

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А.А. КУЛЕШОВА»**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ПОДГОТОВКИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ВУЗЕ**

**Материалы II Международного научно-практического онлайн-
семинара (вебинара)**

г. Могилев, 15 апреля 2016 г.

Могилев
МГУ имени А.А. Кулешова
2016

УДК 81°342

ББК 81.2

Т33

Редакционный совет:

кандидат филологических наук, доцент *Е.Н. Грушецкая*;
кандидат филологических наук, доцент *Е.Н. Василенко*;
кандидат филологических наук, доцент *Е.Е. Иванов*;
доктор филологических наук, профессор *В.А. Маслова*;
кандидат филологических наук, доцент *Г.Г. Огнева*;
кандидат филологических наук, доцент *Е.В. Рубанова*;
кандидат филологических наук, доцент *Е.К. Шевцова*

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и
прикладной лингвистики МГУ имени А.А. Кулешова

А.В. Довгаль;

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
МГУП

А.Р. Пайкина

Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе: мат-лы II Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара) (Могилев, 15 апреля 2016 г.). – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 124 с.

В настоящем издании представлены материалы II Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара), посвященного актуальным проблемам преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях и средних школах.

Материалы семинара предназначены для преподавателей, учителей, аспирантов, студентов, всех, кто интересуется иностранными языками и их преподаванием.

Материалы публикуются в авторской редакции. Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и иных данных, имен, названий и прочих сведений.

Использование инновационных технологий в преподавании иностранных языков

Единство развития мышления и обучения иноязычной устной речи

Богатов А.А., Богатов А.А. (г. Тула, Россия)

С возрастом круг мыслей человека несколько отходит от непосредственного и обычного окружения и происходит усиленный рост абстрактных мыслей. Это, в свою очередь, способствует решению двух основных задач, стоящих перед обучением иностранному языку. Первая из них – достижение высокого уровня владения иностранным языком, вторая – развитие личности обучаемого. Безусловно, обе эти задачи решаются в неразрывной связи. Видные отечественные методисты Л.В.Щерба, И.В.Рахманов, В.А.Артёмов указывали, что ведущим принципом обучения иностранным языкам должно быть требование обучения иноязычной речевой деятельности в единстве с развитием мышления. Применительно к условиям факультетов иностранных языков этот принцип можно интерпретировать как необходимость связи обучения речи с постоянным усложнением её содержания. Следовательно, прогресс в овладении иноязычными навыками и умениями невозможен без усложнения мыслительно-речевых заданий.

Ещё А.Н.Леонтьев подчёркивал, что речь занимает центральное место в процессе психологического развития; развитие речи внутренне связано с развитием мышления (в реальном единстве, с которым оно и выступает) и с развитием сознания в целом [1, с. 69].

Данный принцип, с точки зрения обучения на языковых факультетах, должен трактоваться как обучение речи в единстве с усложняющимся мышлением, если под последним понимать усложнение и развитие всех основных сторон сознания обучаемых.

Таким образом, совершенствование устной речи есть усложнение её содержания. Усложнение, в свою очередь, это усиление его эмоциональной окрашенности, постепенное увеличение речевой формы «рассуждение», которая является ведущей характеристикой глубины речевых поступков, либо включается, что бывает чаще, и в описание, и в повествование. Такое усложнение содержания неразрывно связано с необходимостью особого внимания к языковым средствам, которые обеспечивают более сложный углубленный уровень коммуникации, среди которых ведущее место занимают лексические единицы, обозначающие эмоции и интеллектуальные процессы.

Следовательно, владение иностранным языком как средством общения предполагает умение не только логично выражать свои мысли, но и умение показать своё эмоционально-оценочное отношение к ситуации, событиям и объекту общения. Указывая на необходимость развития мышления обучаемых в единстве с развитием умений устной речи, П.Б. Гурвич выделил три возможности реализации этого требования:

- постепенное усложнение предметно-логического содержания речи обучаемых, усиление и углубление её эмоционально-оценочной функции;
- включение в учебный процесс новых, всё более сложных видов и форм работы по устной речи, усложнение ранее применяемых;
- обучение некоторым мыслительным операциям, необходимым для порождения аргументированных высказываний [2, с. 4-5].

Сказанное предполагает развитие на продвинутом этапе речевой формы «рассуждение», обусловленное формированием умений аргументирования. Эти умения, в конечном итоге, сводятся к определённым мыслительным операциям, а именно:

1. операции каузального характера (установление причинно-следственных связей, разграничение основных причин от второстепенных, первичных от производных, причины от повода, установление начала, кульминационной точки и конца действия причины);

2. операции определительные или дефиниционные (сравнение через уподобление и контрастацию, выявление существенных признаков, формулирование определений);

3. операции классификационные (расчленение, разбивка явлений на составные части, элементы, компоненты; выделений категорий и видов; классифицирование и группирование явлений и фактов);

4. операции собственно диалектические (установление взаимосвязи и взаимодействия явлений; раскрытие и учёт влияния специфических условий – фактора времени, места и образа действия; рассмотрение явлений в перспективе; вскрытие их внутренних противоречий и их взаимообусловленности; установление количественно-качественных отношений и переходов);

5. операции по абстрагированию (построение «гипотетических» случаев путём абстрагирования от второстепенного, от отдельных сторон, признаков и свойств явлений);

6. операции доказательства (использование аналогии, доказательства «от обратного», выдвижение альтернативы);

7. операции с использованием индукции и дедукции (обобщение множества фактов в выводах, приложении общего положения к отдельным фактам и др.).

Обучение этим мыслительным операциям может происходить путём выполнения таких видов работы, которые сами по себе развивают ту или иную операцию, и путём обучения аргументированию, т.е. изложению обоснования и отстаиванию своей точки зрения в столкновении с другими.

Таким образом, развитие мышления в единстве с усложнением языка и ростом речевых умений может быть достигнуто за счёт усложнения предметов обсуждения, разговорной тематики и видов работ.

Обучение устно-речевым умениям ведётся в рамках трёх основных компонентов: работа над темами устной речи, обсуждение материалов публицистической литературы и обсуждение произведений художественной литературы. Следует подчеркнуть, что любой из выше названных компонентов

при хорошей организации работы и выбора обсуждаемого материала (то есть его эмоциональной окрашенности и интеллектуальной заостренности) способствует усложнению языка и росту речевых умений. Под хорошей организацией, среди прочего, понимается безусловная направленность работы на обсуждение заданного содержания. Обсуждать можно что-то прочитанное, увиденное, услышанное. Обсуждение изначально предполагает аргументирование, то есть изложение обоснования и отстаивание своей точки зрения. Иными словами, обсуждение должно вызвать дискуссию о фильмах, книгах, радиопередачах, прочитанном публицистическом материале. Чем дальше продвигается обучение, тем шире используется речевая форма «рассуждение», вытесняя простое повествование. Это, как уже было сказано, относится ко всем компонентам учебной деятельности.

Тем не менее, наиболее подходящим компонентом является обсуждение произведений художественной литературы. Этот компонент обеспечивает с наибольшей полнотой реализацию дидактического требования единства процессов обучения, воспитания и образования. Единство логического и эмоционального начал в художественном произведении позволяет не только активизировать мыслительную деятельность обучающихся, но и гармонично развивать оба вида мышления: логическое и образное.

Обсуждение прочитанного по ряду причин является особенно эффективной формой развития умений устной речи. Перечислим лишь некоторые преимущества этого компонента учебной деятельности. Каждый читающий человек стремится поделиться мыслями о прочитанном. В рамках данного компонента обучаемые имеют возможность регулярного обсуждения. Художественное произведение является отражением всей человеческой жизни в её многообразии, и, поэтому, отталкиваясь от сюжета произведения, можно касаться различных сторон окружающей обучаемого действительности. Это же, в свою очередь, даёт возможность постепенного перехода от подготовленной к неподготовленной речи и широкого переноса усвоенных речевых умений в другие компоненты учебного процесса. Исследование логики повествования позволяет проследить разработку автором развития характеров действующих лиц, сюжета, взаимоотношений героев. Эмоциональное начало художественного произведения побуждает обучаемых к сопереживанию и ведёт к организации дискуссий и выражению субъективного отношения к прочитанному. И, наконец, если предполагать, что степень развития иноязычных речевых умений находится в прямой зависимости от количества отражённых в ней речевых ситуаций, в которых встречается усвоенный языковой и речевой материал, то беседы по произведениям домашнего чтения, представляя собой подлинный калейдоскоп ситуаций, являются эффективным средством освобождения усвоенного речевого материала от «оков» устных тем.

Кроме того, именно в процессе выполнения такой сложной интеллектуальной деятельности как понимание иноязычного текста возможно оформление и закрепление различных мыслительных операций. Проникновение в существо связей текста предполагает умственную деятельность, а также и является условием для её развития. В более или менее

аморфной интеллектуальной деятельности постепенно начинает оформляться всё более обширный и слаженный аппарат различных мыслительных операций. Повседневно функционируя, он обрабатывается, шлифуется и закрепляется.

