использования текста, его отправителя (автора) и получателя (читателя, реципиента).

Круг вопросов этого этапа анализа, как и каждого последующего, расширяется и сужается, а также варьируется в зависимости от типа и жанра текста. Информация об отправителе и получателе текста также может иметь разную степень ценности для перевода. При переводе текста, ориентированного на форму, художественного произведения, сведения об его отправителе, т.е. автор относятся к информации первостепенной важности. Здесь переводчика автор интересует как личность, как представитель литературного направления, своей эпохи. С одной стороны, биографические сведения могут дать ключ к пониманию авторского замысла, с другой стороны, индивидуальный стиль автора во многом определяет выбор языковых средств в процессе перевода. Для перевода текстов, ориентированных на содержание, таких как коммерческая корреспонденция, отчеты, официальные документы, специальная литература и т.д. в большинстве случаев значение имеет только общая характеристика отправителя текста (частное лицо, губернатор города, молодой ученый и т.д.). Эта информация интересует пере-

водчика постольку, поскольку она обуславливает стиль оригинального и соответственно переводного текста и часто не относится к сведениям первостепенной важности. Отправитель текстов, ориентированных на обращение, например, экономической рекламы, ассоциируется не с личностью автора, составившего рекламный текст, а с компанией-производителем, брэндом.

Значение сведений о получателе текста возрастает по мере сужения круга таковых. Стиль изложения в текстах с предполагаемой узкой аудиторией, представляющей, например, определенную возрастную или профессиональную группу, как правило, в большей степени обусловлен этим фактором и предполагает прагматическую адаптацию перевода.

Следующий этап анализа заключается в определении типа текста, его функций и коммуникативного намерения автора. Тип текста устанавливается на разных уровнях: 1) в общем как текст, ориентированный на содержание, на форму или на обращение, что облегчает определение его первостепенной функции и доминант перевода; 2) непосредственно жанр текста.

На следующем этапе анализу подвергается стиль изложения, такие параметры как его субъективность или объективность, образность или нейтральность, эмоциональная окрашенность или ее отсутствие, экспрессивность или ее отсутствие, стилистическая окрашенность или нейтральность, его размеренный или динамичный характер, наличие колоритов.

Завершает анализ определение переводческих стратегий и методов, доминант перевода, допустимого и недопустимого в переводе. На основании этого осуществляется выбор языковых средств (лексических, грамматических, стилистических), которым следует оказывать предпочтение.

Таким образом, представленные здесь компоненты и последовательность предпереводческого анализа являются попыткой осуществить комплексный подход и систематизировать действия переводчика, предвещающие непосредственно перевод текста. Включение в анализ прагматического, функционального, лингвистического и переводоведческого компонентов позволяет обеспечить инвариантность текста перевода не только на уровне его содержания и формы, но и на функциональном и коммуникативном уровнях.

Alekseyeva O., Kostyuk A.

*Institute of World languages, South-Ukrainian national
pedagogical university named after K. Ushinsky, c. Odessa*

THE ROLE OF COUNTRY STUDY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

One of the key issues in higher education towards the end of the 20 th century was the debate about the requirements of traditional academic education. Much of the debate took place within universities, particularly in the new context of the knowledge society. Many professions once wholly practiced by persons not holding a university degree saw increased demands for university training. Europe requires its people to be culturally and intellectually equipped in ways appropriate both for their present and for their future. Only thus will they be able to lead meaningful and satisfying lives, personally and collectively. Institutions of higher education have a key role in developing appropriate strategies. It is the responsibility of higher education institutions to prepare their students, in a lifelong learning perspective, for a productive career and for citizenship. Universities and other higher education institutions increasingly have come to realize that theirs is a moving target, and that their leadership in the field of the elaboration and transmission of knowledge and understanding implies a new sensitivity towards developments in society. They increasingly look to consultation with their stakeholders on a regular basis. Education inspires progress in society, but at the same time it must respond, with foresight, to society, preparing adequate strategies for future studies.

It is well known that there is a tendency in modern society to increase the role of foreign languages in all spheres of human activity. This fact predetermines the search for the new ways of foreign languages teaching including the development of the new methodology of some language learning aspects and the new look on the role of foreign culture in educational process. The different teaching methods used to help the students achieve the required competence reflect different approaches to practice.

Considering the experience of Russian and foreign researchers we can say that foreign languages teaching on the basis of students' acknowledgement with the culture of the native speakers is one of the main principles of foreign languages teaching. Including the information about the native speakers' cultural peculiarities into the language learning process makes education more attractive for students. It also helps to make verbal interaction more effective due to adequate understanding of native speakers.

There are two approaches in teaching culture in the process of teaching foreign languages: social and philosophical. The first approach is based on discipline, traditionally related to the study of any foreign language. A country study is understood as a complex educational discipline which comprises various information about the country of the studied language. Unlike fundamental sciences which it is based on,

country study includes information of fragmentary character and is determined as a discipline is in the system of geographical sciences, engaged in the complex study of materials, countries, large districts.

The theories of lingua-cultural studies underline that it is a direction which combines a teaching of language with certain information about the country of the studied language. A country is not a basic object, but basic knowledge of native speakers about their country is. The main lingua-cultural task is a study of language units which clearly reflect national cultural features. Realities (specific subject definitions), connotative notions (words having the same meaning but different cultural associations), basic notions (those having the analogues in comparative countries but different in use or exploitation) are among them.

We can definitely state that this combination of two aspects is very important for future teachers because it broadens their mind, develop their communicative skills, their freedom of speaking. It seems obvious that learning language in the strong connection with the study of country's culture, history and traditions is much more effective. The students perceive the knowledge with great interest.

Besides that the results of teaching practice demonstrate that students' motivation of studying increases greatly on condition that language learning is combined with the studying of the cultural background of the native speakers.

Thus we can conclude that nowadays there is a strong need for the integration of knowledge about the structure of the language which is being learned and the knowledge about the culture of the countries where this language is used as a means of communication and education. Students, teachers and schools all participate in cultural communities that represent systems of values, beliefs, and ways of knowing that guide daily life. Culture affects how people learn, remember, reason, solve problems, and language is in need to communicate; thus, country study is part and parcel future teachers' intellectual and social development.

Ахмад І. М.

Національний технічний університет України «КПІ», м. Київ

МЕТОД ІГРИ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Рольові ігри відіграють важливу роль та сприяють підвищенню в студентів мотивації вивчення іноземної мови. Участь у рольових іграх допомагає студентам подолати комунікативний бар'єр. Студентам пропонуються різноманітні ігри, завдяки яким вони вивчають лексику.

Використання гри у навчанні є дійсно актуальною проблемою, яка обґрунтовано висвітлена в працях багатьох педагогів, психологів і методистів. У роботах К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка гра розглядається як могутній засіб мотивації навчання, як могутній засіб виховання волі, колективізму, формування практичних

навичок. Рольова гра подібна виставі в театрі. Це виконання студентами ролей, заданих ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики. Група студентів схожа на маленьких дітей, які грають у школу, лікаря, продавця тощо. Таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання. До деяких ігор можливо додати лексичні вправи та тексти. Тексти розділені на три або чотири частини. Більшість лексичних вправ виконано за методикою підбору визначення до лексичної одиниці. Для успішного виконання цих вправ студенти повинні прочитати текст, а також обмінятися інформацією, що міститься в кожній з трьох частин тексту. Основною метою лексичних вправ є розвиток логічного мислення та мовної здогадки.

Тематика рольових ігор співпадає з лексичними темами, що запропоновані для вивчення на курсі. Залежно від складу групи студентів, їх мовної та психологічної підготовки можливо використання двох способів проведення рольової гри.

При однаковому рівні володіння студентами всі учасники гри приймають однаково активну участь у грі. При бажанні можливо використати роль репортерів, завдання яких написати статтю, або зробити доповідь. Можливо також розділити групу на головних доповідачів, репортерів, учасників дискусії та публіку.

Головні доповідачі виконують більшу частину говоріння, так як вони особисто зацікавлені в тих чи інших проектах і мають свої інтереси.

Основною метою використання ігрового методу є створення мотивації досягнення успіху в навчанні. Умовою успіху в розвитку мислення є висока пізнавальна активність учнів. Як же добитися цього? Як організувати навчання, урок на якому учні вчаться не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами, як же знайти такий засіб, що дозволить учневі відчувати радість пізнання!

Відповідь однозначна – гра як важливий засіб пізнання світу повинна найактивніше використовуватись в навчальному процесі. Гра ні в якому разі не терпить примусу і є процесом суто добровільним і перевага ігрових прийомів з іншими формами навчання полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для учня, тобто мотивує до навчання непомітно, не потребує ні яких способів насилля над особистістю.

Гравці зацікавлені ігровим результатом, тільки викладач чітко уявляє для чого це потрібно, чітко визначає методику, принципи впровадження ігрової діяльності в навчальний процес. В дидактичній грі навчальні завдання виступають опосередковано, що й забезпечує їх ефективність. Відомий педагог К. Д. Ушинський писав, що в грі формуються «Всі сторони душі людської, її розум, її серце і її воля».

В старших класах при вирішенні певних проблемних завдань ми використали такі методи, як метод «круглого столу». В основі таких навчальних занять лежить принцип колективного обговорення проблем. У процесі колективної роботи за круглим столом відбувається обмін інформацією, засвоєння нових знань; його учасники вчаться переконувати, аналізувати, слухати, вести полеміку. Методи «круглого столу» ми об'єднали в такі групи:

1. Навчальні семінари. Розгляд теми в різних аспектах. Обговорення проблем (проблемний семінар) – дозволяє виявити рівень знань по темі і сформуванню стійкий інтерес до того розділу навчального курсу, який вивчається. Тематичні семінари проводили з метою акцентування уваги на будь-якій актуальній темі.

2. Навчальні дискусії. Проводилися по матеріалах лекції, наслідках практичних занять, проблемах, які цікавлять самих учнів, публікаціях у пресі. Навчальні дискусії сприяли покращенню і закріпленню знань учнів, збільшенню обсягу нової інформації, виробленню вміння полемізувати, доводити, захищати і відстоювати свою думку, прислуховуватись до думки інших.

3. Навчальні зустрічі за «круглим столом». Зустрічі з спеціалістами – вченими, економістами, діячами мистецтва, представниками громадських організацій, державних установ.

Ігрові методи навчання, доцільно розділити на операційні і рольові. Операційні ігри аналогічні методу аналізу проблемних ситуацій, але вони спонтанні. Операційні ігри мають сценарій, в якому закладений більш або менш жорсткий алгоритм «правильності» і «неправильності» рішення, яке приймається. Тобто той, хто навчається бачити той вплив, який мали його рішення на майбутні події. До операційних ігор відносяться ділові і управлінські. В цих іграх виражений аспект інструментального навчання, але міжособистісний аспект обмежений у порівнянні з реальністю, тому ігрова модель спрощує зіткнення навчаючого з дійсністю. Ділова гра – це в певному розумінні репетиція виробничої або громадської діяльності людини. Вона дає можливість програти практичну будь-яку конкретну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людини, стати на її місце, зрозуміти мотиви її дій в той або інший момент реальної події.

Большакова М. Г.

Севастопольский национальный технический университет, Украина

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА

На современном этапе развития украинского общества перед системой образования поставлен ряд новых задач, главной из которых является обеспечение доступности и качества образования и установление связи между разными уровнями образования. Результатом модернизации системы высшего профессионального образования должно стать создание условий, необходимых для воспитания подрастающего поколения и для его подготовки к профессиональной деятельности в современном обществе, где основным является уровень конкурентоспособности личности, ее творческий и интеллектуальный потенциал.

В условиях современного мира знание иностранных языков приобретает все большее значение, в связи с чем область преподавания языков подвергается реорганизации. В вузах происходит постоянная разработка новейших методик и

форм обучения, пересматриваются приоритеты, осуществляется поиск наиболее эффективных и актуальных способов передачи знаний от преподавателя студентам. В результате масштабных исследований, проведенных методистами и преподавателями вузов, был сделан вывод, что качественное общение на иностранном языке с носителями этого языка невозможно без знания культуры страны собеседника. Она не только помогает понять, что он имеет в виду, какой смысл вкладывает или не вкладывает в свое высказывание. Зная культуру страны изучаемого языка, особенности её политической, экономической, религиозной систем, можно определить, какова ситуация общения, при каких обстоятельствах и с какой целью была сказана та или иная фраза. Поэтому язык изучается не обособленно, а системно, наряду с изучением истории, географии и культуры страны изучаемого языка.

Иноязычная культура является целью обучения, поскольку выполняет в обществе такие функции, как коммуникативную, познавательную, гуманистическую, информационную и нормативную. Эти функции напрямую связаны с функциями речевой деятельности, т.к. социальными компонентами культуры являются язык и символы – основные средства сохранения и передачи культуры от поколения к поколению. Через речь человек воздействует на мысли, чувства, сознание и поведение других людей. Обучение говорению – это обучение тому, как стать членом определенной культуры.

Таким образом, обучение должно идти параллельно с постижением культуры – изучением песен, легенд, обычаев народа. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, стимулирует к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Основным средством передачи студентам культурных особенностей страны изучаемого языка являются аутентичные материалы, использование которых на сегодняшний день в процессе обучения становится основным критерием оценки деятельности преподавателя иностранного языка. Их основные различия – лингвистическая сложность, стилевая и историческая соотнесенность. Поэтому, употребляя их, преподаватель должен учитывать уровень обученности учащихся, конкретные промежуточные и конечные цели обучения. На наш взгляд, аутентичные материалы моделируют реальные жизненные ситуации, в связи с чем у студентов возникают яркие и запоминающиеся образы, которые строятся на различных ощущениях. Это способствует получению полноценных знаний, формирует языковые навыки и социокультурный фон, без которого полученные знания являются бесполезными. Таким образом, аутентичные материалы открывают для преподавателя ряд возможностей для формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Благодаря современным технологиям, в частности повсеместному доступу в Интернет, спутниковому телевидению с иностранными каналами, в распоряжении

преподавателя находится огромное число ресурсов аутентичных материалов, обширный выбор учебников, однако на практике чаще всего выбираются неинтересные книги и материалы, которые сосредотачивают внимание студентов на изучении грамматических структур и практике языка изолированно. В выбираемых упражнениях в основном вынужден говорить преподаватель, а учащиеся лишь слушают. По нашему мнению, маловероятно, что такие упражнения мотивируют учащихся к изучению языка. А недостаточно мотивированным учащимся необходимо постоянное разнообразие и эмоциональный подъём. Т.е. в данном случае использование аутентичных материалов не выполняет свою непосредственную роль – помочь учащимся понять, что они изучают живой язык, а изучение языка – это не только изучение его грамматических правил, лексических единиц и т.п.

Задача преподавателя – правильно подобрать материал для отдельно взятой группы с учётом их интересов и уровня владения иностранным языком. Несмотря на плюсы использования аутентичных материалов, они довольно часто написаны сложным языком, содержится ненужная лексика, из-за чего появляются дополнительные сложности у преподавателей при работе с учащимися с низким уровнем знаний. Если даже в самых увлекательных аутентичных материалах в большом количестве присутствуют лексические и грамматические единицы, неизвестные учащимся, они не заинтересуются, а вся работа с такими материалами сведётся к объяснению языкового элемента, культурный аспект будет утерян, следовательно, цель не достигнута. Поэтому прежде чем приступать к использованию аутентичных материалов, необходимо оценить уровень знаний учащихся. Преподавателю стоит помнить, что для изучения живой культуры носителей изучаемого языка, так же как и своей культуры, учащимся необходимы указания, которые помогут им разобраться в значении слов и понять коммуникативный и культурный текст, в котором присутствуют так называемые лингвистические коды.

Мы считаем, что студенты, имеющие обширные знания не только языка, но и культуры, обладают лингвокультурологической компетенцией – совокупности системно организованных интеллектуальных, рефлексивных, коммуникативных, моральных начал, которые позволяют успешно осуществлять деятельность в широком культурном, социальном, экономическом контекстах; сплава, предполагающего наличие навыков, в котором сочетаются квалификация, способность работать в группе, инициативность, социальное поведение, любовь к риску.

Проблема формирования лингвокультурологической компетенции – это, по сути, процесс обмена между родной культурой и культурой общества иностранного языка. Основная цель этого процесса – стирание культурных границ, зарождение взаимопонимания и единения, преодоление барьеров. В практике преподавания иностранного языка эти цели во многом реализуют аутентичные материалы, богатые внутренним содержанием и коннотациями.