Исследуя мыслительный процесс, психологи пришли к выводу, что основным актом или формой, в которой он совершается, является суждение. Следовательно, анализ содержания текста должен представлять деятельность, развивающую умение рассуждать, судить. Речевая форма «рассуждение» определяет в процессе анализа отношение говорящего к тем или иным вещам или явлениям.

В психологии рассуждения делятся на рассуждения-обоснования, которые вскрывают посылы, доказывающие истинность или ложность, и рассуждения, ведущие к умозаклучениям, представляющим собой сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчинённых единой цели.

Развитие мыслительной деятельности есть, прежде всего, развитие умозаклучающего мышления, при котором содержание объективной действительности перестаёт быть для субъекта рядом положений отдельных элементов, а раскрывает между ними глубинные связи. Следовательно, развитие умозаклучающего мышления в процессе обсуждения заключается в переходе от более простых форм «описание» и «повествование», предполагающих в основном воспроизведение готового материала к «рассуждению», которое открывает в тексте скрытые связи и отношения, сопоставляет между собой, обобщает и абстрагирует его отдельные связи.

Конечно, рассуждения вполне возможны и при разработке тем устной речи, если им придать дискуссионный характер. Умение рассуждать может быть развито и в процессе работы над публицистическими текстами. Но в плане лёгкости и частоты применения домашнее чтение, безусловно, имеет явные преимущества. Любое художественное произведение даёт возможность на каждом отрезке работы ставить проблемные вопросы. В процессе работы над темами устной речи это, как правило, завершающий этап, а при работе с публицистикой обсуждаемые материалы носят быстрее информационный характер. По этим причинам обсуждение произведений художественной литературы более всего пригодно для систематического и практически непрерывного целенаправленного развития рассуждения, причём такого, которое, учитывая специфику домашнего чтения, имеет предмет переживания автора, героев и сопереживания им читателем.

Прогресс в развитии речевых умений неразрывно связан с эмоциональным и интеллектуальным усложнением речи. Такое усложнение может быть обеспечено, в первую очередь, процессом обсуждения произведений художественной литературы, организованным в особый компонент – домашнее чтение.

Усложнение, углубление содержания речевых высказываний в процессе работы над произведениями художественной литературы неминуемо требуют пополнения словарного запаса лексическими единицами, которые обеспечивают это рассуждение. Таким образом, можно прийти к выводу, что в

процессе обсуждения текстов художественной литературы расширение словарного запаса студентов эмоционально-интеллектуальными лексическими единицами становится функционально необходимым.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Прометей, 2000. т.1 – С.69.
2. Гурвич, П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций / П.Б.Гурвич. - Владимир: Владимирский госпединститут, 1972. Ч.1 – С.4-5.

Формирование способности и готовности учащихся к межкультурному общению

Будянская С.Н. (г. Могилев, Беларусь)

Начало третьего тысячелетия отметило заметный сдвиг акцентов и приоритетов в области преподавания учебного предмета «Иностранный язык». Основной целью становится формирование способности и готовности учащихся к межкультурной коммуникации. Особенно это стало актуально сейчас, когда невиданного размаха достигло передвижение народов, что привело к смешению языков и культур.

В соответствии с новой Концепцией учебного предмета «Иностранный язык», генеральная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации.

Межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих свои различия и «непохожесть» как в языковом, так и в культурном плане.

Межкультурная коммуникация становится возможной, когда она координируется: партнеры по общению согласуют свои действия, приспособляются друг к другу, создают общие правила коммуникации и общее коммуникативное пространство.

Сложности создания общего коммуникативного пространства состоят в том, что в процессе общения с носителями другого языка в сознании каждого партнера по общению происходит так называемое «столкновение» с явлениями иной культуры. Эти «столкновения» приводят к противоречиям между явлениями и фактами родной и иноязычной культур и ведут к трудностям в достижении понимания между коммуникантами. Усложняют взаимопонимание между партнёрами по общению этноцентризм и стереотипизация.

Решить эту задачу помогает подготовка к диалогу культур. Отсюда на уроках иностранного языка должны создаваться ситуации общения, моделирующие диалог культур, где основное внимание акцентируется на значимости родной культуры обучаемого. Также подготовку к диалогу культур необходимо проводить через пробуждение у учащихся интереса и уважения к другим культурам, воспитание терпимости (толерантности) к другим культурам и гордости за свою культуру, как часть мировой культуры с её особенностями, своеобразием и неповторимостью.

Полилингвальное образование в Республике Беларусь

Грушецкая Е.Н. (г. Могилев, Беларусь)

Полилингвизм является отличительной чертой всей системы образования в Республике Беларусь, поскольку как в средних, так и высших учебных заведениях обязательными для изучения являются два государственных языка – белорусский и русский, - а также один иностранный.

В рамках II Международного онлайн-семинара (вебинара) «Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе» и с учетом специфики деятельности кафедры германороманской филологии и факультета иностранных языков нас, конечно, интересует, в первую очередь, полилингвальное образование как обучение иностранным языкам.

Проблема полилингвизма становится особенно актуальной в настоящее время в связи с присоединением Республики Беларусь к Болонскому процессу. Цель Болонского процесса – достижение большей совместимости и сравнимости, унификации национальных систем высшего образования. В рамках Болонского процесса предусматривается участие высших учебных заведений в международном сотрудничестве, в программах двустороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами, докторантами, педагогическими и научными работниками, проведении совместных научных исследований, а также конгрессов, конференций, симпозиумов и других мероприятий. Планируется осуществление совместно с зарубежными партнерами фундаментальных и прикладных научных исследований, участие в международных программах совершенствования высшего и послевузовского образования. Все это невозможно без овладения полилингвальными навыками, иностранными языками как средством общения.

В учреждениях образования, обеспечивающих получение общего среднего образования, учебный предмет «Иностранный язык» выполняет важную функцию в формировании поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. Согласно учебной программе по иностранному языку для учреждений общего среднего образования, «стратегический целевой ориентир обучения иностранным языкам – формирование поликультурной личности учащихся путем использования потенциала учебного предмета» [1, с. 50].

В своей деятельности учебные заведения руководствуются приказом Министерства образования Республики Беларусь № 660 от 26.10.2010 «О совершенствовании преподавания иностранных языков». В данном приказе поставлена цель совершенствования работы по практическому овладению иностранными языками выпускниками общеобразовательных учреждений, учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального образования, а также высших учебных заведений.

Необходимо отметить, что в настоящее время в средних школах созданы благоприятные условия для изучения иностранного языка: факультативное обучение начинается с первого класса, обязательное – с третьего; классы делятся на 3 подгруппы с наполняемостью 7-8 человек, иностранному языку отводится 3 учебных часа в неделю, а в гимназиях и лицеях – до 5 часов в неделю. Значимость данного учебного предмета возросла в связи с тем, что он входит в число обязательных выпускных экзаменов за курс средней школы.

Однако существует некоторое несоответствие между требованиями к выпускному экзамену по иностранному языку, на котором проверяются навыки устной речи, аудирования, понимания прочитанного, и централизованного тестирования по иностранному языку, на котором абитуриент должен показать, по преимуществу, знания грамматики и лексики. Другими словами, централизованное тестирование не направлено на проверку коммуникативной компетенции абитуриентов.

Одним из недостатков обучения иностранному языку в средней школе является практически отсутствие в качестве обязательного предмета второго иностранного языка, а ведь под полилингвизмом понимается многоязычие, использование двух или более языков в коммуникативных целях. Второй иностранный язык перешел в разряд факультатива или кружка, хотя лет 10 назад это был полноценный обязательный учебный предмет в гимназиях и лицеях, выпускники которых имели большую свободу в выборе иностранного языка при поступлении в вуз и дальнейшем обучении.

В последнее время перед вузами нашей страны стоят амбициозные задачи по подготовке специалистов неязыковых специальностей, владеющих на профессиональном уровне иностранным языком.

Анализ учебных планов и программ большинства неязыковых специальностей МГУ имени А.А. Кулешова показал, что при подготовке студентов по таким специальностям, как «Физика и информатика», «Математика и информатика», «Биология и химия», «Биология и география», «Социология» предусмотрено изучение иностранного языка в течение 2-х семестров и отводится 140 часов. Исключение – специальность «Правоведение» (208 часов в течение 4-х семестров). Вполне очевидно, что этого крайне недостаточно для подготовки специалистов со знанием иностранного языка, способных конкурировать на мировом рынке труда, участвовать в международных научных проектах и т.д.

Представляется, что для более эффективной подготовки полилингвальных специалистов в РБ необходимо решить несколько задач:

- разработать концепцию полилингвального образования в РБ;
- разработать концепцию учебного предмета и учебной дисциплины «Второй иностранный язык» для общеобразовательных и высших учебных заведений;
- изыскать возможность для увеличения количества учебных часов по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых специальностях, а также по дисциплине «Второй иностранный язык» для студентов специальностей, предусматривающих изучение нескольких иностранных языков;
- активнее обобщать и распространять опыт наиболее эффективных приемов и методов обучения как первому, так и второму/третьему языку.

Литература

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Хкласс (базовый уровень) – Минск: Национальный институт образования, 2015. – 296 с.

2. Хиневич, Е.С. Теория и практика полилингвальной межкультурной коммуникации в менеджменте / Е.С. Хиневич, О.А. Волкова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/24427/1/382-390.pdf>. – Дата доступа : 26.02.2016.

Французская газетная пресса как средство формирования читательской автономии студентов языкового вуза

Кулешова А.В., Панферова В.А. (г. Москва, Россия)

Современные социально-экономические и политические условия, сложившиеся в современном мире, и увеличение роли иностранного языка как средства общения ставят новые образовательные задачи перед всеми учебными заведениями – подготовить профессионально мотивированного специалиста в своей области, способного к автономному повышению квалификации, в том числе средствами иностранного языка [3].

Наша статья посвящена формированию читательской автономии студентов посредством современной французской прессы. Нами будет рассмотрено понятие учебной автономии в целом, и читательской автономии, в

частности, а также предложены пути ее формирования средствами современной французской газетной прессы.

Автономия в рамках образовательного процесса – это независимость или относительная самостоятельность студента, который не испытывает постоянной необходимости прибегать к знаниям и умениям педагога, чтобы самостоятельно развиваться и прогрессировать. Она формируется исключительно при наличии таких процессов как: рефлексия, осмысление, активный поиск стратегий и интересных источников информации, принятие индивидуальных решений о времени и месте самообразования [1].

Однако существует также понятие учебной автономии, и оно трактуется как способность обучающегося самостоятельно осуществлять процесс самообразования, ставить перед собой цели и задачи, разрабатывать стратегии и способы их реализации, нести ответственность за процесс и результат своей деятельности, рефлексировать, контролировать себя и делать соответствующие выводы для последующей корректировки стиля самообучения. В данном случае происходит трансформация ролей студента и преподавателя, предусмотренные в классической педагогике. Студент становится гораздо более значимой, целостной и самостоятельной учебной единицей, в то время как преподаватель выступает в качестве советчика, наставника, координатора, консультанта и эксперта, обеспечивая обучающихся условиями для реализации развития умений и навыков учебной автономии (организация подготовки обучающихся к автономной деятельности, предоставление им возможности действовать самостоятельно, создание эффективной образовательной среды).

При изучении учебной автономии следует также учесть тот факт, что она включает в себя три основополагающих компонента:

1. Психологический (мотивация, рефлексия, самоконтроль, самокоррекция);
2. Методологический (овладение видами, формами и способами самостоятельной деятельности, самоуправление ей);
3. Коммуникативный (обсуждение трудностей, результатов деятельности и стратегий в ходе учебного процесса с преподавателем и сокурсниками).

В условиях современного образования, для достижения наибольшей эффективности обучения, необходимо учитывать особенности и пожелания студентов и ориентироваться на них при составлении учебной программы. Следует отметить, что среди всех видов деятельности в дидактике чтение кажется наиболее благоприятным и выгодным видом деятельности для выполнения упражнений и развития автономии: оно индивидуально по своей природе, способствует установлению контакта между обучающимся и текстом, может побудить студента внести собственный вклад в процесс обучения. К тому же, оно остается видом деятельности, близком к тому, за что обучающиеся склонны браться по их собственной воле и вне аудиторных занятий, в отличие от других видов деятельности, предлагаемых во время уроков иностранного языка: прослушивание диалогов, говорение, ролевые

игры, не всегда спонтанные дискуссии, различные виды письма, которые не всегда соответствуют ситуациям в реальной жизни [4, с. 150].

Тем не менее, преподаватель должен осознавать, что чтение может потерять свой автономный потенциал вследствие возникновения следующих препятствий: предварительный отбор текстов для чтения, осуществляемый преподавателем (без учета интересов и потребностей студентов), проблема выбора места и времени чтения, трактовка чтения на уроках иностранного языка. Дабы избежать или сгладить подобные трудности, важно учесть, что во время образовательного процесса необходимо сочетание управления со стороны преподавателя и самостоятельности со стороны студента. В противном случае происходит смещение ответственности в пользу одной из сторон.

Если преподаватель ставит перед собой цель помочь обучающимся в развитии их читательской автономии и, как следствие, повысить эффективности обучения, ему следует принять тот факт, что происходит это будет весьма плавно. Если быть точнее, развитие стратегий для осуществления читательской автономии происходит в три этапа:

1. Мотивационный этап. Включает в себя мотив к данной деятельности, осознание потребности в чтении текста, целеполагание, начальный анализ и оценка текста и собственных ресурсов для его изучения, формирование стратегий;

2. Этап автономного чтения. На данном этапе происходит исследование текста, планирование работы, разработка стратегий для конкретного текста с учетом мотивов, целей и готовности к работе;

3. Рефлексивный этап. Характеризуется наличием результатов, контролем, анализом проделанной работы, оценкой студентом своих успехов, внесение коррективов.

Между обозначенными этапами нет четкой границы. Роль преподавателя сводится к организации автономного чтения студентов и развитию стратегий. Для развития у студентов читательской автономии важно соблюдать нацеленность на овладение способами, приемами и индивидуально значимыми стратегиями по самостоятельному преодолению трудностей и сложностей чтения на иностранном языке, реализацию обучения в рамках специально разработанного курса для конкретных студентов и регулярную диагностику и информирование студента о его индивидуальном уровне компетенций, обучение студента стратегиям и вовлечение его в работу с текстом, систематизацию овладения стратегиями студентом, тренировку применения стратегий по преодолению студентом типовых трудностей, автономное применение стратегий при чтении, самоанализ студента [2, с. 162, 164].

Однако мы считаем, что важно не только соблюдать вышеперечисленные условия, но и уметь подбирать наиболее эффективный материал для автономного чтения. В XXI веке существует множество различных ресурсов (печатных и электронных), которыми могут заинтересоваться и воспользоваться студенты. Это и художественные произведения, и научные и ненаучные статьи из журналов, и Интернет-блоги, и рецензии, и газетная пресса, и многое другое.

Сравнительный анализ (таб.1) основных информационных источников, обозначенных выше, с целью изучения их рентабельности в рамках развития читательской автономии студентов, показал, что французская газетная пресса является информационным источником, который можно советовать студентам для самостоятельного изучения, и к которому они сами могут прийти, находясь в поиске наиболее эффективного текстового ресурса для развития своей читательской автономии.

Таблица 1 – Сравнительный анализ информационных источников

Критерии:	Художественные произведения (классика)	Журнальные статьи (не научные)	Блоги	Газетная пресса (офиц.)
Возможность чтения в сжатые сроки	–	+	+	+
Информационная ценность	+	+	–	+
Практическая ценность (возможность применить полученные знания на практике)	+	+	+	+
Нормативный французский язык	+	–	–	+
Современный французский язык	–	+	+	+
Соблюдение норм орфографии и пунктуации	+	+	–	+
Доступность (информационный источник легко найти в свободном доступе)	+	+	+	+
Легкость в понимании написанного (стиль и язык доступен для студента, вызывает незначительные затруднения)	–	+	–	+
Легкость в понимании смысла	–	+	–	+

прочитанного (отсутствие скрытых смыслов)				
Итого:	5/9	8/9	4/9	9/9

Газетная пресса на французском языке не только позволяет улучшить свои навыки чтения и понимания ИЯ, так как официальные газеты, например, *Le Monde, Le Figaro, Libération*, пишутся исключительно на нормативном и при этом современном языке, но и могут заинтересовать читателя актуальностью освещаемых проблем и событий, развивая свою читательскую автономию с помощью данного информационного ресурса. Кроме того, студент сможет обогатить свои социо-культурные и страноведческие знания, так как будет иметь возможность проанализировать одну и ту же ситуацию с позиции двух культур: родной и изучаемого языка. Кроме того, подобного рода автономное обучение не будет его тяготить благодаря небольшому объему статей, отсутствию скрытого смысла и двоякости формулировок, ибо отличительной особенностью официальной газетной прессы является объективность представления информации.

Итак, можно заключить, что в современном образовании все больше прослеживается тенденция к увеличению самостоятельности обучающихся и, соответственно, формированию у них различных видов учебной автономии, в частности, читательской. Нами также были выявлены положительные стороны такого вида работы и способы ее осуществления в рамках образовательного процесса в РФ.

Литература

1. Дудушкина С.В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (французский язык, языковой вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В. Дудушкина; МГУ. – Москва, 2015. – 196 с.
2. Ляхова О.В. Развитие стратегий автономного чтения у студентов разноуровневой группы неязыкового вуза [Текст] / О.В. Ляхова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 159-164.
3. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
4. Pudo D. Lecture autonome en classe de langue étrangère pour adultes [Text] / D. Pudo // Romanica Cracoviensia. – 2013. – № 13. – P. 147-160.