Рассмотрев роль аутентичных материалов в процессе профессиональной подготовки переводчика, мы пришли к выводу, что в настоящий момент преподавание иностранного языка невозможно без ознакомления студентов с особенностями

иноязычной культуры. Основным способом создания культурного пространства страны изучаемого языка является применение аутентичных материалов. Такой подход обогащает содержательный план речи, формирует мотивацию в процессе изучения иностранного языка, вносит неоценимый вклад в воспитание, самообразование, развитие личности средствами иностранного языка, способствует более эффективному усвоению языка как средства межкультурного общения и формирует конкурентоспособную личность, т.е. выполняет основную задачу современной системы образования.

Грабельська О. В.

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

LANGUAGE LEARNER MOTIVATION AND INTEREST

The abstract term 'motivation' on its own is rather difficult to define. It is easier and more useful to think in terms of the 'motivated' learner: one who is willing and even eager to invest effort in learning activities and to progress. Learner motivation makes teaching and learning easier and more pleasant, as well as more productive: hence the importance of the topic for teachers .

Various studies have found that motivation is very strongly related to achievement in language learning. The authors of a classic study of successful language learning came to the conclusion that the most successful learners are not necessarily those to whom a language comes very easily; they are those who display certain typical characteristics, most of them clearly associated with motivation. Some of these are:

Positive task orientation. The learner is willing to tackle tasks and challenges, and has confidence in his or her success.

Ego-involvement. The learner finds it important to succeed in learning in order to maintain and promote his or her self-image.

Need for achievement. The learner has a need to achieve, to overcome difficulties and succeed in what he or she sets out to do.

High aspirations. The learner is ambitious, goes for demanding challenges, high proficiency, top grades.

Goal orientation. The learner is very aware of the goals of learning, or of specific learning activities, and directs his or her efforts towards achieving them.

Perseverance. The learner consistently invests a high level of effort in learning, and is not discouraged by setbacks or apparent lack of progress.

Tolerance of ambiguity. The learner is not disturbed or frustrated by situations involving a temporary lack of confusion; he or she can live with these patiently, in the confidence that understanding will come later.

Perhaps, most effort teachers invest in the arousing of interest. Here are some ways of arousing interest in tasks:

Clear goals. Learners should be aware of the objectives of the tasks – both language-learning and content. For example, a guessing game may have the language-learning goal of practicing question, and the content goal of guessing answers.

Varied topics and tasks. Topics and tasks should be selected carefully to as interesting as possible; but few single types can interest everyone, so there should be a wide range of different ones over time.

Visuals. It is important for learners to have something to look at that is eye-catching and relevant to the task in hand.

Tension and challenge: games. Game-like activities provide pleasurable tension and challenge through the process of attaining some ‘fun’ goal while limited by rules. The introduction of such rules (an arbitrary time limit, for example) can add spice to almost any goal-oriented task.

Entertainment. Entertainment produces enjoyment, which in its turn adds motivation. Entertainment can be teacher-produced (joys, stories, songs, dramatic presentation) or recorded

(movies, video clips, television documentaries).

Play-acting. Role play and simulations that use the imagination and take learners out of themselves can be excellent; though some people are inhibited and may find such activities intimidating at first.

Information gap. A particularly interesting type of task is that based on the need to understand or transmit information – finding out what is in a partner’s picture, for example. A variation on this is the opinion gap where participants exchange views on a given issue.

Personalization. Learners are more likely to be interested in tasks that have to do with them themselves: their own or each other’s opinions, tastes, experiences, suggestions.

Open-ended cues. A cue which invites a number of possible responses is usually much more stimulating than one with only one right answer: participants’ contributions are unpredictable, and are more likely to be interesting, original or humorous.

A good teacher in some way ‘pushes’ his or her students to want to do their best. It is true that motivating behavior on the part of the teacher implies increasing pleasure or enjoyment. Good teachers demand consistently high standards, giving frequent, possibly stressful, tests. These teachers do, however, in spite of strictness and uncompromising demands, apparently succeed in conveying to their students a faith in their ability to reach the desired standards, and respect for them as individuals. He or she also motivates students by making the tasks and lessons interesting, and thus, eventually the subject of study as a whole. Interest is aroused not just by careful planning of stimulating topics and tasks, but also by the teacher’s own enthusiasm and eagerness: teachers who are excited about their subject or who simply love teaching seem to communicate their own motivation to their students.

The list of references:

1. Hedge T. Power Pedagogy and Practice / T. Hedge, N. Whitney. – Oxford University Press, 1996.
2. Ur P. A Course in Language Teaching. – Cambridge University Press, 2007.

Гуськова Е. Д., Маричереда Л. С.

Одесский национальный политехнический университет, Украина
**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ
НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА**

При современном обучении иностранных учащихся научному стилю речи неизбежно возникает вопрос: «какие технологии являются результативными?» по отношению к поставленным целям.

В педагогической практике обучения иностранных студентов по-прежнему преобладают технологии информационного характера, т.е. традиционные, которые имеют свои положительные стороны: четкую организацию учебного процесса, систематизацию содержания и методов обучения, что позволяет решать задачи отработки репродуктивных действий обучаемых.

Объективные потребности мирового сообщества в настоящее время делают актуальной проблему широкого внедрения в процесс обучения иностранных учащихся развивающих и личностно ориентированных технологий.

Чтобы будущие специалисты могли самостоятельно принимать действенные решения, организовывать самостоятельную познавательную деятельность, перед преподавателем стоят задачи обучать учащихся не только умениям получать и «впитывать» информацию, но и умениям анализа, синтеза, аргументации собственных выводов с целью дальнейшего использования при учебе в вузе.

Использование инновационных технологий предоставляет новые возможности адаптации учебного материала в зависимости от индивидуальных способностей восприятия и стиля обучения студентов-иностранцев за счет разнообразия наглядности, повторяемости действий и презентации материала в разных формах, с целью закрепления полученных знаний.

На кафедре лингводидактики ОНПУ разработана система личностно ориентированного обучения, включающая приемы педагогического сотрудничества и кооперантной деятельности иностранных студентов как в аудиторное, так и вне-аудиторное время. Основная цель этой методики – взаимодействие студентов разных стран для формирования познавательно-творческой активности [1].

Технология кооперантной деятельности студентов при обучении научному стилю речи позволяет эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке; способствует совершенствованию практических умений и навыков обучаемых в коллективе; дает возможность индивидуализировать процесс обучения, активизируя познавательную деятельность учащихся, развивая творческий потенциал на всех этапах обучения научному стилю речи.

Кооперантные технологии и педагогика сотрудничества – это новаторские подходы в обучении иностранцев, т.к. работа строится по принципу «студент – студент» (работа в парах), «студент – группа учащихся» (работа в группах), «студент – компьютер» и т.п. с обязательной обратной связью «студент – преподаватель».

В связи с таким подходом к обучению НСР актуальной остается задача разработки учебно-методических материалов, которые являлись бы не только основным источником знаний для студентов подготовительного факультета, но и обучали бы их умениям анализировать, синтезировать полученную информацию, моделировать самостоятельную деятельность для получения новых знаний, активно взаимодействовать с другими членами коллектива.

С опорой на интерактивные методы преподавателями кафедры лингводидактики разработаны *Рабочие тетради (РТ)* по обучению иностранных студентов грамматике научного стиля речи и чтению [2].

Тексты изучающего и ознакомительного характера в *РТ*, задания к ним дают возможность обучать студентов умениям во всех видах речевой деятельности. Они ситуативны, коммуникативны, т.к. методика работы с ними нацелена на кооперантную деятельность группы, где преподаватель играет роль консультанта, члена или лидера группы, но не ментора.

При этом учитывается уровень подготовки студентов на каждом этапе обучения языку и то, что учебный материал предъявляется с некоторым опережением программы РКИ с целью формирования предметной компетенции.

Предтекстовые задания строго алгоритмизированы, составлены с учетом дидактического принципа: от простого к сложному, от понятного к непонятному, что развивает умение выделять словообразовательные «маяки», языковую догадку, активизирует мышление учащихся и создает необходимую психологическую установку при работе с текстом определенного содержания.

Большинство предтекстовых заданий нацелены на самостоятельную познавательно-творческую работу студентов.

Обучающий либо ознакомительный учебный материал отличается стройная структура, четкость изложения, ясность, аргументированность, однозначность лексико-грамматических конструкций [3].

Притекстовые задания помогают учащимся концентрировать внимание на определенных моментах при чтении.

В качестве новаторского метода при обучении иностранных студентов НСР следует выделить структурирование текста по схемам. Этот метод широко известен в школьной практике как метод Шаталова. Однако в работе с иностранными студентами подготовительного факультета он практически не использовался.

Опорная схема – это закодированная в виде знаков, символов, образов, понятий, определений информация занятия. В опорных схемах материал представлен в вербально-графической форме по принципу вертикального изложения повторяемого материала, что значительно повышает восприятие нового материала, активизирует мыслительную и творческую деятельность студентов.

Следует отметить, что работу по составлению схем целесообразно и логично начинать с текстов, содержанием которых являются темы следующего типа: «Характеристика предмета (явления, процесса) и действия», «Качественная и ко-

личественная характеристика предмета», «Классификация, соотношение целого и его компонентов», «Взаимосвязь, взаимодействие и взаимозависимость предметов (явлений)» и т.п.

При обучении составлению схем преподавателю необходимо определить, какой материал следует давать с опорой на зрительные анализаторы, учитывая, что подсистема символов, как и подсистема терминологической лексики представляют специфику научного стиля речи.

Студентам-иностранцам начального этапа обучения, как правило, значение общенаучных символов уже известно. Это: математические знаки, обозначения физических величин, символы химических элементов и т.п.

Уже при первом предъявлении текста преподавателю необходимо обращать внимание учащихся на его структуру при помощи заданий:

- найдите в тексте слово (термин), терминосочетание, несущее основную смысловую нагрузку;
- поставьте общий вопрос к части текста;
- дайте название части или всему тексту (выберите из предложенных вариантов);
- определите границы частей текста и т.п.

Вначале схемы составляются при непосредственном участии преподавателя, который выступает в роли организатора процесса обучения, помощника-консультанта, облегчающего этот процесс и способствующего проявлению инициативы обучаемых.

Преподаватель на доске чертит/рисует «скелет» схемы, который при активном участии студентов заполняется конкретным содержанием.

Следующим этапом работы над текстом является его восстановление по схеме с помощью: а) различно расположенных стрелок и т.п.; б) знаков и символов; в) опорных глаголов; г) лексико-грамматических конструкций и т.п.

Практика показывает, что вертикально расположенные схемы лучше усваиваются студентами, т.к. дают наглядное представление о логике изложения учебного материала. При составлении схем рекомендуется использование кооперантных методов работы.

Составляя / заполняя подобные схемы, студенты пишут мини-конспекты текстов, что является эффективным приемом при понимании и усвоении учебного материала.

Схема как удобная зрительная опора отражает логику рассуждения, отмечает важные моменты текста, позволяет уточнять информацию в случае необходимости.

Схема позволяет хранить информацию в «сжатом» виде. Этот процесс сжатия, образного хранения информации, ее последующего развертывания позволяет ускорить усвоение материала и способствует развитию мыслительной деятельности студентов.

Например, микротекст «Химические элементы делятся на металлы и неметаллы. Fe, Au – металлы. Br, S – неметаллы» можно схематически записать так:

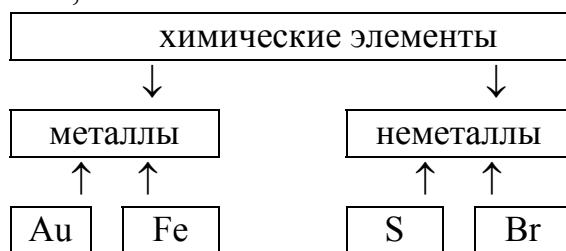


Схема также дает возможность сфокусировать внимание обучающихся на предлагаемом тексте или части текста и вызвать интерес к обсуждаемой теме, сформировать необходимые умения в видах речевой деятельности.

Воспроизведение материала по схеме дает преподавателю возможность проконтролировать, насколько хорошо студент понял содержание текста, усвоил предложенный для изучения материал.

Практика обучения иностранных учащихся составлению схем микро- и макротекстов при изучении НСР показала, что студенты приобретают навыки конспектирования, анализа и синтеза полученной информации, моделирования ситуации. Они быстрее и активнее включаются в процесс оппонирования другим учащимся, что позволяет экономить учебное время и облегчает переход к дальнейшему обучению в техническом вузе.

Методика интерактивных технологий обучения, которыми являются лично ориентированное обучение и педагогика сотрудничества, разработанная на кафедре лингводидактики для иностранных учащихся подготовительного факультета при обучении НСР, предусматривает активное использование компьютерных программ. Так, с помощью программы Power Point можно создавать и работать с различными движущимися схемами.

Суммируя все вышесказанное, хотелось бы отметить, что использование интерактивных технологий при обучении НСР – не самоцель. Это лишь средство к достижению той атмосферы в аудитории, которая лучше всего способствует сотрудничеству, взаимопониманию и доброжелательности, развитию познавательной активности и творчества (креативности) студентов.

Список использованных источников:

1. Богачева Т. А. Кооперантный подход к учебно-воспитательному процессу при обучении русскому языку как иностранному: Русистика и современность. Том 2. / Т. А. Богачева // Материалы X международной научно-практической конференции. – СПб.: МИРС, 2007. – С. 104–107.
2. Гуськова Е. Д. Конкретизация содержания, форм и методов преподавания НСР с учётом межпредметной координации (из опыта работы) / Е. Д. Гуськова, Л. С. Маричереда // Мова. – 2009. – № 14. – С. 229–231.
3. Мотина Е. И. Язык и специальность / Е. И. Мотина. – М.: Русский язык. – 1988. – С. 16.

Мудра О. В.

*Буковинський державний фінансово-економічний університет,
м. Чернівці, Україна*

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ, ЦІЛІ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Велика Британія має давню й розвинену систему освіти. Засновані на початку XIII століття університети в Оксфорді й Кембриджі, кожен з яких складається в наш час з декількох коледжів, для навчання еліти, покликаної слугувати Богові й державі, кілька століть репрезентували всю її вищу освіту. Аж до XIX століття вони залишались єдиними університетами в країні. В XV–XVI століттях в Шотландії були відкриті університети Сент-Ендрюса (1411), Глазго (1451), Абердина (1494) і Едінбурга (1583). Наступні університети з'явилися тільки після 1830 року під тиском суспільних вимог періоду індустріальної революції та нових потреб країни. Та й після цього вища освіта країни була елітарною і охоплювала надто малий відсоток молоді. Охопивши в XIX столітті всю Британію промислова революція породила проблему нестачі кваліфікованих управляючих і адміністраторів. В багатьох промислових містах появились нові університети. В 1836 році був заснований Лондонський університет, в 1851 році – Манчестерський, в 1893 – Уельський, в 1900 – Бірмінгемський, в 1903 – Ліверпульський, в 1909 – Брістольський і в 1926 році – університет в Рединзі [1, с. 58].

У своїх наукових доробках Д. Еванс зазначає [2, с. 20], що зміст навчання професійного іншомовного спілкування у Великій Британії має забезпечити досягнення основної мети, яка полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватись іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність студентів спілкуватись іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений такими видами компетенцій: мовною, мовленнєвою та соціокультурною. Так, мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички; мовленнєва компетенція – включає чотири види компетенцій: уміння в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення студентів з культурою того народу, мову якого вони вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна компетенція, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої. Країнознавча компетенція – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, «що дає змогу

асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації» [3, с. 112].

Виділення лінгвокраїнознавчої компетенції як складника змісту навчання професійного іншомовного спілкування зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати та відображати факти і явища культури народу – носія цієї мови. Ці факти та явища, як правило, відомі всім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо. Отже, зміст навчання містить такі компоненти:

- 1) сфери спілкування, теми, ситуації;
- 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал;
- 3) знання, навички та вміння мовлення.

Розв'язання дослідницького завдання щодо розвитку навчання іншомовного професійного спілкування у Великій Британії зумовило також необхідність аналізу змісту освіти в університетах Великої Британії.

Новим у ступеневій моделі організації навчання професійного іншомовного спілкування є виділення початкового та перехідного ступенів економічної освіти. По суті профорієнтаційна робота з майбутніми економістами виокремлюється в самостійний складник у системі економічної освіти. В умовах реформи підготовки майбутніх економістів у країні задум ученого значною мірою почав здійснюватися: помітно посилено увагу до підбору вступників на економічні спеціальності. Крім загального свідоцтва про середню освіту (необхідно скласти не менш як п'ять іспитів підвищеного рівня), від абітурієнтів вимагається характеристика про успішне проходження тесту на професійну придатність.