Принципы разработки учебного пособия по латинскому языку

Разработка учебных пособий по иностранным языкам представляет собой достаточно серьезную и вместе с тем очень актуальную проблему, которая глубоко уходит корнями в многовековые традиции создания условий для межнациональной коммуникации. В значительной мере это касается принципов обучения латинскому языку, ведь именно этот язык стал в свое время наследником и носителем многих ценностей как античной, так и средневековой цивилизации.

Заимствуя достижения греческой (главным образом - эллинской) филологии, логики, риторики, литературы, письменности в целом, римские продолжатели древних систем во многом их усовершенствовали в применении к латинскому языку через некоторую рационализацию, может быть даже упрощение, более четкую организацию языкового материала (алфавитное письмо, общеязыковая терминология, грамматика с ее делением на морфологию и синтаксис, учение о частях речи и т.п.).

Грамматика Элия Доната, римского ритора IV в. и, между прочим, учителя Св. Иеронима, переводчика Библии на латинский язык (*Vulgata*), сохранила свое значение вплоть до наших дней.[1] Эта грамматика, состоящая из краткого начального курса *Ars minor* (Малая грамматика) и полномасштабного учебника *Ars maior* (Большая грамматика), судя по тому немногому, что известно о римской лингвистике, основана в принципе на тех же источниках, которыми пользовались и другие риторы того времени в русле античных традиций.

Однако, как учебное пособие, грамматика Доната методически выгодно отличается от трудов других известных латинских грамматистов, в особенности это касается вводного курса, в котором сжато и весьма удачно излагается самый необходимый языковой материал. Именно учебники латинской грамматики Элия Доната получили в дальнейшем, уже в средневековой Европе, широкое распространение. Они неоднократно переписывались и переиздавались как школьные учебники, имя Доната стало нарицательным для обозначения всякой латинской грамматики. В новое время (XVI-XVIII вв.) его труд служил образцом для создания пособий по грамматике новых европейских и не только романских языков, которые также стали именоваться «донатами».

Малая грамматика, полное название которой *De partibus orationis ars minor*, написана в диалогической вопросно-ответной форме. Это диалог учителя и ученика, в котором ученик на каждый поставленный вопрос дает подробнейший ответ, подтверждая примерами каждое положение. Такой принцип не нарушается на протяжении всей работы. В целом ответы выстраиваются в четкое и ясное изложение всего материала.[2]

Донат выделяет восемь частей речи, на первое место он ставит имена (*nomina*) во всех их проявлениях, не расчленяя их на имена существительные, прилагательные и числительные, как это имеет место в современной грамматике. Далее речь идет о таких частях речи, как заместителях имен – местоимениях (*pronomina*), о глаголе (*verbum*), наречии (*adverbium*), причастии

(participium), причем различаются причастия настоящего, прошедшего и будущего времени, о союзе (coniunctio), предлоге (praepositio) и междометии (interiectio).

Хотя современные представления о частях речи и их категориальных характеристиках в некоторых отношениях не совпадают с трактовками Элия Доната, представляется чрезвычайно целесообразным для расширения лингвистического кругозора включение этого труда на латинском языке (*Ars minor*) в пособие по латинскому языку для студентов филологических специальностей в соответствующей методической обработке и с сопутствующим латинско-русским словарем.

Литература

1. Донат. Краткая наука о частях речи. / Пер. М. С. Петровой. // Диалог со временем. 1/99. – М.: ИВИ РАН, 1999. – С. 306–334.

2. Носков, С.А. Тексты для чтения на латинском языке = *Lectura Latina*: пособие / С.А. Носков, М.С. Носков. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 136 с.

Некоторые приемы работы с иноязычным текстом (на примере английского языка)

Павлова Е.А. (г. Нижневартовск, ХМАО – Югра, Россия)

Многие преподаватели знакомы с ситуацией, когда обучающиеся не умеют пересказывать иноязычный текст своими словами. Они просто-напросто выделяют в тексте-образце несколько самых коротких фраз (которые, как правило, не передают все содержание текста), заучивают их и пытаются воспроизводить по памяти. По сути дела, это механическое проговаривание готового «чужого» текста, а не собственно речь (т.к. имеет место нулевое преобразование информации, содержащейся в тексте оригинала).

Чтобы научиться самостоятельно строить собственные высказывания разной степени протяженности (одно предложение, сверхфразовое единство, мини и макси текст) надо, прежде всего, знать основы грамматического строя изучаемого языка и, соблюдая принцип сознательности, пытаться передавать воспринятое сообщение в усеченном, трансформированном виде, при сохранении его смысла [4, с.75]. Иными словами, задача учителя – показать обучающимся как использовать готовые языковые средства в новых комбинациях для решения той или иной коммуникативной задачи.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, это антизаучивание, это порождение собственного высказывания. Поэтому должно быть пошаговое обучение необходимым умениям:

1. выделять главное – отсекают второстепенное;
2. сокращать текст (делать компрессию);

3. перефразировать лексические единицы и заменять грамматические конструкции, не искажая смысл высказывания;
4. трансформировать текст (делать краткие записи – вербальные опоры, переделывать содержание текста от имени разных персонажей, выстраивать логические связи);
5. комбинировать усвоенный языковой материал и работать самостоятельно, без помощи учителя и подсказок одноклассников.

Покажем некоторые приемы работы с иноязычным текстом, которые могут привести к формированию гибких лексико-грамматических навыков обучающихся и их умению самостоятельно формулировать мысли средствами изучаемого языка (подготовленная и инициативная, неподготовленная речь).

При работе с текстами для чтения / аудирования, особенно аутентичными (описывающими реалии и события, происходящие в стране изучаемого языка), как правило, встречаются незнакомые слова. Если этот текст впервые предьявляется на уроке, то, конечно, преподаватель пытается снять трудности лингвистического характера на дотекстовом этапе. Он объясняет значение того или иного иноязычного слова, используя беспереводные способы семантизации: синонимы, антонимы, дефиниции, контекст. Тем самым развивает языковое чутье, лингвистическую наблюдательность и догадку. Если же это печатный текст, предьявляемый в качестве домашнего задания, то обучающихся зачастую просят дома выписывать незнакомые слова в словари в три столбика: английское слово, транскрипция, перевод на русский язык. Практика показывает, что многие студенты (особенно неязыковых специальностей) недостаточно хорошо знакомы с транскрипционными значками (они просто механически переписывают их из учебника, не понимая, что к чему) и пытаются выучить слова изолированно. Для расширения потенциального словаря обучающихся, для формирования продуктивных лексических навыков полезнее было бы научить обучающихся самостоятельно реорганизовывать новую лексику, комбинировать ее с ранее изученными лексическими единицами, составлять словосочетания и предложения, чтобы они понимали, в каком контексте можно использовать то или иное слово. Алгоритм записи может выглядеть следующим образом:

Слово (the word) → часть речи(part of speech) → предложение, в котором я встретил это слово в тексте (the sentence where I came across this word) → мои словосочетания с этим словом (my word-combinations with this word) → мое собственное предложение(my own sentence).

При таком подходе обучающийся запоминает новые слова в контексте их употребления и даже спустя некоторое время ему будет легче припомнить слова, необходимые для решения иной коммуникативной задачи.

При обучении поисковому чтению важно научить обучающихся «перепрыгивать» через отдельные куски текста и выискивать взглядом ключевые слова, касающиеся запрашиваемой информации: кто? – действующие лица; где? – место действия; когда? – дата, время года, время суток; что сказал?

– прямая речь; почему? – причина. Тактикой поискового чтения можно овладеть с помощью разных методик, например:

а) **методика 5w** - Кто? Что? Когда? Где? Почему? – На примере текста In the right place ... but at the wrong time [5, с.16]

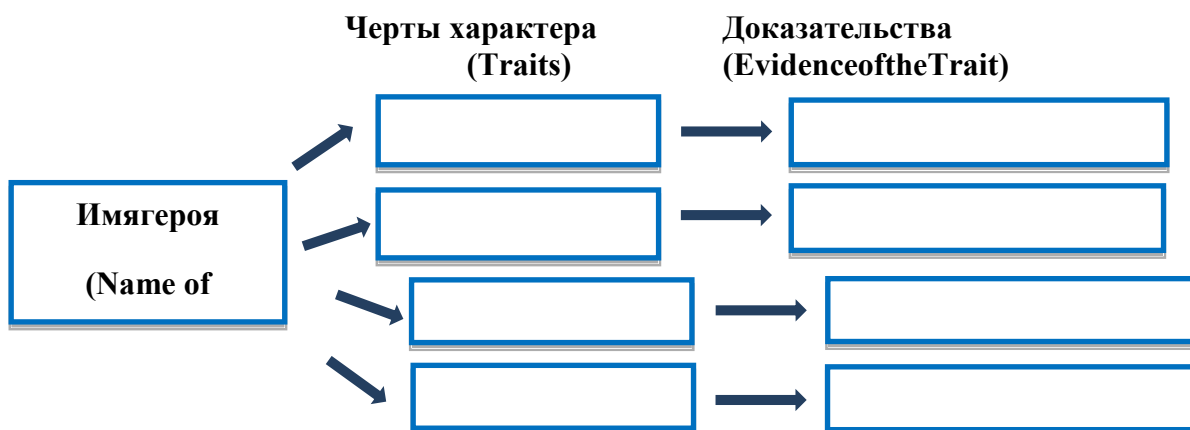
Who?	What?	When?	Where?	Why?
Tim	a boring holiday with parents	at 17	in France	alone; wanted with his friends

б) **методика «ЗУХ» – Знаю, Узнал, Хочу знать** [3, с.68]

З	У		Х	
Что я уже знаю? What I KNOW	Что я хочу узнать? What I WANT to know	Что я узнал дополнительно? What I LEARNED	Что еще мне надо выяснить? What I STILL need to find out	Какая нужна информация? HOW I will find the information
заносятся главные сведения по теме (после предварительного обсуждения темы – на дотекстовом этапе)	формулируются конкретные вопросы	обучающиеся записывают всё, что они почерпнули из текста, располагая ответы параллельно соответствующим вопросам из второй колонки	заносятся спорные идеи и вопросы + всё, что обучающиеся хотят узнать по данной теме	указываются дополнительные источники – Википедия, образовательные сайты, дополнительные тексты для чтения / аудирования

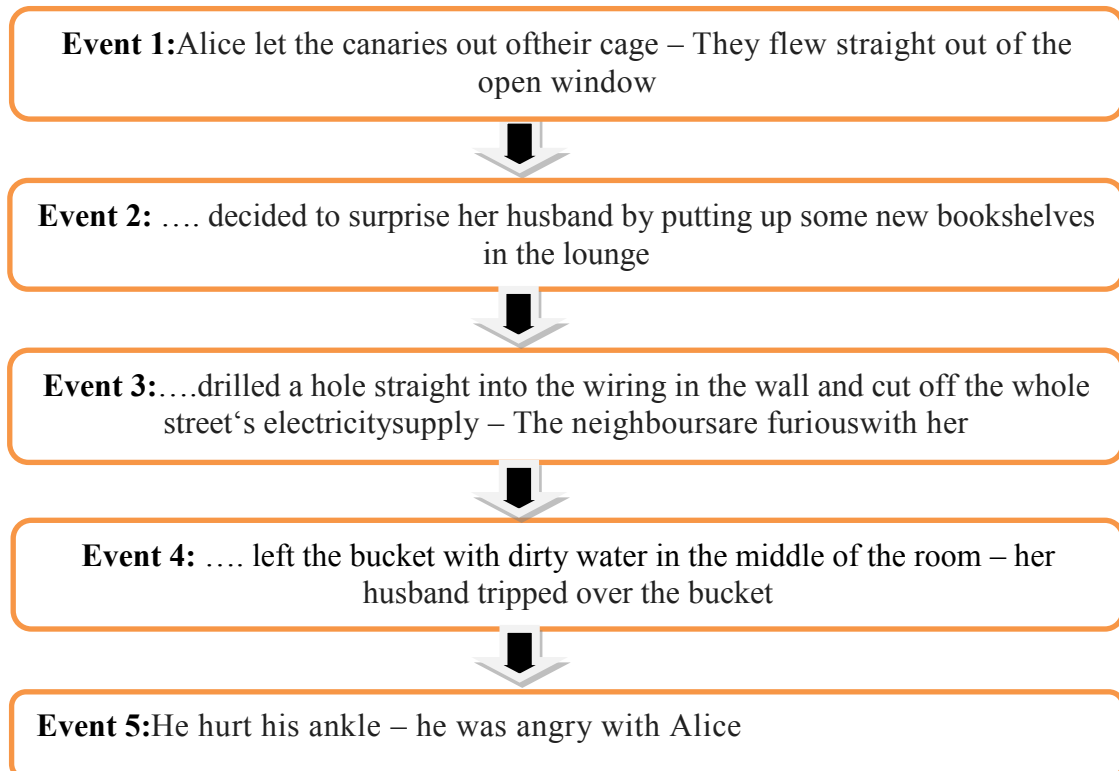
При ознакомительном и изучающем чтении важную роль играет осмысление и оценивание содержащейся в тексте информации. Нередко обучающихся просят охарактеризовать главного персонажа (героя). Но чтобы они не ограничивались просто перечислением его положительных / отрицательных черт характера, можно предложить заполнить **Карту главного героя** (**‘Map of the Character’**), где будут дополнительно фиксироваться поступки героя, характеризующие его каким-то образом:

Заголовок текста _____



При обучении пересказу фабульного текста своими словами можно предложить обучающимся прием «Цепь событий» (‘Chain of events’). Зафиксированные ими ключевые словосочетания или предложения могут служить своего рода планом связного высказывания. Причем в этом случае можно будет параллельно отрабатывать и грамматический материал (*например, условные предложения 2, 3 типа*) или предложить обучающимся дополнительно ряд коннекторов (*but, because, moreover, therefore, that’swhy, so, firstly, secondly, finally, etc.*), которые будут направлять ход их мыслей и делать высказывание логически грамотным – развитие дискурсивной компетенции.

Цепь событий (‘Chain of Events’)



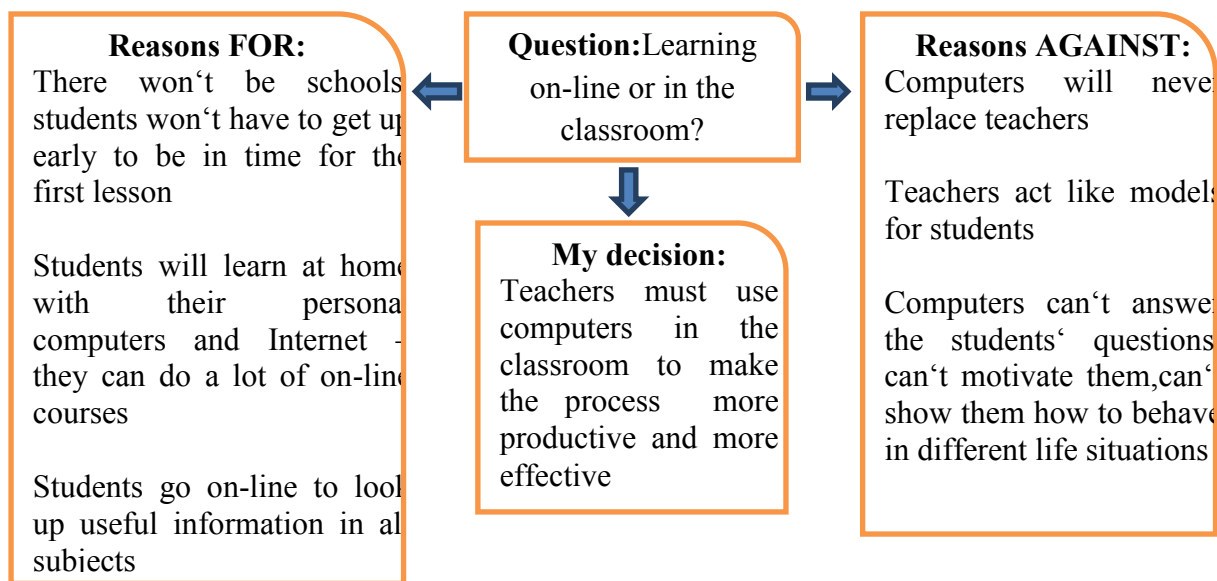
На продвинутом этапе обучения ГИЛ, в группах с достаточно хорошим уровнем коммуникативной компетенции можно предлагать обучающимся вопросы открытого типа (исключающие однозначный правильный ответ), проблемные ситуации, учить их выстраивать причинно-следственные связи, делать собственные выводы и умозаключения по прочитанному [2, с. 27]. Подобные задания относятся к методике развития критического мышления читателя.

a) *Problem-Solution charts* – На примере текста ‘*In the right place ... but at the wrong time*’ [5, с. 16]

Somebody	Wanted	But	So
Gabriela and her husband	an unforgettable 10-day trip to Sweden as their honeymoon	too hot outside; no air-conditioning anywhere	just sat in cafes and argued all days

Character’s problem	How did the character try to solve the problem?	Was the problem solved? Why or why not?

б) *Decision Making Chart*– Например текста ‘*ONLINE or IN class?*’ [1, с.48]



Перечисленные выше интеллектуально-нагруженные задания при работе с текстом обеспечивают включение каждого обучающегося в учебный процесс. Они учатся находить в информационном материале наиболее существенные элементы, кратко и четко формулировать мысли, активно перестраивая предложения из текста-образца. Благодаря активной поисковой мыслительной деятельности, формируется гибкость мышления. Зафиксированные обучающимися записи в дальнейшем служат своего рода опорным конспектом, который помогает им высказываться по теме логически связно.