Процес утвердження інститутів вищої освіти, які існували у Великій Британії в кінці ХХ століття, супроводжується різними пошуками та варіантами. Як представники не університетського сектора вищої освіти, навчальні заклади були приречені на нижчий порівняно з університетами статус в освітній системі. Університети, такі як Оксфордський та Кембриджський, продовжують розробляти стратегію підготовки економістів у країні, проводити наукові дослідження в цій галузі, координують наукову роботу в галузі професійної освіти. Більшість інститутів вищої освіти намагаються приєднатися до університетів як філії. Так, Роегемптонський інститут вищої освіти в Лондоні у 1989 р. став філією Сурейського університету, Кентерберійський християнський коледж – Кентського університету, а Саутгемптонський – філією Саутгемптонського університету. При цьому інститути дістали право присвоювати своїм випускникам наукові ступені та видавати дипломи, що прирівнюються до університетських. Здебільшого це ступінь бакалавра економічних наук (Bachelor of Science – BSc) [4, с. 145].

Список використаних джерел:

1. Rychen D. S. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience (Studies in Comparative Education) / D. S. Rychen, A. Tiana. – Geneva: UNESCO-IBE, 2004. – 80 p.

2. Dudley-Evans T. and StJohn M., *Developments in English for Specific Purposes* / T. Dudley-Evans, and M. StJohn // Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – P. 1–10, 19–21, 122–128.
3. Howatt A. P., *A History of English Language Teaching* / A. P. Howatt // Oxford: Oxford University Press, 1984. – 213 p.
4. Hutchinson T. and Waters A., *English for Specific Purposes* / T. Hutchinson and A. Waters // Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 320 p.

Наполова Е. С.

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт
имени В. И. Вернадского, Украина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

В связи с интеграцией Украины в мировое сообщество расширились контакты с зарубежными странами, появилась возможность общения с другими народами на всех уровнях (межгосударственные связи, народная дипломатия, туризм, обмен учащимися и т.д.). Это, в свою очередь, вызвало необходимость интенсивного изучения иностранных языков.

Общение на любом языке требует большого словарного запаса и знания «техники» языка. Данное обстоятельство требует поиска педагогами новых приёмов, позволяющих обучаемым эффективно и качественно, а главное с интересом изучать иностранные языки.

Проблема изучения иностранных языков достаточно широко рассматривается в отечественной педагогической литературе, в которой существуют различные подходы: описываются этапы становления учебно-воспитательного процесса; отмечается сопряженность работы преподавателей с обучающим пространством и его временными характеристиками; отмечается возрастающая роль изучения иностранных языков в социализации молодежи; указываются основные формы организации изучения иностранного языка; описываются современные подходы к обучению, новые формы, методы и т.д.

За последние годы методическая работа по изучению иностранного языка значительно оживилась. Это связано с тем, что преподаватели с каждым годом все отчетливее осознают значение иностранных языков в современных условиях. Знание иностранного языка способствует лучшему усвоению многих учебных предметов, связанных в первую очередь с компьютеризацией образования и в определенной мере становится фундаментом всего процесса обучения.

В настоящее время цель обучения иностранному языку можно сформулировать следующим образом: научить обучаемых не только участвовать во всех сферах коммуникации на иностранном языке, но и активно участвовать в становлении и развитии их личности.

Исходя из этого, большая часть современных методик обучения иностранному языку основана на принципе активной коммуникации (коммуникативная

методика, проектная методика, интенсивная методика). Важно отметить, что для формирования навыков иноязычного общения огромную роль играет личностная мотивация обучаемых к овладению иностранным языком. Основным из стимулов обучения является результативность обучения, причем быстрая результативность. Это объясняется тем, что когда обучаемые видят результаты своей работы над языком, они мотивируются дальнейшим его изучением. Такую результативность может обеспечить только интенсивная методика обучения иностранным языкам.

При этом использование интенсивного метода обучения иностранным языкам для неязыковых специальностей имеет свою специфику. Во-первых, нельзя внедрять интенсивную методику изучения иностранных языков в учебный процесс высшей школы в полном объеме, поскольку она применяется при необходимости ускоренной подготовки, т.е. в случае, если задачи слушателя накладывают временные ограничения на период обучения, за который необходимо повысить свой уровень знания иностранного языка. Во-вторых, необходимо адаптировать особенности интенсивной методики к учебным задачам и возможностям обучаемых. В-третьих, нужно ее использовать только при овладении устной иноязычной речевой деятельностью, поскольку ее принципы (личностно-ориентированное общение, коллективное взаимодействие, ролевая организация учебно-воспитательного процесса, концентрированность учебного материала и полифункциональность упражнений) позволяют значительно расширить учебно-познавательные возможности обучаемых и увеличить их словарный запас вдвое.

Главной задачей интенсивного метода обучения иностранному языку является овладение в условиях жесткого лимита времени иностранным языком как средством общения и средством познания, выработка умений и навыков понимания устной речи на иностранном языке при практически неограниченной бытовой, общественно-политической и общенаучной тематики. Поэтому необходимо использовать элементы интенсивной методики фрагментально или параллельно в процессе изучения иностранных языков на неязыковых специальностях, что позволит значительно интенсифицировать процесс овладения иноязычной речью, но не приведет к «оголению» знаний обучаемых.

Можно сделать вывод, что использование интенсивного метода обучения иностранных языков на неязыковых специальностях предполагает комплексно-параллельное развитие всех видов речевой деятельности, практически одновременное создание навыков и умений аудирования и говорения на иностранном языке, с небольшой отсрочкой во времени для навыка чтения и письменной речи. Одновременно это открывает новые перспективы для развития следующих аспектов: смещение параметров обучения с количественных на качественные; пересмотр соотношения между домашней и аудиторной нагрузкой обучаемых в пользу последней; выстраивание нового характера взаимодействия преподавателя и студента, а также самих обучаемых.

Олійник Л. Й., Денисова О. В.

*Інститут холоду, кріотехнологій та екоенергетики
Одеської національної академії харчових технологій, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТУ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ

Педагогічна наука знов звертається до особистісно-орієнтованого методу викладання іноземної мови. Цей метод полягає у диференційованому підході до навчання з урахуванням рівня підготовки студента з дисципліни, його когнітивних здібностей, задатків, інтересів тощо. Зважаючи на те, що метою навчання іноземної мови сьогодні вважається не система мови, а іншомовна мовленнєва діяльність, як засіб міжкультурних взаємовідносин, саме метод проектів дозволяє творчо використати мовний матеріал, перетворити уроки з іноземної мови у дискусію, дослідження і, врешті рещт, у практичне використання іноземної мови.

Слід зазначити, що кожний предмет має свою специфіку і відповідно власну специфіку використання тих або інших технологій навчання. Причому метод проектів може використовуватись при викладанні будь-яких навчальних дисциплін.

Метод проектів було започатковано ще наприкінці XIX початку XX століття, коли педагоги шукали шляхи розвитку активного самостійного мислення дітей, щоб навчити дитину не просто запам'ятовувати та викладати знання одержані у школі, а вміти використовувати ці знання на практиці. Саме тому американські педагоги звернулись до активної пізнавальної і творчої спільної діяльності дітей при рішенні однієї загальної проблеми. У витоків цього методу стояли американські педагоги Д. Ж. Д'юї, Кіпатрик, австрійський педагог Рудольф Штайлер, російські дидактики М. І. Махмутов та Я. Лернер. Спочатку цей метод називався проблемним, так як потребував знань із різних галузей. Проблема, як правило, була чисто прагматичною. Її рішення дозволяло реально побачити результати. Усе, що дитина пізнає теоретично, вона повинна вміти використовувати практично для рішення проблем, що стосуються її життя.

Метод проектів став дуже популярним з 80-х років 20 століття, коли була розроблена технологія цього методу. Йому присвячені роботи доктора педагогічних наук, російського професора Полад Є. С., Бухаркіної М. Ю., Горбункової Т. Ф. та інших.

Головним чином метод проектів розробляється для середніх шкіл, але у вищих навчальних закладах використання цього методу стає особливо актуальним у зв'язку з багатою кількістю годин (до 70%), що відводяться на вивчення іноземної мови студентами самостійно.

Є. С. Полат дає визначення методу проекту, як певним чином організовану, пошукову, дослідницьку діяльність учнів, індивідуальну або групову, яка передбачає не просто досягнення того чи іншого результату, оформленого у вигляді

конкретного практичного виходу, але організацію процесу досягнення цього результату.

Метод проектів можна також визначити, як сукупність прийомів, дій студентів, в їх визначеній послідовності для досягнення поставленої мети, тобто вирішення певної проблеми, що є важливою для студентів і оформленої у вигляді кінцевого продукту.

Метод проектів – це комплексний метод навчання, який дозволяє зробити навчальний процес індивідуалізованим, дає можливість тому, хто навчається проявляти самостійність в плануванні, організації та контролі своєї діяльності.

В основі проектного методу лежить розвиток пізнавальної діяльності тих хто навчається, вміння самостійно контролювати свої знання, вміння орієнтуватися у інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення.

Головною метою метода проектів є надання студентам можливості самостійного оволодіння знаннями в процесі вирішення практичних задач або проблем, що потребують інтеграції знань з різних предметних галузей. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія має на увазі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів творчих по своїй суті. Викладачу відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Викладач може підказати джерела інформації, а може просто направити думку студентів у необхідному напрямку для самостійного пошуку.

Метод проектів підтримує становлення нових підходів до організації педагогічного управління, є одним з ефективних засобів побудови особистісно-орієнтованого навчання.

Найбільш повна класифікація проектів подається у навчальному посібнику Полад Є. С., Бухаркіної М. Ю., Мойсєєвої М. В., Петрова А. Є. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» (1999г.).

Типи проектів

1. По методу, що домінує у проекті: дослідницькі, творчі, ігрові, прикладні, інформаційні, практико-орієнтовані.

2. По характеру координування проекту: з явною координацією, з прихованою координацією.

3. По характеру контактів: внутрішні (регіональні), міжнародні.

4. По кількості учасників: індивідуальні, парні, групові.

5. По терміну проведення: короткі, середньої тривалості, довготривалі.

6. По виду роботи: аудиторна, позааудиторна.

Етапи роботи

Етап I. Початок роботи над проектом. Створення творчої атмосфери у групі. Пропозиція теми дослідження. Вибір теми проекту. Зацікавленість кожного студента темою. Тема може стосуватися як практичного, так і теоретичного питання.

Етап II. Робота над проектом. Узгодження загальної лінії розробки проекту. Формування груп. Складання детального плану роботи над проектом. Обговорення шляхів пошуку інформації. Виконання розробок по темі. Обговорення

перших результатів у групі. Ведення щоденників роботи над проектом. Перевірка викладачем щоденників і індивідуальна робота з кожним студентом.

Етап III. Завершення роботи над проектом. Загальний збір результатів одержаних всіма студентами. Презентація проекту. Обговорення презентації і отриманих результатів. Вся робота проводиться студентами самостійно, як і заключне заняття. Викладач слідкує за роботою, веде бесіду з кожним членом групи. Формою презентації може бути вибрано доповідь, колаж, газету, в яких відображені отримані результати та коментарі. Під час презентації частина групи, що незадіяна, веде записи. Коли презентацію закінчено, студенти, що належать до інших міні-груп, задають питання, аналізують і дають свої коментарі та пропозиції.

Таким чином, навчаючи студентів роботі над проектом, можна запропонувати їм наступний алгоритм виконання проекту:

1. Визначте тему проекту.
2. Визначте проблему та цілі проекту.
3. Обговоріть структуру проекту, складіть приблизний план роботи.
4. Зберіть інформацію, зверніться до вже відомих знань та життєвому досвіду. Працюйте з джерелами інформації, створіть систему збереження інформації.
5. Працюйте у групах.
6. Регулярно зустрічайтеся та обговорюйте результати. Просіть викладача прокоментувати зроблену роботу, коректуйте помилки.
7. Проаналізуйте зібрану інформацію, координуйте дію різних груп, допомагайте один одному.
8. Підготуйте презентацію проекту. Організуйте виставку, зробіть відеофільм, радіопередачу, театральне дійство, альбом тощо.
9. Продемонструйте результат проекту.
10. Оцініть проект.

До проектної роботи пред'являються наступні вимоги:

1. Наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми/задачі, що потребує інтегрованих знань.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість результатів, що очікуються.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.
4. Структурування змістовної частини проекту (з визначенням поетапних результатів).
5. Використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій:
 - 1) визначення проблеми та задач дослідження (використання методів «мозкової» атаки, «круглого столу»);
 - 2) висунення гіпотез їх вирішення;

3) обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень, тощо);

4) обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту творчих звітів, перегляд відеофільмів та ін.);

5) збір, систематизація і аналіз отриманих даних;

6) підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;

7) висновки, висунення нових проблем дослідження.

В курсі іноземної мови за професійним спрямуванням застосовуються міжпредметні проекти. Що стосується характеру контактів, то тут проекти можуть бути як регіональними (у рамках вуза), так і міжнародні (участь студентів у різноманітних конференціях). Ми пропонуємо нашим студентам короткострокові проекти та проекти середньої тривалості (які тривають один-два місяці – презентація по темі на III–IV курсах). У роботі над проектом ми використовуємо змішані типи проектів: дослідницькі, творчі, інформаційні; парні та групові; з явною та прихованою координацією.

Наприклад, для студентів спеціальності холодильні машини і установки пропонуємо проекти: «Measurements», «Application of Refrigeration in Industry, Science and Space Exploration», «The History of Refrigeration». Для студентів, що вивчають нафтогазову справу «Oil Fields in Ukraine», «The Structure of Oil Rigs». Для спеціальності «Комп'ютерні науки» – «The History of Computer», «The Outstanding Names in Computer Building». Для студентів-екологів – «Global Warming», «Acid Rains», «The Latest Achievements in Environmental Protection». Для студентів усіх спеціальностей – складання словника-мінімуму за фахом.

Наприклад, при роботі над проектом «Global Warming» з подальшою презентацією, ми застосовуємо такий алгоритм:

1. Визначаємо тему проекту – «Global Warming».

2. Ціль проекту – дослідження проблеми глобального потепління.

3. Обговорюємо структуру проекту, складаємо приблизний план роботи.

4. Пошук інформації: робота з різноманітними джерелами інформації – Інтернет, книги, журнали, газетні статті.

5. Аналізуємо зібрану інформацію, координуємо дії учасників проекту.

6. Систематизуємо і аналізуємо отримані дані;

7. Підготовка презентації проекту – реферати, відеофільми, покази тощо.

8. Демонстрація результатів проекту (захист проекту).

9. Колективне обговорення проекту, висновки.

Brainstorming Tasks. Ці завдання допомагають зрозуміти загалом, що є процесом глобального потепління, чим викликаний, які можуть бути його наслідки. Цю роботу можна організувати як самостійну (із прихованою координацією) – студенти самі складають тези та обговорюють їх, відповідають на питання викладача та членів групи.

Categorizing. Ця робота дозволяє студентам проаналізувати інформацію, одержану по даній тематиці: чи є вона корисною, чи є це дійсно можливим

проявленням глобального потепління, та що з цього є реакцією людства на ці прояви. Такі завдання заохочують студентів до вміння аналізувати інформацію, відокремлювати первісні факти від наслідків. Також завдання налаштовані на те, щоб зробити тему дослідження більш особистісною, показати, як процес глобального потепління вже повсюдно стосується життя людини.

Треба сказати, що робота над проектом – це, в першу чергу, самостійна робота студентів над вирішенням якої-небудь проблеми, що потребує вміння поставити задачу, намітити способи її вирішення, спланувати роботу, підібрати необхідний матеріал. Таким чином, у процесі цієї діяльності студенти розвивають свої інтелектуальні здібності та такі риси характеру як цілеспрямованість, наполегливість, працелюбство, отримує певні навчальні навички, оволодіває знаннями, вміннями, що забезпечує соціальну і професійну адаптацію у суспільстві і є дуже важливим у сьогоднішньому світі, що постійно змінюється.

К. психол. н. Онуфрієва Л. А.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАСОБАМИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ

Сьогодні актуальна проблема засвоєння й шляхів оволодіння іноземною мовою постає як надзвичайно складний, багатоаспектний процес, основні компоненти якого складаються із загальноновизнаної точки зору, із змістовної, а також операційної та мотиваційної сторін.