Литература

1. Английский язык. Английский в фокусе: учеб. для 7 класса общеобразоват. учреждений / Эванс В., Ваулина Ю.В., Дж. Дули, Подоляко О.Е. – М.: Express Publishing. Просвещение, 2011. – 243 с.
2. Загашев, И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: «Альянс «Дельта», 2003. – 213 с.
3. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы / С.И. Заир-Бек – Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 66-70.
4. Шакирова, Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д.М. Шакирова // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 72-77.
5. Oxenden, C. New English File : Preintermediate Student's Book / C. Oxenden, C. Latham-Koenig, P. Seligson. – Oxford : University Press, 2012. – 356 p.

Обучение речевому этикету на занятиях по иностранному языку

Пархоменко Е. Р. (г. Могилев, Беларусь).

Обучение речевому этикету на занятиях иностранного языка затрагивает одну из актуальных проблем в сфере образования на сегодняшний день. Знание иностранного языка – это не только практическое владение им, но и приобщение к культуре страны изучаемого языка. Недостаточное количество сведений о стране изучаемого языка приводит к тому, что убеждения студентов формируются на основе канонических текстов, а их высказывания являются не столько результатом мышления, сколько результатом неосведомленности и отсутствием достоверной информации о национальной культуре стран изучаемого языка.

Изучение национальных особенностей речевого этикета, коммуникативного поведения как части национальной культуры является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции.

Этикет – составная часть внешней культуры человека и общества. Этикет (фр. *etiquette*) – ярлык этикетка – установленный порядок поведения где-либо. Например, придворный этикет [4, с.608].

Составляющие этикета:

- хорошие манеры;
- умение вести себя правильно в общественных местах в разных ситуациях;
- внешний вид;
- культура речи;

Речевой этикет – совокупность национально-специфических норм речевого и неречевого поведения, обязательных для стандартных ситуаций общения в стране изучаемого языка. Незнание национальной специфики норм поведения, отраженных в этикете, вынуждает студентов при встрече с носителями языка опираться на правила, присущие их родной культуре, следствием чего являются не совсем корректные речевые поступки и нарушение взаимопонимания.

Известный исследователь речевого этикета Н.И. Формановская дает такое определение речевого этикета: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфических, стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [7, с.49].

Изучение речевого этикета занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных дисциплин.

Различия в речевых этикетах и в системах правил речевого поведения относятся к компетенции особой дисциплины – лингвострановедения.

Искусное владение речевым этикетом есть признак благовоспитанного

человека, а благовоспитанность, как и другие достоинства личности, высоко ценится в порядочном обществе.

Занятия по речевому этикету могут включать в себя целый ряд различных социально-бытовых ситуаций поведения носителей стран изучаемого языка. Студенты знакомятся со сходствами и различиями стандартных коммуникативных ситуаций, с основными правилами речевого этикета и формулами вежливого общения, прощания и знакомства. Студенты узнают табу в культуре некоторых стран, знакомятся с ритуалами светского общения.

Обучение речевому этикету предполагает развитие у студентов умений и навыков владения нормами речевого поведения (адекватное понимание мимики, специфики, жестов, правильный подбор дистанции для общения), умение выбирать адекватную речевую формулу с учетом ситуации общения.

Целью занятий выступает овладение студентами основами культуры речевого общения на иностранном языке, что предполагает усвоение студентами норм и правил межкультурного взаимодействия и умение учитывать их в своем речевом поведении в различных ситуациях иноязычного общения.

Преподавателю важно приобщить студентов к иноязычной культуре, привить любовь к изучаемому языку, уважение к культуре страны изучаемого языка, чувство толерантности.

Задачи таких занятий предусматривают формирование у студентов знаний о странах изучаемого языка, о социальных факторах использования языка (правила вежливости, табу, нормы социального поведения), о национальных особенностях речевого этикета, коммуникативном поведении как части речевой культуры, о вербальном и невербальном языке, а также знаний о наиболее общих особенностях речевого общения на родном и иностранном языках.

На этапе ознакомления студентам можно предложить аутентичные образцы речевого поведения в типичных ситуациях межкультурного общения в стране изучаемого языка. Их можно представить с помощью текстов, аудио- и видеозаписей.

Этап тренировки предусматривает моделирование ситуаций этикетного общения и их проигрывание в условиях, приближенных к реальной коммуникации.

Этап применения предполагает широкое использование ролевых игр, в которых студенты развивают умения выбирать формы высказываний и стили речи.

По окончании занятий студенты должны овладеть основами изучаемого языка с учетом национально-специфических норм речевого и неречевого поведения в стандартных ситуациях общения. Занятия помогают студентам развивать комплекс умений, позволяющих вступать в контакт с носителем языка и культуры, поддерживать общение. Приобретенные студентами знания, навыки и умения способствуют предотвращению возникновения культурных барьеров в общении.

Можно сделать следующий вывод: речевой этикет позволяет преподавателю достичь немаловажных целей в обучении студентов. Языковая личность очень сложна в своих проявлениях. Общаясь, мы всегда обнаруживаем себя как личность и находимся в рамках заданного многообразными условиями речевого поведения. Следовательно, речевое поведение человека будем рассматривать как составную часть его социального поведения.

Речевой этикет придает речи вежливость независимо от ее содержания.

Еще великий Сервантес утверждал: «Ничто не обходится так дешево и не ценится так дорого как вежливость».

Если студент, изучающий иностранный язык, не только научится на нем хорошо изъясняться, но и научится быть вежливым и приятным в общении с теми людьми, язык которых он изучает, - значит, усилия по изучению языка не окажутся напрасными. Важно отметить, что речевой этикет изучаемого языка – это одна из составляющих сил великого искусства нравиться и располагать к себе людей. Следовательно, изучение речевого этикета страны изучаемого языка заслуживает внимательного изучения и постоянного совершенствования.

Литература

1. Баженова, И.К. Культура невербального общения на уроке немецкого языка / И.К. Баженова // ИЯШ. – № 6. – 1996. – С. 59–78.

2. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин // Русский язык. – М., 1997. – 421 с.

3. Гольдин, Н.В. Культура делового общения / Н.В. Гольдин – Мн., 1998. – 321 с.

4. Леонтьев, А.А. Преподавание иностранных языков в школе: мнение о путях перестройки / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – № 4. – 1999. – С. 20–35.

5. Нечаева, И.В. Словарь иностранных слов / И.В. Нечаева - М.: АСТ, 2009. – 856 с.

6. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // ИЯШ. – № 5. – 1997. – С. 33–41.

7. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 216 с.

Grammatik-übersetzungsmethode

Протасова Н.А. (г. Могилев, Беларусь)

Zum Fremdsprachenunterricht gehören folgende Lehrmethoden des neusprachlichen Unterrichts

- Grammatik-Übersetzungsmethode
- Reformmethode
- Audiolinguale Methode

- Vermittelnde Methode
- Audiovisuelle Methode
- Kommunikative Didaktik
- Interkulturelle Didaktik

(Aufzählung nach ihrer historischen Entwicklung)

Schon wie der Name dieser Methode andeutet, in der GÜM spielt Grammatik die zentrale Rolle. Das Lernziel der GÜM lautet: *Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!*[1]

In der Romanik wurde einen großen Wert auf die Übersetzung der spanischen, italienischen, englischen und französischen Weltkultur.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelte sich in Europa im 19. Jahrhundert zum Unterrichten der modernen Sprachen. Diese Methode der „alten Sprachen—(Griechisch und Latein) wurde auf die modernen Sprachen in den Gymnasien übertragen.

Die Begründer der GÜM waren die Gelehrten Karl Plötz, Ollendorf und Franz Ahn, die sich damit befassten und diese Methode weltweit verbreiteten. Durch Richards und Rodgers beherrschte diese Methode den neusprachlichen Unterricht in Europa für 100 Jahre lang. GÜM wird bis jetzt in einigen Ländern der Welt verwendet, manchmal in modifizierter Form.

Das Ziel der Methodik beruht auf allgemeine Geistesbildung, die Formung der Persönlichkeit und das ordnende Denken des Fremdsprachenunterrichts. Durch diese Methode soll der Lerner in der Lage sein, sich in die Bildungsgüter anderer Kulturen einzuarbeiten und fremdsprachige Literatur zu lesen.

Grammatikregeln und Übersetzung stellen in den Vordergrund. Das Verstehen literarischer Texte steht in Mittelpunkt. Die Zielsprache wird durch das Analysieren der Grammatikregeln gelernt. Die Grammatikregeln werden erklärt. Der Lerner soll die Regeln verstehen. Dann werden den Lernern die Beispiele und die Übungen gegeben. Dabei wird Sprachlernen als einen kognitiven Prozess betrachtet.

Wichtig ist, dass der Lerner imstande ist, Sätze aufzubauen. Die Form des Satzes hat statt des Inhalts eine große Bedeutung. Die Aufgabe des Lerners ist, die Grammatikregeln und das Vokabular auswendig zu lernen. Nachher hat der Lerner, literarische Texte zu verstehen und den Inhalt schriftlich wiederzugeben. Das mechanische Lernen der Grammatikregeln soll kein Interesse beim Lerner erwecken und fordert seinen Verstand nicht.