Через відсутність єдності під час навчання продуктивним і рецептивним видам діяльності гальмується формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності загалом, а це не сприяє формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності. Орієнтація комунікативного підходу на інформаційну функцію організації процесу іншомовного спілкування, що обмежується виключно рамками мовленнєвих актів, спрямованих на реалізацію функції обміну повідомленнями, виявила з часом свою слабку сторону, що викликало виправдану критику. «Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів у діалозі та монолозі якостями одних лише мовних характеристик, обмежує проблему психології комунікації і спрямовує увагу педагогів на обстеження лише мовних (лінгвістичних) здібностей, що не пояснює особистості розбіжності у використанні мови у взаємодії із партнером». Акцент на особистому вимірі зумовив появу більш узагальнених понять і схем аналізу, в яких мовленнєвий компонент зайняв місце одного із структурних елементів. Такою узагальненою характеристикою, що презентує відповідну систему якостей, властивостей і здібностей людини до ефективної взаємодії, насамперед педагогічної, стало поняття компетентності, комунікативно-педагогічної, зокрема.

Досягнення належного рівня педагогічної взаємодії, а отже і продуктивності здійснення навчальної діяльності, зумовлюється наявністю у викладача здатності до встановлення і підтримання контакту зі студентською аудиторією у ході організації навчально-виховного процесу, вміння створювати у групі клімат спільного співпереживання, передбачення виникнення конфліктних ситуацій, а також уміння їх розв'язання, здатність до тактичної доцільної критики, доброзичливість, соціальна спрямованість, організаторські здібності, готовність до комунікації, схильність до аналізу міжособистісних стосунків тощо. Під час іншомовної комунікації беруться до уваги переліки якостей особистості, що лежать в основі ефективності спілкування як професійно важливого, інтегративного утворення суб'єкта спілкування.

Мовленнєва взаємодія як форма поведінки, що виявляє характер, ставлення людини до інших, її соціальні і життєві позиції, іншими словами – спроба відокремити на матеріалі особливостей мовленнєвої комунікації (мовленнєвих дій, вчинків, впливів) мовленнєвий тип особистості – другий психологічний ракурс бачення проблеми, постановка якої зініційована Т. Н. Ушаковою. Основу дослідження складає розроблена групою авторів узагальнена схема комунікативної структури мовленнєвого спілкування, що складається з трьох блоків – основних елементів структури мовленнєвого спілкування (перший блок), параметрів, які визначають характер взаємостосунків партнерів у процесі комунікації (другий блок) і параметрів, які відображають узагальнені характеристики мовленнєвого спілкування (третій блок).

Відокремлені мовленнєві характеристики виявляються як у процесі вільного, так і регламентованого іншомовного спілкування. Зазначена схема застосовувалася як при дослідженні діалогічного, так і полілогічного спілкування. Відзначається, що вказана модель, відповідно і підхід загалом, потребує одначе додаткової верифікації і формалізації. Пошук дослідниками узагальненої (інтегративної) одиниці аналізу дослідження процесу іншомовного спілкування зовсім не виключає необхідності дослідження особливостей використання суб'єктом діяльності окремих видів мовленнєвої діяльності, які функціонують у реальному процесі в нерозривному взаємозв'язку.

Під час навчання іншомовній комунікації відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо, проте суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є намагання обмежитися формуванням окремо узятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. У реальному спілкуванні сполучаються чотири види МД, так і у навчальному процесі навчання тому чи іншому виду МД повинно бути інтегративним.

Фонетичні, лексичні і граматичні навички та вміння складають основу (базу), на якій розвиваються вміння мовної діяльності. Оволодіння цими уміннями відбувається: через інтенсивне мовне тренування на заняттях; через подальше використання набутих умінь у природному іншомовному спілкуванні.

На початковому етапі вузівської підготовки сума знань з іноземної мови студентів 1-го курсу немовних факультетів надзвичайно мала. Формування нових навичок відбувається шляхом сприймання і відтворення мовних одиниць, отже доцільним є використання навчально-тренувальних вправ. Наприклад, завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. Такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідні навички і вміння, необхідні для продуктивного спілкування. Суб'єкт-суб'єктна парадигма на емпіричному рівні конкретизується на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог, як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження, посів чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, а мовленнєвого – зокрема. Водночас у розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося у цьому випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає у себе в якості обов'язкового компонента, або властивості діалогічного висловлювання, не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь, або намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл чи діалогічну єдність, яка реалізується як мовними, так і невербальними засобами. Причому зміст діалогічної комунікації може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх комунікативно значущих елементів висловлювання. До уваги бралась така форма спільної мовленнєвої діяльності, яка реалізується у виді полілогу. У своїх концептуальних засадах керуємось також ідеями діалогічного підходу, які розробляються українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу, а при розбудові експериментальної процедури – досвід дослідження навчального діалогу. Крім того, за всієї продуктивності наведених вище позицій, всі вони, проте, втрачають одну, на наш погляд серйозну психологічну ланку, а саме ту, яка визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже «не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями...»

Висновки. Отже, завдяки правильній організації навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ забезпечуються умови для успішного оволодіння студентами засобами іншомовного спілкування, а в результаті засвоєні іншомовні знання, сформовані вміння стають достатньо мобільними для доцільного використання їх у реальному житті, для отримання доступу до іноземних джерел інформації.

Очеретная О. Ю.

Одесская национальная академия связи имени А. С. Попова, Украина

**АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Актуальность исследования феномена «акмеологическая культура» обусловлена особым интересом педагогической науки к проблеме качества образования. Поиск оптимальных, наиболее эффективных методов, которые влияют на качество образования только расширяются. Создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку всё больше явной становится неспособность традиционной системы образования отвечать новым социокультурным и экономическим условиям.

Процесс гуманизации и профессионального образования в Украине предполагает реализацию идей личностно ориентированной педагогики, в которых студент является субъектом образовательной деятельности. В контексте обучения иностранному языку в высших технических вузах это означает понимание студентом необходимости реализации лингвистического аспекта образования как его гуманитарной части, проблемный характер и практическую направленность обучения, развитие форм индивидуальной и самостоятельной работы.

В исследованиях Д. В. Булатовой, А. И. Домашнева, А. А. Миролюбова разрабатывается подход к организации образовательного процесса, при котором овладение иностранным языком определяет качество профессиональной готовности будущего специалиста, а процесс изучения иностранного языка выступает как средство предметного обучения профессиональной деятельности.

Современные социально-экономические условия актуализировали проблемы профессионального самоопределения личности, подготовки инициативных, творческих, компетентных, профессионально мобильных специалистов. Одним из перспективных направлений решения этих проблем является построение учебного процесса с опорой на теорию и методологию акмеологии (Н. А. Рыбников, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина).

В научно-методологической литературе неоднократно поднимался вопрос о создании условий для качественного усвоения иностранного языка для студентов технических специальностей на основе индивидуализации обучения. В педагогической теории и практике не раскрыт акмеологический потенциал иностранного языка в профессиональном становлении студентов технических специальностей.

Что же вообще мы понимаем под термином «акмеология» и «акмеологическая культура» студента? Акмеология как наука содержит новые способности рассмотрения профессионального становления специалиста под углом овладения им «акме» – условий достижения все более высоких ступеней развития. Основными акмеологическими механизмами достижения акме в профессиональной

деятельности считают саморазвитие, самосовершенствование, самообразования и самоконтроль.

«Суть акмеологического подхода состоит в осуществлении комплексного исследования и возобновление целостности субъекта, что проходит ступень зрелости, когда его индивидуальные личностные и субъективно – деятельные характеристики изучаются в совокупности, во всех взаимосвязях, для того чтобы содействовать достижению его высших уровней, на которые может подняться каждый», – подчеркивает А. Деркач.

Акмеологический подход позволяет с теоретико-концептуальных позиций продуктивности деятельности исследовать проблемы индивидуализации процесса обучения иностранному языку студентов технических вузов.

Анализ педагогической теории и практики организации обучения иностранному языку студентов технических специальностей указывает на наличие следующих противоречий: между требованиями Госстандарта к подготовке будущих специалистов и недостаточным научным обоснованием, и разработанностью способов организации процесса индивидуализации обучения студентов технических вузов; между стремлением студентов к индивидуальному изучению языка и сложившейся практикой обучения, ориентированной в основном на коллективное обучение; между имеющимся потенциалом акмеологии в профессиональной подготовке будущих специалистов и недостаточной разработанностью способов его реализации при изучении студентами иностранного языка.

Как же использовать педагогический потенциал для формирования акмеологической культуры студента для успешной дальнейшей индивидуализации обучения иностранному языку. Также важно понять, какими должны быть педагогические условия, обеспечивающие формирования акмеологической культуры студента?

Одним из таких условий, является последовательное и систематическое моделирование в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности специалиста, а также трансформацию учебной деятельности студентов через квазипрофессиональную в учебно- профессиональную посредством профессиональной ориентации её мотивов, целей, средств и действий.

Вторым организационно-педагогическим условием для формирования акмеологической культуры студента является единство и адекватность целеполагания, разработка диагностического обеспечения, проектирование технологий акмеологической направленности, конструирование содержания процесса индивидуализации, формирование готовности студентов к осуществлению индивидуализации.

Еще одним очень важным условием для формирования акмеологической культуры студента при изучении иностранного языка является доминирование коллективных совместных видов учебной деятельности студента и преподавателя в ходе подготовки и проведении конкурсов, конференций, инсценировок как среди групп одного курса, так и между различными. Наиболее оптимальными являются

такие формы организации учебного процесса, как реферативные конференции и доклады в группах, дискуссии, организованные в виде круглого стола, с представителями студентов разных курсов по актуальным проблемам обучения в вузе. Образовательную деятельность нужно строить с учетом ведущей роли студента, что позволяет приобрести эмоционально-положительный характер, то есть насыщена интересом, чувством удовлетворения достигнутыми успехами и уверенностью в конечном результате обучения.

Соблюдение и реализации всех этих условий позволяет сформировать акмеологическую культуру студентов технических вузов, что в свою очередь помогает улучшить качественные и количественные характеристики обучения иностранному языку и повысить уровень профессиональной готовности будущего специалиста технического профиля.

Выводы. Использование акмеологического подхода при обучении иностранного языка и формирование акмеологической культуры у студентов технических вузов имеет значительный профессионально-развивающий потенциал. Реализация в процессе обучения иностранному языку акмеологических принципов (профессионально-творческой направленности, субъективно-рефлексивный, операционно-технологический, обратной связи, оптимизации) способствует развитию профессионально-значимых качеств и творческого потенциала специалиста, активизирует субъект – субъективные отношения у участников образовательного процесса.

К. филол. н. Пономарева Л. Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ С
ПОМОЩЬЮ ОПОРНЫХ СХЕМ-МОНОЛОГОВ**

Современный этап развития общества характеризуется все более увеличивающимися масштабами межнациональных контактов во всех сферах деятельности, что обуславливает необходимость интенсивного поиска путей и приемов совершенствования процесса обучения профессионально направленной коммуникации на ИЯ.

Одной из проблем, определяющих успешность построения методики обучения коммуникации с профессионально ориентированным содержанием, является проблема отбора и организации подлежащего усвоению речевого материала. Для решения этой проблемы необходимо: 1) иметь четкое представление о языковых, структурно-синтаксических, композиционно-смысловых особенностях подязыка специальности;

2) определить уровни коммуникативно-самостоятельных отрезков речевого общения;

3) установить логические и структурные отношения опорных моделей предложений, входящих в состав речевого высказывания;

4) организовать подлежащий усвоению речевой материал на основе коммуниктивно-функциональной достаточности и целесообразности. Указанные факторы обуславливают, таким образом, лингвометодические предпосылки отбора речевого материала.

По данным лингвистики, научной коммуникации, независимо от жанровой принадлежности, присущи определенные особенности построения текста. К ним относятся: постоянное взаимодействие терминологических систем и общеупотребительной лексики, формирующие целостные семантические и синтаксические образования, использование стереотипных языковых средств; автоматизированное употребление отдельных сегментов и синтаксических структур; типовые приемы композиционных построений текста.

Композиционно-смысловая организация речевого материала научной литературе осуществляется, как известно, в соответствии с определенными компонентами плана содержания, что закономерно и естественно определяет структуру и содержание комплекса заданий, направленных на овладение речевым высказыванием на профессиональную тематику. Опора на конкретные логико-синтаксические схемы необходима с целью выработки определенных психологических стереотипов построения речевого высказывания. Кроме того, это дает возможность выделить некоторое конечное число структурно-речевых разновидностей, обеспечивающих передачу законченной мысли в рамках отдельных смысловых комплексов, обобщенная мораль которых легко воспроизводится в аналогичных ситуациях общения.

В процессе обучений высказыванию на профессиональную тематику можно условно выделить два основных этапа: 1) рецептивный, предусматривающий вычленение опорных элементов и в виде терминологических наименований, воспроизводимых в готовом виде сегментов, речевых стереотипов в их ведущем предметно-логическом значении; 2) репродуктивный, предусматривающий формирование умений и навыков построения высказывания в опоре на выделенные смысловые ориентиры. Такая совокупность вербальных компонентов, расположенных в порядке их логического следования, и используемых в качестве основы при восстановлении заданного содержания, называется опорными схемами-монологами.

Обучение профессионально направленной устной речи следует проводить поэтапно: 1) овладение композиционно-смысловой структурой высказывания; 2) усвоение опорных схем-монологов на уровне фразы и сверхфразового единства; 3) комбинирование и продуцирование усвоенных монологов – образцов в самостоятельном речевом произведении на уровне учебного текста.

Использование опорных схем-монологов существенно повышает уровень сформированности умений и навыков устной коммуникации с профессионально направленным содержанием.

К. филол. н. Посудиевская О. Р.

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,
Украина*

СПЕЦИФИКА РОЛЕВЫХ ИГР КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В 2008 г. в университете Огайо был проведен примечательный исследовательский проект по методике преподавания истории на тему «Являются ли ролевые игры эффективным методом обучения?» («Is role-playing an effective teaching method?»). Как утверждает автор проекта – Элизабет Энн Грейвс (Elizabeth Ann Graves), «использование активных методов» (active learning) в изучении истории необходимо уже потому, что чтение студентами книг и слушание лекций не делают преподавание «содержательным» (meaningful). Ведь, по мнению исследовательницы, только если «студент активно участвует в процессе обучения, он или она с большей степенью вероятности...надолго запомнит изучаемую концепцию» («When a student is actively involved in his or her learning, he or she is more likely to...remember the concept for a long period of time»). Результат проекта заслуживает особого внимания: благодаря проведению ролевых игр, 67% участников запоминали новую информацию гораздо быстрее, чем при помощи традиционных методов обучения, а 99% признали тот факт, что «ролевые игры делают учебный процесс более содержательным» («...role-playing made learning more meaningful»).

Одно из первых определений термина «ролевая игра» (role-playing) находим в работе Э. Аронсона (E. Aronson) и Дж. Карлсмита (J. Carlsmith) «Эксперименты в социальной психологии» (Experimentation in social psychology, 1968). Согласно утверждению психологов, «обучение через ролевую игру – это эксперимент «как будто», субъект которого должен действовать, как будто он [или она] – определенная личность в определенных обстоятельствах» («The role-playing study is an as-if experiment in which subject is asked to behave as if he [or she] were a particular person in a particular situation»). «Эксперименты «как будто» как метод преподавания не только истории, но и географии, экономики, социальных наук получают положительную оценку и в работах современных авторов: Л. Этткин и Л. Снайдер (L. Etkin and L. Snyder, 1972), Дж. Тейхан (J. Teahan, 1975), Дж. МакГрегора (J. McGregor, 1993). Среди преимуществ использования ролевых игр Л. Джервис, К. Оделл и М. Тройано особо акцентируют превращение студентов в активных участников учебного процесса (Lori Jarvys, Kathryn Odell, Mike Troiano, 2002). Ведь, как показывает П. Пурман (P. Poorman, 2002), «настоящее обучение» происходит только тогда, когда студент «перестает быть пассивным наблюдателем», а «пребывание в роли» усиливает его заинтересованность и понимание изучаемого предмета («...true learning cannot take place when students are passive observers of the teaching process», «...integrating experiential learning activities in the classroom increases interest in the subject mater and understanding of course content»).

В начале XXI века ролевые игры как метод активного вовлечения студентов в учебный процесс становятся все более популярными в преподавании иностранных языков в Западной Европе и Америке. Неоспоримым для зарубежных педагогов является тот факт, что ролевая игра способствует увеличению социокультурных знаний студентов, улучшению их навыков работы в команде и установлению взаимопонимания в группе. Методист Британского Совета в Испании – Дж. Будден (J. Budden, 2004) выделяет еще одну причину мотивировать студентов «попытаться на месте другого»: это веселое времяпровождение, стимулирующее даже застенчивых участников высказываться решительно и прямолинейно, соответственно роли. Кроме того, как отмечает исследовательница, учебное пространство как бы «расширяется» («...the world of the classroom expands...»), затрагивает аспекты внешнего мира, предоставляя гораздо больше языковых ситуаций и возможностей отработки языковых навыков.