Das Schreiben und das Lesen spielen die wichtigste Rolle. Hörverstehen und Sprechen werden weniger Beachtung geschenkt. Sprechfertigkeit findet schließlich bei Vorlesung der literarischen Texte eine Anwendung. Mündlichkeit der Sprache, Dialoge und situative Kontexte gibt es in dieser Methode gar nicht. Die Unterrichtssprache ist die Muttersprache. Die Grammatikregeln werden in der Muttersprache dargestellt und veranschaulicht.

Der Lehrer spielt eine produktive Rolle, weil er über das Wissen um die Zielsprache verfügt und es den Lerner weitervermittelt.

Er erklärt die neuen Regeln, veranschaulicht sie und korrigiert die Fehler der Lerner. Der Lehrer fordert Genauigkeit bei der Übersetzung und erwartet vom Lerner ein hohes Übersetzungsniveau.

Bei der Reformbewegung unter der Leitung von Viator wurde an diese Methode Kritik geübt und die direkte Methode umgesetzt.

Die Unterrichtsphasen nach der GÜM kann man folgend beschreiben: zuerst kommt die Einführungsphase – Grammatikpräsentation, dann die sog. Übungsphase – Satzbildung zum Grammatiklehrstoff und die letzte ist die Anwendungsphase – Lesen, Schreiben und Übersetzen als Anwendung des Lehrstoffes.[1]

Zu den typischen Übungen der GÜM gehören die Übersetzung von Einzelsätzen von der Muttersprache in die Fremdsprache, die Übersetzung längerer Textpassagen, die Übersetzung deutscher literarischer Texte in die Muttersprache, das Lesen deutscher literarischer Texte, die schriftliche Zusammenfassung bzw. Nacherzählung von Textvorlagen, der Aufsatz und das Diktat. [1]

Die Einflüsse der GÜM sind bis heute in einigen Bildungsinstituten spürbar, vor allem wenn das Verstehen literarischer Texte im Mittelpunkt steht.

In Ägypten werden die Fremdsprachen (Französisch, Englisch und Deutsch) in vielen Bildungseinrichtungen durch die GÜM unterrichtet. Meiner Meinung nach ist diese Methode veraltet. Wir leben im Zeitalter von Computer, Internet, Projektunterricht und eigener kritischer Meinungen der Schüler. Man kann die GÜM als schwache Methode gekennzeichnet. Der ganze Unterricht steht unter der Kontrolle des Lehrers. Die Sprache ist nicht nur Grammatik. Die Sprache ist das Kommunizieren mit den Sätzen als Mittel.

Welchen Stellenwert haben Grammatik und Übersetzung heute? Wie viel Platz haben Grammatik und Übersetzung eurer Erfahrung nach im aktuellen Fremdsprachenunterricht? Diese Fragen regen zum Nachdenken an, welche Rolle diese Methode noch heute spielt.

Die Übungen:

1. Die Übungen zur Grammatik

- Der Grammatikstoff wird in der Form der Übersetzung in die Fremdsprache geübt;
- Die Übungen bestehen aus unverbundenen Einzelsätzen, die zu den Teilaspekten des jeweiligen Grammatikphänomens „konstruiert“ wurden.

2. Längere Übersetzungstexte in der Muttersprache für die Übersetzung ins Deutsche (Hinübersetzung)

- Es werden fortlaufende Geschichten mit einfachem Inhalt (oft Anekdoten) erzählt – in der Muttersprache;
- Man kann diese Übersetzungen erst machen wenn der gesamte Grammatiklehrstoff behandelt ist.

3. Freier Aufsatz

- zum Thema des Aufsatzes werden 2 Hilfen gegeben:
 - a) Stichwörter, die den Ablauf strukturieren helfen
 - b) wichtige Wörter (in zweisprachigen Wortgleichungen)

4. Auszüge aus deutscher Prosa für Übersetzungsübungen und Leseverständnisübungen

- Der Schüler bekommt einen Text. Er muss ihn zuerst durchlesen und dann muss er die darauffolgenden Fragen beantworten.

4. Die Nacherzählung

- Sie wird durch die Vorgabe von Stichwörtern gesteuert.

6. Das Diktat.

Lehrstoffprogression.

Zuerst muss man die Grundstufe erreichen. Erst danach in der Erweiterungstufe kommt die Anwendung der Fremdsprachlichen Kenntnisse in der Hin- und Rückübersetzung, der Entwicklung des Leseverständnisses und des schriftlichen Ausdrucks.

Verlauf einer Unterrichtseinheit

1. Jede Unterrichtseinheit beginnt mit der Einführung einer oder mehrerer grammatikalischer Regeln.

2. Die Grammatikregel wird dann von Beispielen verdeutlicht.

3. Es folgt eine Wortschatzliste mit den neuen Vokabeln.

4. Dieses neue Vokabular wird in den darauffolgenden Übungen angewendet.

5. Ein weiterreichendes Ziel für Schüler ist die Übersetzung zusammenhängender Texte. Dieses Ziel kann aber erst mit einem genügend fundierten Grundwissen angestrebt werden.

Литература

1 Neuner, G, Hunfeld, H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts : Eine Einführung/ G.Neuner, Hunfeld, H. -Kassel : Universität Kassel, 1993. - 184 s.

2. Richards Jack C, Rogers, Theodore S.. Approaches and Methods in Language / Jack C. Richards, Theodore S. Rogers. - Teaching Cambridge University Press, 2001. – 278 s.

3. Willis Edmondson, W, Juliane House, J. Einführung in die Sprachlehrforschung / W.Edmondson, J House. -UTB GmbH, 2011. – 399 s.

Возможности интернет-ресурсов при обучении иностранному языку

Пусенкова Г. А. (г. Минск, Беларусь)

Сегодня в условиях всемирной глобализации развитие информационных технологий приводит к образованию новых способов использования Интернета.

В обществе создаются материальные и организационные предпосылки для развития единой информационной образовательной среды, развитию новых образовательных технологий. Одним из ярких примером столь стремительного внедрения в жизнь информационных технологий является всемирная сеть – Интернет [1, с.27]. Вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении иностранным языкам достаточно актуален.

В настоящее время весьма важной является проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения, разработка моделей и технологий, новых подходов к преподаванию иностранных языков.

Актуальность применения новых информационных технологий продиктована, прежде всего стремительным нарастанием объема информации, знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся условием для успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. В связи с этим важно помочь обучаемым стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске. Следовательно, необходимо создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и развивать их творческий потенциал [2,с.18].

Главным предметом изучения иностранного языка является развитие всех видов иноязычной деятельности и мышления, начиная с устной коммуникации и заканчивая развитием способностей к разноплановой работе с текстом по извлечению информации. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является многогранным процессом, что, прежде всего, обусловлено основной целью – развитие личности студента, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности [3, с.118]. Вузы готовят своих выпускников непосредственно к практической деятельности по различным специальностям, поэтому их подготовка к использованию знаний по иностранному языку в связи с будущей специальностью приобретает профессиональную направленность. Коммуникативное обучение языку посредством Интернета подчеркивает важность развития способности студентов и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для достижения более эффективного общения.

Обучение иностранному языку, например, в неязыковом вузе идет по двум основным направлениям: это обучение «общему» английскому (General English - GE) и обучение английскому специальности (ESP). Оба эти направления требуют различных методов обучения.

Перед преподавателями иностранных языков стоит задача по подготовке будущих специалистов к чтению статей по специальности для извлечения научно-технической информации, составлению рефератов и аннотаций по технической литературе, специальности на иностранном языке. Это является ведущей целью обучения иностранному языку в вузе. Отличаясь высокой степенью интерактивности, Интернет – технологии создают уникальную учебно-познавательную среду, которую можно использовать для решения различных дидактических задач по изучению иностранного языка (например, познавательных, информационных, культурных). Это и есть одно из главных достоинств современных информационных технологий, позволяя студентам и преподавателям работать с компьютером, как с универсальным средством обработки информации.

Активное использование Интернет – технологий является требованием времени и для узких специалистов это особенно актуально по следующим причинам: язык науки и техники развивается и постоянно обновляется новой терминологией, отражающей развитие, либо появление новых узких областей знаний или новых направлений в конкретной области. Никакие издания на

твердом носителе: учебники, научно-технические журналы, никогда не успеют своевременно отразить этот процесс. Даже электронные или сетевые словари, у которых довольно часто появляются обновленные версии, не отражают рост и появление новой терминологии.

Только обращение к самым разнообразным Интернет ресурсам позволяет вести обучение иностранному языку по специальности (ESP) на современном уровне.

Кроме этого, студентам гораздо интереснее посетить тот или иной сайт для получения необходимой информации, чем прочитать аналогичный материал в учебнике.