Действительно, многие исследователи (к примеру, Л. Хэнд – L. Hand, 2012) особо акцентируют то обстоятельство, что в ролевых играх студенты могут отрабатывать новые языковые навыки и модели поведения в «относительно безопасной окружающей обстановке» (relatively safe setting). А использование языкового материала в ситуациях, приближенных к реальной жизни, заставляет участников игры больше сосредоточиться на коммуникативной, а не на лингвистической стороне овладения языком, что, в общем-то, и является целью коммуникативного подхода.

В современной украинской педагогике также наблюдается интенсивное изучение специфики ролевых игр и их влияния на процесс обучения иностранным языкам. Так, С. Д. Дешко, Л. Я. Лихочвор и П. М. Гуня (2008) выделяют главной особенностью role-playing необходимость действий студента в заданной ситуации и принятия им социальной ответственности, что способствует динамичному развитию ситуации ролевого общения и побуждает к спонтанному, творческому речевому акту. Как кажется, именно поэтому Е. Ильиных (2009) рекомендует преподавателям использовать ролевые игры на всех уровнях изучения иностранного языка, побуждая участников к «инициативной речи».

Максимальное сближение процессов обучения и реального общения как положительную черту ролевой игры акцентируют С. Л. Филипенко и С. А. Анисимова (2008). Исследователи особенно рекомендуют использовать role-playing как основной метод обучения для студентов экономических специальностей. Ведь именно в ролевой игре студенты могут попробовать сыграть одну из возможных ролей своей будущей профессии: лидер, соперник по бизнесу, коллега, что способствует формированию социально значимого ролевого поведения.

Любопытно употребление в работе указанных авторов термина «деловая игра» как абсолютного синонима ролевой игры. Более четкое разграничение этих терминов находим в статье О. Б. Тарнопольского «Ділові ігри у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у вищій школі» (2010). Как утверждает ученый, основой для проведения деловой игры обязательно должен служить профессио-

нально ориентированный материал, а перед ее проведением преподавателю необходимо провести предварительную подготовку студентов к ролевой ситуации (например, чтение информации о деятельности компании) и написание отчета или доклада после игры, что обычно не предполагается на обычной ролевой игре. Отсюда – вывод исследователя: на деловых играх происходит активация всех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения, письма (на ролевых играх, как известно, акцент делается только на слушании и говорении).

Безусловно, деловые игры больше ориентированы на овладение иностранным языком для специальности, что требует определенной подготовки студентов для овладения профессиональным материалом. Например, в известной серии учебников Market Leader деловой игре всегда предшествует подробное описание истории компании, ролевой ситуации, самих ролей, а после игры дается письменное задание (написать электронное письмо, отчет, доклад), где подводятся итоги проведения игры. Тем не менее, исследование «business games» как вида деятельности, отличного от стандартных «role-plays» еще не так интенсивно в современной украинской педагогике и методике преподавания иностранных языков. Все еще наблюдается отождествление ролевых и деловых игр, специфика последних еще не до конца изучена. Все это дает перспективы дальнейших исследований этой темы.

К. пед. н. Привалова Ю. В.

*Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская федерация*

ПРОИСХОЖДЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ НЕГОЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Не вызывает сомнений то благотворное влияние решений, которые принимает студент в процессе обучения, поскольку они развивают ответственность, научают студентов использовать полученные знания в самостоятельном обучении, и самое главное, дают им возможность оказать положительное влияние на всю жизнь. Способность принимать собственные решения в процессе обучения студент может реализовать путем участия в переговорах. Термин «неготивация» происходит от англ. negotiation и означает диалог между двумя или более людьми или сторонами, предназначенный для достижения понимания и устранения точки разногласия.

Неготивации предполагают участие самих студентов в определении целей и содержания своего образования, поскольку оно необходимо самой личности, а не только задается социумом извне в виде определенных стандартов. Право студентов выбирать собственную образовательную траекторию способствует развитию самостоятельности в вопросах освоения ими новых образовательных программ, удовлетворению их интересов и потребностей, повышению познавательной

мотивации. Негоциации позволяют приступить к созданию и реализации гибких индивидуализированных траекторий обучения как целенаправленных образовательных программ каждого студента по достижению собственных образовательных целей, соответствующих его способностям, возможностям, мотивации, интересам, реализуемых при консультирующей деятельности преподавателей.

Непосредственное участие студентов в процессе обучения уходит своими корнями в эпоху Просвещения и классического либерализма. Первоначальная концепция либерализма, которая установилась в процессе постепенного распространения демократических форм правления после Великой французской революции, с тех пор была колонизирована и, таким образом, искажена государственным и корпоративным капитализмом. Тем не менее, принципы классического либерализма были определены еще Бертраном Расселом в первой половине XX века как «гуманистическая концепция» социального развития. Одновременно Бертран Рассел в Европе и Джон Дьюи в США изучали взаимосвязь между возникающим демократическим обществом и образовательными заведениями, которые могли бы привести к появлению таких.

Рассел рассматривал образование как способ утверждения ценностей над господством и уступчивостью, а самое главное, как средство развития мудрого и творческого гражданского населения в свободном обществе, чтобы таким образом вытеснить неравные и бесчеловечные особенности промышленной революции. Джон Дьюи, писавший об образовании преимущественно во время Великой Депрессии 1930-х гг., совпавшей с появлением диктатуры в Европе, рассматривал гуманистическую концепцию образования в контексте того, что он видел реальной борьбой за подлинную демократию. Расширение корпоративных индустриальных сил представлялось ему как развитая форма феодальной и элитарной структур, которые классический либерализм пытался заменить. Он также рассматривал образование в XX веке как способ достижения свободы и независимости мышления и действий в рамках кооперации для достижения общих целей на благо большинства, а не плутократического меньшинства. Также он считал, что учебный процесс должен поощрять открытость, искреннее участие в нем и, самое главное, чувство ответственности за себя и общество в целом.

Неиссякаемый источник этих предложений в гуманистической концепции образования практически задохнулся от ужасных разногласий, возникших между интересами западных и коммунистических стран в период Второй мировой войны и последующей «холодной войны», впоследствии вышедших на поверхность и разделившихся на два разных направления теории и исследований. Первое появилось в работах психологов, которые утверждали, что взгляд на людей как на более активные компоненты в их собственном изучении позволяет делать больше, чем бихевиоризм. Второе направление, совпадающее с существенными культурными новшествами 1960-х гг., появилось в критических моделях западного образования у большого количества авторов. Эти потоки влияния затронули и предвосхитили существенные события в лингвистике, которые впоследствии

должны были оказать влияние на исследования в области изучения иностранного языка, а также на языковую педагогику.

Инновации в психологии изучения были проиллюстрированы работами Джорджа Келли, Абрахама Маслоу и Карла Роджерса в 1950-х и 1960-х гг. Джордж Келли основывал свои влиятельные понятия относительно того, как мы осмысливаем наш мир через личные конструкции, исходя из мнения о том, что все изучение походит на научное исследование или, более точно, на создание эмпирических теорий. Центральная идея, с его точки зрения, состояла в том, что мы учимся, не формируя привычки поведения или накапливая мудрость, а делаем это только тогда, когда сталкиваемся с отсутствием закономерности, с загадками или парадоксами. Лучше всего мы учимся, когда нам нужно уменьшить свою собственную неуверенность. Абрахам Маслоу и Карл Роджерс, уделяя особое внимание человеку, который иллюстрировал западную психологию, несколько неправильно интерпретировали гуманизм, прежде всего, с точки зрения «лично ориентированного» подхода для «самовыражения» посредством обучения. Исследуя лидирующую роль преподавателя в рамках данного подхода, Карл Роджерс обратился непосредственно к отношениям власти и контроля, которые он рассматривал как существующие и в «традиционном» образовании [24]. Он рассматривал преподавателей как людей, которые создают «психологический климат», в котором студенты могут брать на себя ответственность за контроль своего собственного процесса обучения. Определяя власть и контроль как заключенные в межличностных отношениях понятия, он не распространял свое видение на политические и социальные действия. Эта более широкая перспектива возникнет позже в других источниках, главным образом, в европейских. Однако Карл Роджерс, как и Абрахам Маслоу, приводил доводы в отношении уменьшения количества уделяемого внимания на содержание учебной деятельности в пользу открытия некоего пространства для студентов, чтобы дать им возможность разнообразить свои потребности в области процесса и опыта обучения, которые могли бы предоставить им появление жизненных ценностей. Такие «гуманистические» веяния царили в определенных новых направлениях обучения иностранному языку в 1970-х гг., в особенности в США, иллюстрируемых Гертрудой Московитц [22], и инновациях, описанных Эрлом Стевик [26].

Тем временем, еще большее значение для происхождения процессуально-ориентированной неготиации в учебной аудитории имели совпавшие с растущим движением за гражданские права более открытые критические взгляды на неравенство и спорное положение современного американского образования, упомянутые в работах Джона Холта [15], Герберта Коля [18] и Джонатана Козола [19]. Их требования школьной реформы были выражены с точки зрения насущной необходимости в более социально содержащих и явно демократических формах педагогики и учебных планов. Первоначальный учебный план Джона Дьюи переписывался в то время, когда его предсказания об основных неравенствах американского общества признавались все более широко.

Педагоги за пределами США, тем временем, расширяли этот спор. Иван Иллич [17] утверждал, что традиционное обучение прошло без надежды на исправление не в последнюю очередь потому, что оно отвечало интересам власти и богатых в построении послушного гражданского общества-потребителя. Как и Б. Рассел, И. Иллич говорил о необходимости возвращения к «народным ценностям» и определял их как вкоренившиеся в стремления общества, которые символизировали подлинную демократию. Работа Паулу Фрейре, которую читали, главным образом, в Латинской Америке, также несла в себе идею освободительного образования, заключенного в пределах местного культурного действия и являющего собой, по существу, результат социального сотрудничества [12]. Недавно идеи П. Фрейре о преподавании языков были приняты во внимание благодаря предложениям Ауербах относительно педагогики «вовлечения» [4–5].

В Британии, повторяя либеральный демократический план Б. Рассела и Д. Дьюи по обучению молодых людей с акцентом на существование совместной ответственности, а не, напротив, соревнования, и выбора, а не принуждения, в 1960-70-х гг. был зафиксирован ряд практических инициатив в отношении государственного образования. Они включали в себя учреждение первых общеобразовательных школ, которые должны были заменить деление между «grammar school» (которые вели отбор учеников на основе наличия у них потенциала) и «secondary school» (которые были предназначены для остальных учеников). Такие инициативы в это время вызвали сильное сопротивление в консервативных кругах. Одновременно с такими новшествами в менее консервативных кругах существовал растущий интерес к альтернативным методам обучения, возможно, самый значимый был выражен в работе Александра Нилла «Саммерхилл», в которой он преобразовал либеральные представления об образовании в практику за 30 лет до этого, в то время, когда идеи Б. Рассела и Д. Дьюи были все еще относительно новыми [23].

Более либеральные направления практически совпали с критическими исследованиями в теории. Подобные анализы процесса передачи знаний в ходе обучения с точки зрения асимметрии сил и контроля самого обучения были проведены многими британскими социологами образования, такими как Бэзил Бернштейн и Майкл Янг [7; 28]. С точки зрения инновации учебного плана содержание этих споров в Великобритании было, вероятно, наиболее доступно сформулировано в работе Лоренса Стенхауса [25]. В той же самой атмосфере критической оценки, повторяя идеи Бэзила Бернштейна относительно доступа к знаниям и контроля за ними, Дуглас Барнс и его соавторы бросили вызов преобладающим способам передачи знаний с определенной ссылкой на язык, используемый непосредственно в учебных аудиториях [6]. Этот выдающийся критический анализ положил начало мнению педагогов относительно изучения языка в пределах всего учебного плана и предвосхитил утверждение Бриттен о необходимости рассмотрения студентов как непосредственных активных общающихся участников, а не простых наблюдателей образовательного процесса, а

также исследования Барнсом процессов обучения в маленьких группах как способов достижения подлинного объяснительного учения. Позднее защитники прямого студенческого участия посредством переговоров относительно аспектов учебного плана, в особенности тех, которые касаются языка и грамотности, часто ссылались на работы этих авторов как на очень влиятельные.

Этот увеличивающийся рост числа идей и действий в 1960-70-х гг. позже привел к важной работе в области образования в феминистском писании и в пределах того, что мы можем определить как постмодернистская перспектива. Именно в ее пределах начинают доминировать европейские ветви теории и исследований в области освободительных форм обучения, хотя работы североамериканских ученых Генри Гирокса [13] и Майкла Эппла [3], возможно, наиболее непосредственно изучают смысл обучения в целом. Эти авторы, повторяя некоторую критику ограничения образования в 1960-70-х гг., разделяют мнение о том, что педагогика, основанная на искреннем и открытом диалоге между преподавателем и студентом, является решающим процессом, который характеризует освободительные методы образования. Эта заинтересованность в контрасте между освободительной и репрессивной педагогикой иллюстрирует европейские постмодернистские критические анализы современного общества, которые в большей степени происходят из изучения теории и исследований в этой области. Многими авторами была затронута особая переломная позиция в профессии преподавания языков, которая определяет принуждение и своего рода колонизацию посредством определенных методов образования. Конечно, постмодернистская критика того, что можно назвать репрессивной ролью в обычном образовании нашего современного общества, идет намного дальше, чем гуманистическая или либеральная позиция, фактически подвергая сомнению уверенность исследователей эпохи Просвещения относительно «рациональности» и правдоподобия классического либерального плана. Идентичные влияния «гуманистической концепции» Б. Рассела и Д. Дьюи, а также признание чрезвычайно социального характера процесса обучения – выраженные через критический анализ их неудачи быть по-настоящему демократичными в удовлетворении потребностей различных групп студентов – могут также быть прослежены в определенных ключевых событиях в представлениях языкового обучения, начиная с 1970-х гг.

Ноам Хомский разделил с «гуманистическими» психологами критическое презрение к ограничениям бихевиористских представлений об учении лишь с картезианской точки зрения и, таким образом, с точки зрения взглядов Просвещения, также сигнализируя радикальные направления в лингвистике [10]. Он утверждал, что ему практически нечего сказать о преподавании языков, но его взгляды на неизученную природу овладения языком имели прочное влияние на теорию и исследования в данной области. Споры о том, что является врожденным, чему можно научить, а что не доступно для изучения, доминировали в теории изучения иностранного языка и исследованиях до настоящего времени, в то время как понятие компетентности, совпадающее с появлением социолингвистического

исследования в начале 1970-х гг., косвенно сформировало, возможно, самое существенное изменение в представлениях о языковой педагогике в последние годы. Рассмотрим далее каждое из этих двух событий.

Утверждение Н. Хомского, поддержанное исследованиями детского языка в 1970-х гг., что ребенок обучается родному языку, в основном, без явного участия опекуна, было экстраполировано как часть первой существенной теории изучения иностранного языка Стивена Крашена, который разграничивал овладение языком и его изучение. Для С. Крашена решающим условием для овладения языком было предоставление студенту информации в доступной и понятной форме [20]. До настоящего времени значимость, которую он предписывал превосходству поиска смысла нового языка как суровому испытанию при овладении языком, в основном, остается неоспоримой в господствующем исследовании в области изучения иностранного языка, за исключением того, как студенты должны развивать его. Основываясь на росте более поздних исследований в области овладения родным языком, которые рассматривали взаимодействие между опекунами и маленькими детьми в качестве некоей арены для овладения языком, Майкл Лонг начал исследования в области изучения иностранных языков, рассматривая интерактивную негоциацию как средство для создания и предоставления студенту информации в доступной и понятной форме [21]. С такой точки зрения процесс овладения языком выходит за пределы простого взаимодействия между исходными данными и умственными способностями студента и распространяется на открытые негоциации в поисках смысла в общественных отношениях.

Работу Эвелин Хатч можно охарактеризовать, как влиятельное социальное исследование в области изучения иностранного языка. Посредством ее анализа бесед с опекунами и людьми, изучающими иностранный язык, было выявлено, что те виды бесед, в которых они принимали участие, послужили своеобразным пластом для изучения новых лингвистических форм [14]. Эта идея происходит, безусловно, из работы Л. С. Выготского, который недвусмысленно определил обучение и как часть социальной деятельности, и как саму социальную деятельность [27]. С точки зрения Л. С. Выготского, центральным процессом обучения является социальное взаимодействие между студентом, который еще не способен к независимому достижению чего-либо, и человеком, который уже является хорошо осведомленным и способным на принятие каких-либо решений в определенной области знания. Как показала Э. Хатч, исследуя взаимодействие опекунов с теми, кто только начинает изучать иностранный язык, какие-либо пояснения во время беседы, переформулировки в определенные моменты разговора способствуют поддержанию беседы и позволяют новичку выразить свою мысль и понять сказанное. Для Л. С. Выготского потенциал развития посредством социального взаимодействия с кем-либо более способным в данной области знания значит больше, чем потенциал самостоятельного, независимого развития; это различие было названо «зоной ближайшего развития» [1].

С точки зрения текущих направлений в психологии образования, очень существенно то, что работа Л. С. Выготского открывается по-новому, причем не

только в сфере преподавания иностранных языков. В настоящее время считается, что его идеи приносят «социокультурный» вклад в преподавание иностранных языков, который частично повторяет гуманистские психологические взгляды изучающего язык. Однако следуя идеям А. Н. Леонтьева социокультурная теория определяет эту деятельность как социальную и ставит ее в рамки определенных контекстов, или «деятельностей». Понятие «деятельность» используется в особом значении социокультурными теоретиками для обозначения межличностной природы или межсубъективизма какого-либо совместного действия, его особых аспектов и того, как сами действия производятся при данных условиях [2; 11].

Переходя от представлений о том, как происходит овладение языком к понятию Н. Хомского о базовой компетенции, следует отметить почти одновременное появление и развитие социолингвистических исследований, которые позволили Деллу Хаймсу поставить под сомнение очевидный узкий ментализм формулировки основного лингвистического знания по Н. Хомскому и расширить его с точки зрения нашего знания о соответствующем использовании языка в социальных ситуациях [16]. Справедливо предположить, что понятие коммуникативной компетенции, предложенное Хаймсом, дало один из ключевых теоретических ориентиров для самого значительного события в области преподавания языков, начиная со второй половины 1970-ых годов. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам отразил резкие изменения, которые на начальной стадии расширяли наше представление о целях и содержании языкового обучения. Акцент делался на использовании языка, особенно с точки зрения определения понятий или структур и, в частности, коммуникативных функций в рамках беседы. Поэтому изучение языков начало рассматриваться как развитие диапазона используемых компетенций в дополнение к лингвистическому знанию.

В большей степени из-за значительного импульса, обусловленного функционально обоснованного педагогического корпуса языка, который в свое время был разработан Советом Европы, споры о самобытности коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам были сосредоточены на вопросе о том, что нужно считать целями и предметом языкового образования. По этой причине инновации в структуре содержания учебных планов оказывали преобладающее влияние на ранние формулировки. Определение использования языка отодвинуло на второй план обсуждения того, как обучение могло бы способствовать его фактическому развитию. Возможно, эта отправная точка послужила началом последующего разделения той сферы деятельности, которая сейчас называется коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, таким образом, что в настоящее время существует много путей развития, исходящих из нее. У некоторых сторонников коммуникативного подхода сохраняется заинтересованность в определении целей и содержания, также как и в определенных специализированных структурах курсов или подлинности тех текстов, которые изучаются в аудитории. Для других, более значимой проблемой является то, как приобретает способность использовать язык. Опирающийся на исследования в области овладения иностранными

языками метод коммуникативных заданий может послужить примером такой заинтересованности. Аналогично, личностно ориентированный учебный план, минимальный с точки зрения анализа потребностей студента или более открыто включающий степени негоциаций с ним, отражает более пристальное внимание, уделяемое самому процессу обучения, нежели тому содержанию, которое должно быть изучено.

Предваряя эти две тенденции и непосредственно реагируя на заинтересованность последователей коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в наличии надлежащим образом составленного коммуникативного учебного плана, Майкл Брин и Кристофер Кэндлин предложили более широкую структуру учебного плана для коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. На возникновение такого более широкого взгляда на возможности коммуникативного подхода повлияло то, каким образом социолингвисты исследовали и описывали использование языка, а также критический анализ преобладающих способов обучения и появляющиеся на тот момент исследования в области овладения вторым языком [8]. Данные явления позволили языковому содержанию и методике обучения проявиться как неразрывно связанным элементам; благодаря этому стало возможным исследовать коммуникативный характер процесса обучения. Таким образом, центральным принципом было то, что у преподавателей и студентов должна быть возможность совершать процессуально-ориентированные негоциации в соответствии с учебным планом, по которому они работают и который должен стать благоприятной почвой для личных и интерактивных негоциационных процессов. Учитывая озабоченность в начале 1980-х гг. тем, что следует рассматривать как соответствующие коммуникативные программы, оба автора далее исследовали влияние результатов негоциаций на структуру и построение программ.

К. Кэндлин утверждал, что любой предварительно разработанный учебный план оказывался лишним, как только преподаватель и студенты начинали работать, и единственно верным планом является ретроспективный отчет о том, какая работа была проделана и что было достигнуто [9]. Майкл Брин сформулировал понятие процессуально-ориентированной учебной программы с целью более детального определения места традиционной учебной программы внутри учебного процесса и опосредованной им. Кроме того, процессуально-ориентированная учебная программа была предложена как ориентир для преподавателей, которые хотели вовлечь студентов в развитие фактической учебной программы на занятии.

Список использованных источников:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 4-е изд. – 584 с.
3. Apple M. Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education / M. Apple. – New York: Routledge, 1986. – 272 p.

4. Auerbach E. R. Making meaning making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy / E. R. Auerbach. – Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1990. – 258 p.
5. Auerbach E. R. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices / E. R. Auerbach // Power and inequality in language education; edited by J. W. Tollefson. – New York: Cambridge University Press, 1995. – P. 9–33.
6. Barnes D. Language, the learner and the school / D. Barnes, J. Britten and H. Rosen. – Harmondsworth: Penguin, 1969. – 166 p.
7. Bernstein B. Open schools, open society / B. Bernstein // New Society, 14th September, 1967. – P. 351–353.
8. Breen M. P. The essentials of a communicative curriculum for language teaching / M. P. Breen and C. N. Candlin // Applied Linguistics. – 1980. – 1 (2). – P. 89–112.
9. Candlin C. N. Syllabus design as a critical process / C. N. Candlin // General English syllabus design; edited by C J. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press and The British Council, 1984. – P. 29–46.
10. Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. – New York: Harcourt, Brace and World, 1968. – 210 p.
11. Donato R. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation / R. Donato and D. McCormick. // Modern Language Journal. – 1994. – 78. – P. 453–464.
12. Freire P. Cultural action for freedom / P. Freire. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – 91 p.
13. Giroux H. Ideology, culture and the process of schooling / H. Giroux. – London: Falmer Press, 1981. – 168 p.
14. Hatch E. Discourse and language education / E. Hatch. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 348 p.
15. Holt J. How children fail / J. Holt. – Harmondsworth: Penguin, 1964. – 181 p.
16. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory / D. Hymes // Language acquisition models and methods, edited by R. Huxley and E. Ingram. – New York: Academic Press, 1971. – P. 3–28.
17. Illich I. Deschooling society / I. Illich. – Harmondsworth: Penguin, 1971. – 186 p.
18. Kohl H. 36 Children / H. Kohl. – London: Victor Gollanz, 1968. – 227 p.
19. Kozol J. Death at an early age / J. Kozol. – Harmondsworth: Penguin, 1967. – 242 p.
20. Krashen S. D. The input hypothesis / S. D. Krashen. – Oxford: Oxford University Press, 1985. – 120 p.
21. Long M. H. Input, interaction and second language acquisition / M. H. Long // Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences; edited by H. Winitz. – New York: New York Academy of Sciences, 1981. – P. 259–278.
22. Moskovitz G. Caring and sharing in the foreign language class / G. Moskovitz. – Rowley, MA: Newbury House, 1978. – 358 p.
23. Neill A. S. Summerhill: A radical approach to education / A. S. Neill. – London: Gollanz, 1962. – 392 p.
24. Rogers C. Freedom to learn / C. Rogers. – Columbus, OH: Merrill, 1969. – 358 p.
25. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development / L. Stenhouse. – London: Heinemann, 1975. – 248 p.
26. Stevick E. Humanism in language teaching / E. Stevick. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 168 p.
27. Vygotsky L. Thought and language / L. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962. – 352 p.
28. Young M. D. F. (ed.) Knowledge and control: New directions for the sociology of education / M. D. F. Young. – London: Collier-Macmillan, 1971. – 448 p.

Прокудина О. А.

Московский городской педагогический университет,

Российская Федерация

**ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Выпускники профессиональных колледжей, особенно аграрных, все больше ощущают потребность в умении работать с текстами на иностранном языке. Однако в методике обучения иностранным языкам данная проблема не получила должного рассмотрения. До сих пор не разработаны сколь-нибудь эффективные пути обучения такой работе. На наш взгляд, значительный учебный потенциал заложен в электронных словарях.

Для того, чтобы обучить работе с текстом по специальности нужно, прежде всего, четко обозначить потребности будущих специалистов в применении электронного словаря. Другими словами, следует определить, для чего он может быть использован, например:

- для чтения различных текстов;
- для написания писем личного и официального характера;
- для подготовки доклада, реферата и пр.;
- для редактирования машинного перевода.

К достоинствам электронного словаря можно отнести, во-первых, то, что он удобен в использовании, а, во-вторых, то, что привлечение компьютерных технологий повышает мотивацию студентов. Но наиболее важным достоинством электронного словаря является факт открытия и приобретения новых языковых знаний самими студентами с его помощью. Так, использование словаря является достаточно полезным при изучении новой специальной терминологии. В большинстве электронных словарей лексика разбита по темам или даже по подтемам. Таким образом, студент может легко выбрать нужное для своего направления или специализации.

Знание иностранного языка занимает особое положение среди необходимых профессиональных качеств современного специалиста-агрария. На сегодняшний день ощущается потребность в специалистах, способных вести диалоги с иностранными партнёрами, решать профессиональные задачи. Однако зачастую выпускники профессиональных колледжей обнаруживают невысокий уровень владения языком, что достаточно сильно влияет на их трудоустройство. Например, низкий уровень владения языком влияет на профессиональную адаптацию, так как при устройстве на работу в крупные сельскохозяйственные компании главным требованием к соискателю является знание одного или даже нескольких иностранных языков.

Основной целью обучения иностранному языку студентов-аграриев является развитие коммуникативной компетенции, которая способствует росту уровня про-

фессиональной компетентности в целом. Следовательно, обучение иностранному языку в аграрном колледже должно быть построено на профессионально-ориентированном подходе. Такой подход основывается на учете потребностей студентов-аграриев в изучении иностранного языка, в частности связанных с их будущей профессией. Например, существует потребность в умении читать и применять инструкции в сфере растениеводства и механизации, общаться с иностранными партнерами, устанавливая межличностные контакты и решая деловые вопросы, создавать собственные тексты – доклады, сообщения, рефераты специальных статей и монографий.

Такой подход предполагает также формирование у студентов способности общаться в международном и межкультурном контексте, в конкретных профессиональных ситуациях, учитывая специфику профессионального мышления, например, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности [3, с. 21].

Следует подчеркнуть, что обучение иностранному языку в аграрном колледже направлено не только на формирование способности читать тексты по специальности и усвоение специальной лексики, но, прежде всего, на развитие способности обмениваться нужной информацией в потоке речевого общения. Иными словами, выпускник аграрного колледжа должен владеть иностранным языком на уровне, позволяющем ему быть активным участником профессионального общения в международном и межкультурном контексте. Это позволит ему успешно решать профессионально значимые задачи путем достижения взаимопонимания между участниками общения [1].

Таким образом, хотя в современных условиях обучение иностранному языку в профессиональном колледже производится на интерактивной основе, то есть оно построено на взаимодействии преподавателя и студентов, большая часть научения языку происходит вне аудитории, то есть в самостоятельной работе, способствующей достижению автономии учащихся [2]. Большое значение при этом приобретает использование электронного словаря. Оно не только влияет на результат профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, но и повышает мотивацию самостоятельного его изучения. Практика показывает, что применяя электронный словарь, студенты чаще стараются узнать значение незнакомых слов, вбивая их в поле словаря. Таким образом, они развивают память и лучше усваивают незнакомую лексику и термины.

Список использованных источников:

1. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода (направление подготовки 031900 «Международные отношения»): автореф. дис. канд. пед. наук / А. М. Ионова. – М., 2012.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособ. для учит. / Н. Ф. Коряковцева М.: Аркти, 2002. 176 с.
3. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособ. / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова; под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

К. филол. н. Райлянова В. Э.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**ПРОБЛЕМЫ БАЛАНСА ЛЕКСИЧЕСКОГО И ГРАМАТИЧЕСКОГО
АСПЕКТОВ В СТРУКТУРНО-КОМУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Методика преподавания иностранным языкам как наука, которая базируется на современных данных языкознания, психологии и теории преподавания, находится еще в периоде становления. В ряде стран, в том числе и у нас, ведется работа по созданию эффективных методических систем, какие призваны способствовать овладению иностранными языками. Следует подчеркнуть, что такая система еще не создана ни в одной стране. Мы наблюдаем или применение слегка усовершенствованной традиционной методики, или экспериментирования с новыми методами, которые пока что не дают полностью удовлетворительных результатов.

В методике преподавания иностранных языков имеется значительное количество работ, посвященных обучению лексике. В центре внимания исследователей находятся психологические аспекты усвоения иноязычной лексики (Беляев; Артемов; Зимняя); процессы формирования лексических навыков в аудировании, говорении, чтении и письме (Шатилов, Кондратьева, Добрякова, Бухбиндер, Бурлаков, Пассов, Коростелев, Репп, Баграмова, Родионова, Шамов, Литвинова). Совершенствование лексической стороны речевой деятельности студентов отражено в исследованиях Е. С. Бутаковой, А. Богатова, А. П. Сливкова, Лимовой и других ученых. Значительное количество работ, посвященных лексическому компоненту языковой компетенции, появилось в зарубежной методике преподавания иностранных языков. Наиболее известны в этой области следующие исследования: Meara P, Carter, Wallace, Lewis, Mc Carthy, O'Dell, Shaw; Nation and Newton.

В вышеуказанных работах рассматриваются пути решения проблем, связанных с правильным раскрытием значений лексики, с ее методической типологией, то есть классификацией лексических единиц в зависимости от трудностей их усвоения; с отбором лексики для формирования активного, пассивного и потенциального лексического запаса, с количественным и качественным обогащением лексического запаса студентов, с разработкой комплексов лексических упражнений, направленных на формирование и совершенствование лексических навыков в различных видах речевой деятельности.

Однако многие ученые, которые занимаются проблемами преподавания иностранных языков приходят к выводу, что коммуникативный метод, наряду с своими преимуществами, имеет, как и любой другой метод, определенные недостатки. Однако недостатки коммуникативного метода весьма весомы.

Лексический (коммуникативный) подход базируется на приоритетном положении лексики в обучении, поскольку отражает содержательную сторону языка. Данный подход означает овладение лексикой во всем ее многообразии и

сочетаемости. Основное внимание обращается на формирование речевых навыков словоупотребления. Придавая особое внимание содержательной стороне высказывания, смыслу, который передается той или иной лексической единицей, грамматический аспект сводится к минимуму, что приводит к большому количеству ошибок и нарушает процесс коммуникации. В тоже время структурный (грамматический) подход также имеет положительные и отрицательные стороны. Благодаря этому подходу была выделена единица обучения и уточненных грамматические модели, разработана последовательность первичного закрепления новых грамматических конструкций в виде подстановочных операций по структурным, или грамматическим, моделям. Структурный подход обеспечил преподавателей набором моделей, которые были вычленены из традиционных тем нормативной грамматики и определил последовательность тренировочной работы с ними. Однако, при применении структурного подхода в преподавании, теряется значимость коммуникации, неверно понимается автоматизация речевых навыков. Преподаватели, которые используют структурный подход часто сводят свою работу к заучиванию моделей-штампов, что недостаточно для употребления структуры в речи. При таком подходе, затрудняется свободное конструирование речи и речетворчество. Из всего вышеизложенного совершенно очевидно, что эти два подхода, лексический и грамматический, дадут максимально положительный эффект, если их объединить в лексико-грамматический метод. Следует признать, что эта идея отнюдь не нова. Намного раньше ученые уже описывали эффективность такого метода. В обоих методах подчеркивается роль проблемных ситуаций, активизации мыслительной деятельности, формирования речевых навыков и умений. Однако очень важным моментом является разработка максимально эффективного баланса лексической и грамматической нагрузки в методе. Ведь если отдать предпочтение грамматической стороне, то овладение содержательной стороной речи замедляется. В то же время, преобладание лексической стороны может привести к грубым грамматическим и коммуникативно-значимым ошибкам, что также препятствует эффективному общению на иностранном языке. К сожалению, в нашем случае нельзя сказать, что нужно найти «золотую середину». Это не так. Успех того или иного метода заключается, помимо прочего, в его соответствии с подготовленностью студентов. Недаром все современные курсы иностранных языков разделены на Начальный (Elementary), Средний (Intermediate) и Продвинутый (Advanced) уровни. Необходимость учитывать эти уровни при выстраивании баланса лексика-грамматика в коммуникативно-структурном методе преподавания иностранного языка не вызывает сомнений. К сожалению, в нашем случае нельзя сказать, что нужно найти «золотую середину». Это не так. Успех того или иного метода заключается, помимо прочего, в его соответствии с подготовленностью студентов. Недаром все современные курсы иностранных языков разделены на Начальный (Elementary), Средний (Intermediate) и Продвинутый (Advanced) уровни. Необходимость учитывания таких уровней при выстраивании баланса лексика-грамматика в коммуникативно-структурном методе преподавания иностранного языка не вызывает сомнений.

К. т. н. Рудь А. В.

Шахтинский институт (филиал)

ФГБОУ ВПО «Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института)»,

г. Шахты, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ В ВУЗЕ

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. С помощью говорения происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры. Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

Чтобы научить студентов общаться естественным образом на иностранном языке, необходимо в условиях учебного процесса стимулировать их потребность в реальном общении. Высказывания студентов в ходе беседы приобретают естественный характер, если совместная деятельность организована в рамках группового общения. Таким образом, групповая форма общения является необходимостью при обучении говорению. Одним из видов группового взаимодействия учащихся, используемых для развития речевых умений, является ролевая игра. Ролевые игры способствуют активизации речемыслительной деятельности студентов, формированию следующих умений: принять и исполнить роль; ориентироваться в ролях партнеров; выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией; проводить и отстаивать свою точку зрения; склоняться к компромиссу; предусматривать конфликт и находить пути его устранения; формулировать проблему и предлагать пути ее решения; менять тактику своего поведения; владеть стратегией общения (знать и уметь употреблять речевые и этикетные формулы; уметь выражать возражение, согласие, просьбу и др.).

Ролевая организация учебной деятельности позволяет приучить студентов к соблюдению социальных норм и правил социально-речевого этикета. Многие отечественные психологи и методисты признают большое значение ролевой игры в учебном процессе и рассматривают её как одну из форм групповых методов обучения. Например, психолог А. А. Леонтьев считает, что мотивация, создаваемая игрой, то есть игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией.

Характерные признаки ролевых игр:

1) наличие модели проблемной ситуации, содержащей в себе условия когнитивного конфликта;

- 2) наличие индивидуальных ролей;
- 3) несовпадение ролевых целей участников игры, исполняющих различные роли;
- 4) взаимодействие ролей;
- 5) наличие системы качественного оценивания деятельности участников игры (обычно носит качественный характер);
- 6) наличие управляемого эмоционального напряжения.

Существует ряд проблем, мешающих студентам полноценно выражать свое мнение в процессе игры. Вот некоторые из них:

- 1) студенты не имеют собственного мнения по заданной теме;
- 2) студенты имеют свое мнение, но обеспокоены тем, что подумают окружающие;
- 3) студенты имеют свое мнение, но сомневаются в своей способности точно выразить, что имеют в виду;
- 4) студенты начинают выражать свое мнение, но хотят высказать его также красноречиво, как на своем родном языке;
- 5) более активные студенты чувствуют себя уверенно и выражают свое мнение довольно красноречиво, что вызывает робость у остальных.

Преодоление многих из этих трудностей зависит от качества подготовки преподавателя и студентов к игре. На этапе подготовки преподавателю необходимо осуществить следующие действия:

- 1) выбрать тему и четко сформулировать проблему;
- 2) отобрать необходимые языковые средства;
- 3) уточнить параметры ситуации (степень официальности, статусно-ролевые характеристики партнеров, речевые намерения и т.д.);
- 4) подготовить атрибуты игры: карточки со списком вопросов, фрагменты фильмов и т.д.

Студенту для подготовки к игре надо повторить речевые формулы и лексику по теме, при необходимости – найти дополнительные материалы.

На этапе проведения игры преподаватель остается активным наблюдателем, не навязывая своего решения, управляя ходом игры по возможности незаметно. При этом ему следует уделить внимание фиксации ошибок, которые должны быть разобраны после завершения игры.

Проведение ролевых игр на уроке иностранного языка способствует достижению основных целей обучения говорению, так как обеспечивает студентам необходимую практику в социально-адекватном поведении и повышает мотивацию учебно-речевой деятельности на уроке иностранного языка, перенося общение из формального в личностный план.

Список использованных источников:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособ. / Н. Д. Гальскова. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Активизация процесса обучения говорению на английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.festival.1september.ru/articles/522181/>
3. Ролевые игры как средство развития речевых умений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2008/Pedagogica/36345.doc.htm

Скибина Л. В.

*Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Российская Федерация*

ОБУЧЕНИЕ ЗВУКАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

В английском языке есть много слов, похожих друг на друга по звучанию, что составляет главную фонетическую особенность языка с точки зрения освоения устной речи и восприятия на слух. Эта особенность затрудняет как произношение, так и понимание. Произношение требует особой четкости, так как искажение даже незначительного звукового оттенка может привести к изменению смысла. В связи с этим обучение иноязычному произношению может быть успешным в том случае, если обучаемые научатся самостоятельно контролировать свое произношение и как можно раньше начать отличать правильное от неправильного.

Согласно устоявшимся в методике представлениям, наилучший алгоритм введения звука таков. До начала слушания звуков в словах и словосочетаниях обучающимся предлагается познакомиться с общими сведениями о группе звуков, к которой относится конкретный звук. Затем проводится речевую гимнастику языка, губ, голосовых связок. Далее идет введение звука либо звуков в оппозиции. Здесь же следует описание работы речевого аппарата при его произнесении. На данном этапе наиболее эффективными способами иллюстрирования выступают мультимедийные программы. Они обладают комплексом графического отображения звука: картинка с работой голосового аппарата, звукограмма, динамика звука в синхронизации с движением органов речи. Следующим этапом является слушание звука в словах или фразах, предъявляемых тоже с помощью мультимедийных средств обучения. Фонетический материал в мультимедийных программах подобран так, что каждый звук английского языка представлен в различном окружении. Это улучшает его восприятие и способствует более точному воспроизведению. Затем учащие произносят звук без голоса и с голосом. В последующем идет воспроизведение звука вслед за учителем или за диктором в сочетании с другим звуком, а далее – в слове, словосочетании, фразе. Другим важным этапом является знакомство с транскрипционным значком звука, изготовление карточки с его изображением, что способствует закреплению в памяти ученика связи между изучаемым звуком и его транскрипционным значком. Еще одним звеном рассматриваемого алгоритма служит чтение слова и словосочетаний с данным звуком за диктором и учителем, хором и индивидуально. На заключительном этапе подразумеваются элементы контроля произнесения звука. И вновь

представляется целесообразным обратиться к мультимедийным программам для отработки звуков, как при произнесении, так и при чтении, а главное – для самоконтроля и контроля со стороны учителя. Все ранее описанные этапы интегрируются в один, который задействует сразу несколько трактов восприятия и повышает результативность.

Мультимедийные системы снабжены многофункциональным аудиотренажером, при помощи которого можно прослушать оригинальную речь, начитанную профессиональным диктором, а также записать и прослушать свою собственную речь. Программы имеют специальные режимы работы, позволяющие прослушать записанную обучающимся речь одновременно с речью диктора, что дает возможность на слух определить те места, где речь обучающегося не соответствует оригиналу или позволяющие записывать речь обучающегося одновременно с речью диктора, что дает возможность максимально точно воспроизвести все особенности произношения. Кроме того, каждый звуковой фрагмент визуально отображается в графической форме: волновое изображение (осциллограмма), изображение интонации (огibaющая), цветное спектрографическое изображение или трехмерное изображение частот. Поэтому эталонную дикторскую запись можно не только слышать, но и видеть. Мультимедийные программы оснащены механизмом визуализации речи ученика, ориентируясь на которую, ученик также может добиться максимального сходства своей речи с дикторской. Есть программы, которые используют интерактивные диалоги для обучения произношению и распознавание речи – более жесткий механизм контроля произношения, чем ее визуализация. Пользователю предлагается к прослушиванию реплика диалога и варианты ответов на нее. Перед произнесением ответной реплики, каждую из них можно послушать для восприятия эталонного произношения. Если программа правильно распознает ответ пользователя, то ему будет представлена новая реплика. Если ответ не распознан программой, то его необходимо произнести снова. При распознавании реплики программа определяет те слова, которые не соответствуют эталонному произношению, так что пользователь имеет возможность перейти к тренировке данного слова. При выполнении тренировки слова программа может указать на звук, не соответствующий требованиям произношения, работу над которым (изолированно от других звуков) должен провести обучающийся.

Итак, каждому обучающемуся при использовании мультимедийных программных ресурсов предоставляется возможность работать в индивидуальном темпе и в наиболее благоприятное для него время. На протяжении всего занятия сохраняется максимальная активность учащегося и создаются условия для спокойной с психической точки зрения работы над формированием и развитием фонетических навыков, одновременно снимаются трудности, связанные с физиологическими особенностями ученика (плохой слух, медлительность) и учителя (неразборчивая дикция, быстрый темп объяснения материала). Наличие обратной связи не только позволяет выявлять ошибки при выполнении различных заданий и

упражнений, но и предоставляет возможность учащемуся скорректировать неправильное произношение и сформировать навык правильного выполнения действия.

Безусловно, мультимедийные обучающие программы несут в себе большой потенциал по формированию фонетических навыков и интенсификации учебного процесса на основе организации и управления самостоятельной работы обучающихся. Они объединяют все положительные свойства визуальных и вербальных средств обучения и в силу своей универсальности реализуют их с большим эффектом.

К. п. н. Трубина Г. Ф.

*Филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»
в г. Нижнем Тагиле, Российская Федерация*

**МОТИВАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
И МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И. А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и, это отрицательно сказывается на выполнении деятельности [1]. Как отмечают Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова [5], современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации: именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочения для достижения целей. Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету. Во многих методиках разработаны способы ее развития и стимулирования с учетом специфики предмета. Проблема мотивации при изучении иностранных языков в средней школе не является исключением. Исследователи вопроса мотивации приводят данные о снижении ее от класса к классу. Как справедливо отмечают Г. В. Рогова, З. Н. Никитенко в статье «О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников» [6], до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Им хочется изъясняться на иностранном языке со сверстниками, заманчивой представляется возможность декламировать стихи и петь песни на иностранном языке, читая, узнавать о других странах. Многие ребята усматривают в изучении иностранного языка что-то «приключенческое», проникновение в новый незнакомый мир, привлекательной предоставляется возможность перевоплощаться: «Я – говорящий на иностранном языке». Почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться непосредственно и через Internet. Но вот

начинается процесс овладения иностранным языком, и отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей. В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная (по отношению к учителю) активность, ослабевают воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, что, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию. В последствии, будучи взрослыми, люди сожалеют по поводу упущенного, возникает недовольство не только собой, но, главным образом, постановкой обучения иностранным языкам. Такова широко наблюдаемая картина, связанная с изучением иностранного языка в школе и в вузе.

Возникает вопрос: не является ли спад мотивации со всеми вытекающими отсюда последствиями, объективным процессом, которому невозможно противостоять? Однако это опровергает опыт лучших учителей, учащиеся которых успешно овладевают иностранным языком в требуемых пределах. Следовательно, существует возможность сохранения и развития мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Наличие мотивации – важнейшая предпосылка успешности процесса овладения иностранным языком, это сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Учитель может опосредованно повлиять на развитие мотивации, создавая предпосылки и, формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе [6]. Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в школе и в классе; включенность ученика в коллективные формы различных видов деятельности, отношение сотрудничества учителя – учащегося, привлечение учителем учеников к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки, что уже осуществляется достаточно объективно у старшеклассников.

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека, ее сложную структуру. На нее могут оказывать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества – это внешняя мотивация, которая включает в себя широкую социальную мотивацию и узколичностную. На мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой – это, внутренняя мотивация. Существует также дальняя мотивация. Разновидность внешней мотивации – узколичностная мотивация – определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию (например, хочу быть переводчиком – это престижно, модно; хочу быть учителем иностранного языка – это мое призвание, хочу общаться с зарубежными сверстниками в сети Internet). Здесь возможна и отрицательная мотивация: «Мне не нравится иностранный язык, но родные считают, что он мне пригодится, они сами сожалеют, что слабо им владели и не хотели, чтобы я повторил их

ошибку» [6, с. 228]. Внешняя мотивация, как правило, бывает дистантной, рассчитанной на достижение конечного результата учения. Она нацеливает учащихся на «сверхзадачу». Важно только строить процесс учения таким образом, чтобы учащиеся в каждой его точке ощущали восхождение к поставленной цели. Полезные рекомендации на этот счет приводятся Н. Е. Кузовлевой, полагающей, что для влияния широкой социальной мотивации на учение следует создавать специальные совместно-методические средства наглядной презентации, показывающие значение знания иностранных языков для самых различных специальностей [3]. Достаточно сложной проблемой имеющей значение для обучения ИЯ на современном этапе – это проблема воспитания у учащихся интереса к знаниям и потребности к самообразованию. К. Б. Есипович [2] подчеркивает что, каждый педагог, в каком бы учебном заведении он не работал, хорошо знает, что от умений пробудить интерес к своему предмету во многом зависит успех урока, лекции, беседы. Однако пробуждение познавательного интереса – это всего лишь начальная стадия большой и сложной работы по воспитанию глубокого интереса к знаниям и потребностям в самообразовании.

Список использованных источников:

1. Зимняя И. А. Проектная методика обучения иностранному языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // ИЯШ. – 1991. – № 3.
2. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе / К. Б. Есипович. – М., 1988.
3. Кузовлева Н. Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении / Н. Е. Кузовлева // ИЯШ. –1986. – № 4.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностр. языком в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации у учащихся / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1991.
6. Руссо Ж. Ж. Эмиль или О воспитании: пед. соч. в 2-х т. / Ж. Ж. Руссо. – М., 1981.
7. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения / Р. М. Микельсон. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 96.
8. Якобсон О. М. Проблемы мотивации человека / О. М. Якобсон. – М., 1969. – С. 228.

Фомина Е. В., Латфуллина И. Д.

Тюменский государственный университет, Российская Федерация

РАБОТА С ТОПОНИМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ГЕОГРАФИЮ И КАРТОГРАФИЮ

Профессионально-ориентированное обучение будущих специалистов определяет особенности отбора профессионально-ориентированного языкового и текстового материала. А отличительной чертой языка любой науки или профессии является его терминологическая или профессиональная лексика. Поэтому можно смело утверждать, что работа по усвоению терминологии изучаемого языка (в

нашем случае английского) является важным аспектом в обучении языку для специальных целей, поскольку специальные термины представляют собой большинство информационно-значимых единиц любого научного текста. Основополагающие термины по определённому разделу дисциплины (в нашем случае географии и картографии) позволяют не только научиться переводить и понимать оригинальные тексты по специальности, но и дают возможность (при репродуктивном изучении) активно овладеть терминологией в целом и правильно использовать её в речи.

Географические названия или топонимы составляют значительную часть словарного запаса любого языка, они являются не только важнейшим компонентом географии, но очень часто дают интересную и очень важную научную информацию, поскольку отражают ментальность людей, их мироощущения, культуру, быт, обычаи. Мир вокруг нас соткан из переплетений географических названий, относящихся к различным эпохам и языкам. Для обучающихся важно понять просветительскую функцию топонимов, которые хранят историческую память, содержат языковую информацию о прошлом и, по большому счёту, являются памятниками духовной культуры.

Далее мы рассмотрим несколько базовых видов топонимов, которые соотносятся с основными типами географических объектов. Самые многочисленные – это **гидронимы**, которые включают в себя названия всех водных объектов: рек (*потамонимы*), озёр (*лимнонимы*), океанов (*океанонимы*), морей (*пелагонимы*), болот, заболоченных мест (*гелонимы*), заливов, водохранилищ. Например,

the Gulf of Alaska	the Jordan River
the Mackenzie Bay	the East China Sea
Victoria Lake	the Suez Canal
the Labrador Current	Bering Strait
Lough Corrib	Loch Ness
the English Channel	Northumberland Moors
Lindow Moss	

Ойконимы включают названия любых населённых пунктов:

Southampton	Bazel	Vancouver
Chicago	Capetown	Cleveland

Следующий вид топонимов – **оронимы**, включающие названия форм рельефа, т.е. гор, равнин, пещер и других геоморфологических объектов:

South Downs	the Atlas Mountains
Waddington Mount	the East Pacific Rise
the Mid-Atlantic Ridge	the Willamette Valley
the Coastal Plain of Georgia	the Appalachian Plateau
the Atlantic Plain	the Pennine Chain
the Eastern Highlands	Fingal's Cave
Grand Canyon	

Дримонимы включают в себя названия лесов, рощ, парков:

Snowdonia	Exmoor
the Yorkshire Dales	Sherwood Forest
Lake Woods	Yellowstone

Многочисленными являются **урбанонимы**, к которым относятся названия улиц, проспектов, площадей, переулков, дорог:

Richmond Road	Pine Walk
Heights Lawn	Ground Hill
Orchard Avenue	York Square
Lancaster Gate	Playdell Estate
Queen's Road	West India Dock Wall Road
Oxford Street	

И, наконец, **хоронимы**, которые отражают названия районов, территорий и областей как административных, так и природных и исторических:

Somersetshire	East Anglia
Princess Elizabeth Land	Suffolk
Lancashire	Alaska
British Columbia	Aix-en-Provence

Огромное количество справочного материала практически решает проблему перевода названий географических объектов. Между тем, общие рекомендации по переводу географических названий могут быть следующими:

- поиск названия по географическим справочникам;
- в случае отсутствия устоявшегося названия, следует использовать прямой перевод названия или его части с помощью словарных определений;
- при отсутствии возможности аналогичного перевода можно применять практическую транслитерацию или транскрипцию.

В заключение следует отметить, что опыт работы со студентами неязыковых специальностей показал следующее:

- учебный процесс по иностранному языку в неязыковом вузе организуется на материале терминологического тезауруса конкретной научной сферы;
- на первом этапе введения спецтерминов формируются умения и навыки правильного произношения, далее студент должен различать и узнавать терминологическую лексику на слух с пониманием её значения;
- конечная цель работы над специальной терминологией и развитием навыков профессиональной речи на иностранном языке – это расширение запаса терминов до уровня, соответствующего свободному владению иностранным языком.

Шахматова Е. В.

Национальный технический университет

«Харьковский политехнический институт», Украина

РОЛЬ БЛОГОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день общие представления об Интернете и возможностях Интернет-технологий стали неотъемлемой частью общей культуры человека. С каждым годом увеличивается число подключенных пользователей. Среди них немало студентов, ставших активными участниками Интернет-сообщества. В этой ситуации преподаватель, не владеющий Интернет-технологиями, рискует стать неинтересным своим студентам. Удобство и гибкость материала, представленного в Интернете, оперативный доступ к информации, расположенной в различных регионах и странах, высокая оперативность обновления и другие достоинства Интернет-технологий свидетельствуют о необходимости их внедрения в систему образования.

Так как основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции, то на базе Интернет технологий выделяют синхронную и асинхронную коммуникацию. Средства синхронной коммуникации – средства общения, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, форум, видео и аудио конференции). Средства асинхронной коммуникации – средства общения, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудио почта, сайты, блоги, вики). Асинхронная коммуникация – это наиболее эффективное средство коммуникации, используемое в учебном процессе, так как студентам предоставляется возможность подумать, прежде чем дать ответ. В ходе асинхронного общения выполняются следующие задачи:

- 1) освоение правил телекоммуникационного этикета, принятых в Интернет;
- 2) формирование навыка и умения чтения;
- 3) совершенствование навыка аудирования (если это аудиоблог);
- 4) создание совместных творческих проектов;
- 5) формирование у учащихся устойчивой мотивации к изучению иностранного языка;
- 6) поддержание и налаживание деловых связей и контактов со своими сверстниками в зарубежных странах.

Главное назначение предмета «Иностранный язык» формирование коммуникативной компетентности студентов, то есть их готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение как устно, так и письменно. Грамотное использование дидактических свойств и функций различных современных сервисов Интернет позволяют создать естественную языковую среду, формирующую внутреннюю мотивацию к использованию иностранного языка как средства общения. Одним из таких сервисов являются блоги и живые журналы.

Блог, открыл более широкие возможности в плане а) оптимизации учебного процесса и развития учебной автономии учащихся; б) ознакомления учащихся с новейшими технологиями, которые они могут эффективно применять в повседневной жизни для работы с информацией, общения, профессионального развития; в) повышения мотивации к изучению иностранного языка; г) развития творческих способностей и коммуникативных умений; д) использования аутентичного учебного материала и отсутствия искусственности в коммуникативных ситуациях.

Блоги полезны, так как они:

- **Предоставляют дополнительное чтение для учащихся.** Это могут быть записи учителя, посты других учащихся или комментарии других людей со всего мира.

- **Блоги могут быть использованы как он-лайн дневники.** Использование блога как дневника может привлечь дополнительных читателей.

- **Позволяют публиковать списки он-лайн ресурсов, подходящих для возраста учащихся.** Интернет содержит невероятное количество ресурсов, которые могут быть потенциально полезными для учащихся. Проблема всегда состоит в том, чтобы направить ваших студентов. Учительский блог очень подходит для этих целей.

- **Упрочняют чувство общности в группе.** Групповой блог позволяет воспитывать чувство общности в группе, особенно если учащиеся обмениваются информацией о себе, о своих интересах, отвечают на вопросы.

- **Помогают застенчивым студентам высказаться.** Есть основания полагать, что студентам, которые неактивны в классе, легче выразить свое мнение в письменной форме на блоге.

- **Стимулируют внеклассную дискуссию.** Блог может стать идеальным местом для дискуссии как до, так и после урока. А то, что учащиеся пишут в блоге, может быть использовано в качестве материала для дискуссии непосредственно на занятии.

- **Стимулируют учащихся писать, и писать хорошо.** Из-за того, что учащиеся пишут посты для публикации он-лайн, они обычно более озабочены правильностью написанного. Им становится более важно исправить ошибки, чем если бы единственным, кто читает работу был преподаватель.

- **Могут служить он-лайн портфолио студенческих работ.** Существует много преимуществ портфолио. Например, учащимся становится легче оценивать свой прогресс в течение года.

Потенциал образовательных блогов следует использовать более эффективно. Педагогическая задача сделать блог рабочим инструментом преподавателей и включить этот инструмент в учебную практику.

Использование блогов призвано объединить образовательные ресурсы в единое информационное пространство, привлечь единомышленников, способствовать сотрудничеству на разных уровнях и в разных форматах, что, в конечном

итоге, благоприятно скажется на профессиональном самоопределении, саморазвитии преподавателей и повышении качества образовательного процесса в высшей школе в целом.

Юдіна О. В.

Запорізький національний університет, Україна

**ПРОБЛЕМА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ДІЛОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Орієнтування вузів на формування у студентів умінь іншомовної ділової міжкультурної комунікації вимагає вирішення низки питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання іноземної мови (ІМ) відповідно до сучасних вимог та реальних умов навчання ІМ професійного спрямування. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є впровадження у навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання, які передбачають домінування в навчальній діяльності студентів елементів проблемності, творчості, використання ігрових, стимуляційних, організаційних прийомів під час парно-групової та колективної мовленнєвої взаємодії викладача і студентів.

Навчання ділової міжкультурної комунікації ми розглядаємо як систему, функціонування якої обумовлено багатьма чинниками. Головними з них є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання ІМ [2, с. 37]. Орієнтуючись на сучасні тенденції мовної освіти, висвітлені у Загальноєвропейських рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, відповідно до яких головна мета навчання ІМ полягає в тому, щоб «...сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [1, с. 1], є доцільним навчити іншомовної ділової міжкультурної комунікації студентів українських вузів на рівні європейських стандартів.

В умовах бізнес-орієнтованого суспільства всі підприємства залежать одне від одного в сфері виробництва і розповсюдження своїх товарів і послуг. Успішний міжнародний бізнес спирається на вміння ефективного ділового міжкультурного спілкування фахівців у галузі менеджменту, маркетингу, туризму, міжнародних відносин та міжнародної економіки. Чинними програмами з ІМ професійного спрямування для вищих навчальних закладів передбачено формування у студентів спроможності ефективно спілкуватися іноземною мовою у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. Це дає підстави вважати, що формування у студентів здатності до ділової міжкультурної комунікації є стратегічною метою навчання ІМ професійного спрямування, а іншомовна міжкультурна комунікація є змістом та засобом досягнення цієї мети.

Спостереження дослідників та власний педагогічний досвід підтверджують той факт, що ефективним засобом та однією з прогресивних форм організації навчально-виховного процесу й забезпечення інтенсифікації процесу навчання ІМ на сьогодні залишається реалізація комунікативних ситуацій у рольових та ділових іграх, метою яких є формування у студентів міжкультурних професійно-орієнтованих умінь не тільки в говорінні, але й у читанні, аудіюванні, письмі під час розв'язання ними різноманітних проблем ділового та повсякденного життя. Запровадження ігрових форм, методів і прийомів навчання з використанням парних, групових, колективних форм роботи студентів у навчальний процес нам видається надзвичайно важливим для забезпечення ефективного навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації.

Питання використання гри як засобу інтерактивного навчання у межах навчально-виховного процесу не є новим. Ефективність застосування ігор у навчанні ІМ підтверджена численними науковими дослідженнями. Ігровий метод навчання сприяє вирішенню важливих методичних завдань, а саме: створення психологічної готовності студентів до іншомовного спілкування; забезпечення багатократного повторення мовного і мовленнєвого матеріалу; тренування у виборі необхідного мовленнєвого варіанту, що сприяє забезпеченню природної адаптації до нового соціального середовища і навчальної діяльності й готує студентів до реального іншомовного спілкування. У грі відображується предметний й соціальний зміст діяльності, моделювання систем взаємовідносин, адекватних умов формування особистості. Міцність засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу в процесі навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації може бути забезпечена за рахунок систематичного повторення лексичного та граматичного матеріалу, виконання численних тренувальних вправ, творчих завдань, на основі яких у студентів виникає особиста і професійна зацікавленість у роботі. Виконання різноманітних вправ поєднує мовне тренування з мовленнєвою практикою, що забезпечує перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації мовленнєвих дій, тобто формування сталих мовленнєвих навичок.

Таким чином, успішний розвиток особистості майбутнього фахівця, спроможного брати участь у міжкультурній комунікації, на наш погляд, є процесом, яким можна керувати шляхом організації навчально-виховного процесу з ІМ професійного спрямування, при якій створюються умови для того, щоб навчити студентів розуміти та адекватно інтерпретувати факти та явища іншої культури, правильно обирати стратегії взаємодії у ситуаціях ділового міжкультурного спілкування, щоб подолати труднощі міжкультурної комунікації з представниками інших культур.

Враховуючи викладене вище, вважаємо, що формування у студентів умінь усної та писемної ділової міжкультурної комунікації, необхідних для кар'єрного і професійного зростання, розвитку бізнесу, виробництва, торгівлі, надання послуг, успішних взаємостосунків з діловими партнерами дає змогу глибше зрозуміти

історико-культурний спадок і розмаїття Європи, сприяє розвитку навичок співробітництва, толерантності та відкритості.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч.; 2-е вид., випр. і перероб. / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

ЗМІСТ

<i>Шепель Ю. А.</i> К вопросу о национально-культурной специфике речевой деятельности с позиции переводоведения	3
---	---

ТЕОРІЯ МОВИ

<i>Гейна О. В.</i> Субъектно-объектные детерминанты в процессе развития языковой системы	13
<i>Лисейко Л. В.</i> Нормування німецької мови	15
<i>Сазонова Н. В.</i> Эпоним как средство реализации имплицитной связности в математическом тексте	18

ПОРІВНЯЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ МОВ І ТЕОРІЯ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Аксютина Т. В.</i> Современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку.....	21
<i>Бурковська Л. Д.</i> Особливості функціонування і перекладу фразеологічних одиниць в англomовній пресі	23
<i>Головач У. В.</i> Перекладознавство і етнопсихолінгвістика у світлі теорії комунікації	26
<i>Льницька Д. О.</i> Особливості взаємодії різних мовних картин світу на прикладі концепту «Стиль» в англійській, українській та французькій мовах	31
<i>Карманова Е. И.</i> Обучение иностранному языку в группах с различным уровнем подготовки в современном классе.....	34
<i>Малюська З. В.</i> Особливості англomовного релігійного дискурсу	36
<i>Михайленко В. В.</i> Деяка термінологія права в міжкультурному просторі	38
<i>Скібіцька О. В.</i> Лінгвокультурні особливості перекладу туристичних текстів	41
<i>Тарасенко Л. В., Арбузникова Е. С.</i> Особенности англо-французского перевода	43
<i>Шалыга Д. А.</i> Предпереводческий анализ текста	45

МЕТОДИКА І МЕТОДОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ МОВ

<i>Alekseyeva O., Kostyuk A.</i> The Role of Country Study in The Development of Social Cultural Competence of Future Teachers	48
<i>Ахмад І. М.</i> Метод ігри у навчанні студентів немовних спеціальностей	49
<i>Большакова М. Г.</i> Роль аутентичних матеріалов в процесі професійної підготовки перекладача	51
<i>Грабельська О. В.</i> Language Learner Motivation and Interest	54

<i>Гуськова Е. Д., Маричереда Л. С.</i> Интерактивные технологии в практике обучения научному стилю речи иностранных учащихся подготовительного факультета	56
<i>Мудра О. В.</i> Загальна характеристика навчального процесу, цілі та зміст навчання професійного іншомовного спілкування в університетах Великої Британії	60
<i>Наполова Е. С.</i> Использование интенсивного метода обучения иностранных языков на неязыковых специальностях	62
<i>Олійник Л. Й., Денисова О. В.</i> Використання методу проекту при навчанні англійської мови	64
<i>Онуфрієва Л. А.</i> Особенности овладения студентами средствами иншомовного спілкування на початковому етапі навчання на немовних спеціальностях ВНЗ	68
<i>Очеретная О. Ю.</i> Анализ феномена «акмеологическая культура» и ее формирование у будущих специалистов технического профиля в процессе обучения иностранному языку	71
<i>Пономарева Л. Ф.</i> Отбор и организация нового материала для обучения профессионально направленной коммуникации с помощью опорных схем-монологов	73
<i>Посудиевская О. Р.</i> Специфика ролевых игр как метода обучения иностранным языкам	75
<i>Привалова Ю. В.</i> Происхождение концепции неготиаций в процессе языкового обучения	77
<i>Прокудина О. А.</i> Обучение работе с иноязычным текстом с использованием электронного словаря в специализированном колледже	86
<i>Райлянова В. Э.</i> Проблемы баланса лексического и грамматического аспектов в структурно-коммуникативном подходе преподавания иностранного языка	88
<i>Рудь А. В.</i> Использование ролевых игр при обучении говорению в ВУЗе	90
<i>Скибина Л. В.</i> Обучение звукам английского языка с помощью мультимедийных программ	92
<i>Трубина Г. Ф.</i> Мотивация и образование как составная часть духовных потребностей личности и мировоззрения человека	94
<i>Фомина Е. В., Латфуллина И. Д.</i> Работа с топонимами на занятиях по английскому языку со студентами, изучающими географию и картографию	96
<i>Шахматова Е. В.</i> Роль блогов в самостоятельном изучении иностранного языка	99
<i>Юдіна О. В.</i> Проблема іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей до ділової міжкультурної комунікації	101

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська

МОВА ТА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції
(28–29 листопада 2012 р.)

У двох томах

Том 1. Теоретичні та прикладні питання перекладознавства

*Під загальною редакцією доктора філологічних наук,
професора Ю. О. Шепеля*

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор *Біла К.О.*

Технічний редактор *Капуш О.Є.*

Оригінал-макет *Біла К.О.*

Здано до друку 29.11.12. Підписано до друку 30.11.12.

Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.

Ум. др. арк. 7,13. Тираж 100 пр. Зам. № 1112-01.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 3618 від 6.11.09р.

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.

Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, вул. Березинська, 80, офіс 2

Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com

e-mail: conf@confcontact.com