Возможности сети Интернет определяют различные задачи, которые можно решать в учебном процессе. Наиболее важными задачами, которые могут быть реализованы при обучении иностранному языку посредством Интернет-технологий в вузе являются следующие:

1. развитие умений иноязычного общения в разных сферах и ситуациях;
2. формирование и совершенствование языковых навыков;
3. развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет специально организованной деятельности с использованием Интернет-технологий, что способствует инициированию самостоятельной деятельности и ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;
4. повышение мотивации и создание потребности в изучении иностранного языка;
5. реализация индивидуального подхода посредством учета индивидуальных особенностей обучающихся за счет использования коммуникативных служб сети Интернет;
6. формирование коммуникативных навыков и культуры общения.

Информация, предоставляемая Интернет-ресурсами, в условиях вуза может быть использована тремя основными путями:

1. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, при этом поиск осуществляется студентами самостоятельно при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.);
2. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, причем поиск может осуществляться студентами по конкретным адресам, отобранным преподавателем;
3. Комбинированный путь, когда происходит использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, т.е. студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

Наиболее оптимальным является третий путь использования электронных ресурсов при обучении иностранному языку, поскольку позволяет студенту использовать уже отобранные преподавателем ресурсы, отобранные

преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем [4].

Информационная система Интернет предлагает своим пользователям многообразие информационных ресурсов: веб-страницы всех газет мира на иностранном языке, страноведческие сайты, энциклопедии. Студенты на практических занятиях по иностранному языку работают, используя компьютерные словари, а также на страноведческих сайтах, которые дают возможность получить полезную информацию о быте и культуре страны изучаемого языка. Также в сети Интернет можно найти множество сайтов, посвященных обучению иностранной грамматике. Не вызывает сомнений тот факт, что такой вид работы является продуктивным при отработке и актуализации грамматических и лексических навыков и интересен студентам, отражает современную реальность – компьютеризацию всех сфер деятельности человека [5]. Наиболее положительным в использовании Интернета является его информативность, а также велика его роль в повышении мотивации обучения, а, следовательно, эффективности обучения. Студенты наглядно представляют себе, для чего им нужны хорошие языковые знания. Все это развивает самостоятельность в изучении языка, формирует информационную и языковую компетенции будущих специалистов, способствует развитию аналитических способностей.

Образование с привлечением Интернет-технологий имеет множество точек соприкосновения с изучением иностранного языка, что становится особенно актуальным в современном мире. Грамотное применение новых видов самостоятельной работы студентов и Интернет-коммуникации при обучении иностранному языку позволяет значительно оптимизировать образовательный процесс и создавать аутентичные ситуации общения, что способствует в значительной мере повышению уровня мотивации студентов при изучении иностранного языка

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Конечно, не следует забывать, что учат учителя, а не компьютеры. Компьютер – всего лишь сложная машина на службе у человека, и она никогда не заменит учителя. знающего и преданного своему делу.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что интернет-ресурсы предоставляют студентам отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяют студентам адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.

1. Преподавание в сети Интернет: Учебное пособие /Отв. редактор В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа. 2003.–792 С.

2. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование. Учебное пособие / А.А. Андреев – М.: Логос, 2003.–76 с.

3. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учебное пособие. Изд. 2-е. / Р.К. Потапова – М.: Едиториал УРСС, 2004 . – 320 с.

4. Ажель, Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Ю.П. Ажель // Молодой ученый. — 2011. — №6. Т.2. — С. 116-119.

5. Беркимбаев, К.М. Использование Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам в вузе / К.М. Беркимбаев, Б.К. Мухамеджанов, С.Г. Нышанова [и др.] //Вестник Российского университета дружбы народов.–Серия информатизации.–2012.–№2– с.98–105.

Основы обучения дискурсивному чтению: сетка дискурс-категорий и их роль в процессе обучения эффективному чтению

Ситникова Т.В. (г. Минск, Беларусь)

Современная методическая наука предлагает использовать дискурсивный подход в обучении дискурсивному чтению оригинальных англоязычных профессионально-ориентированных текстов. Обучение чтению в контексте дискурсивного подхода предполагает фокусировку читателя на разных содержательных проявлениях знака (фразы, текста, дискурсии), но главное, умение перевода фокуса внимания с одного на другой и осознания их связи.

Чтобы научить студентов видеть содержание текста в его функционировании, надо формировать у них навыки и развивать умения чтения с учетом всего объема содержания. Для эффективного декодирования содержания текста, студенты должны изначально знать, что входит в него, из каких видов, аспектов оно состоит. Это поможет им быть эффективными коммуникантами. Работая с профессионально-ориентированным текстом, студенты в основном опираются на свое собственное знание, обсуждаемой проблематики. Чтобы понять текст, студенту требуется не просто извлечь информацию, ему необходимо вчитаться в текст, найти его ключевые позиции. Данный процесс занимает большое количество времени. Если мы изначально фокусируем внимание студентов на ключевых категориях, которые необходимо извлечь из текста, работа студента становится более продуктивной.

Итак, чтение здесь понимается нами как процесс нахождения (реконструкции) разнообразных дискурс-категорий (категорий содержания), углубление в которые помогает найти и те категории, которые

операционализируют уже найденные. И так, постепенно студент углубляется в понимание того, что читает, как «ныряет» в глубину познаваемого. Здесь и предмет-ориентированная информация (о чем текст), и субъект-ориентированная (кто с кем общается), и коды общения (речеповеденческие, номинативные). Результатом данного процесса является формирование концепта текста – картины его смысла, а также возможность оценки результата понимания [1].

Для анализа планов содержания дискурса используются дискурс-категории, которые помогают реконструировать референтное и кортежное виды содержания. В настоящее время определены и научно обоснованы 32 дискурс-категории, которые подразделяются на следующие группы: адресант-идентифицирующие (самоидентификация, время, пространство, миссия, атрибутивность, деятельность, роль); аудитория-идентифицирующие (аудитория, целевая аудитория, реляционная коммуникативная стратегия); кортеж-идентифицирующие (направленная информация, коммуникативная стратегия, кортежная коммуникативная стратегия, контакт с аудиторией, интертекстуальность и др.) и код-идентифицирующие (корреляция «миф-реальность», риторическая практика, дискурсная практика, лингвистический статус и др.) [2].

В группе адресант-идентифицирующих дискурс-категорий, с помощью которых автор говорит о себе, главной выступает категория самоидентификация, суть которой заключается в том, чтобы показать, как автор представлен в тексте посредством знаковой номинации. В эту же группу входят категории время и пространство, которые показывают, как интервьюер проецирует предмет разговора в пространственно-временном контексте. Категория время позволяет реконструировать временные рамки освещаемого события (дата, месяц, год), в свою очередь, дискурс-категория пространство освещает его пространственные рамки (улица, город, страна и т.д.). Категории времени и пространства представлены в тексте в жанре интервью как ситуация общения.

В группу адресат-идентифицирующих дискурс-категорий входит категория адресат. Она проявляется в том, как в тексте репрезентирован адресат. Здесь также важно проследить какую роль и сколько на себя принимают коммуниканты по общению в зависимости от ситуации общения, и от обстоятельств, в которых они находятся. В эту группу входит категория аудитория. Автор создает текст не для себя, а рассматривает и прогнозирует, как он будет воспринят аудиторией. Читатель выступает своеобразным соавтором текста. Поэтому автор должен учитывать социальный статус коммуникантов, их возрастные характеристики, культурный и образовательный уровни.

Код-идентифицирующие дискурс-категории реализуют лингвистический компонент дискурса. Из этой группы непосредственное выражение в тексте профессионально-ориентированного характера находит категория дискурсная практика, которая показывает, как происходит развитие темы с учетом ее связности и целостности. Эти два качества взаимодополняют друг друга. В то

время как целостность предполагает смысловое единство, достигаемое логико-смысловыми и структурными средствами, связность обуславливает смысловое единство, а значит и цельность [2].

Итак, с помощью вышеуказанных текстовых характеристик реализуется общение в дискурсе, и без которых связный знаковый комплекс не может стать единицей общения. Все характеристики текста, все его специфические признаки объединяются одним общим назначением – реконструировать коммуникативное намерение автора текста в процессе дискурсного чтения.

Для реконструкции предметно-ориентированного и субъектно-ориентированного видов содержания нами были выделены дополнительные категории для раскрытия текста в максимальном объеме его содержания. Они раскрывают основные действия студентов, направленные на реконструкцию дискурс-категорий и анализ реконструированной из текста информации.

Мы выделяем следующие дополнительные категории для дискурсного чтения:

- дефинирование и конструирование ключевых терминов, идей, основных понятий;
- описание, комментирование, интерпретацию, верификацию информации, зарегистрированной в тексте, организуя его содержательное пространство в синтезированные блоки;
- сопоставление, оценку извлеченной (реконструированной) из текста информации [3].

Таким образом, все вышеуказанные категории самостоятельны и присутствуют на каждой ступени декодирования предметно-ориентированного и субъектно-ориентированного видов содержания, передавая полную информацию о содержании текста, помогают увидеть в текстовом содержании что-то особенное, и в этом состоит их ценность. Они способствуют глубокому и всестороннему анализу содержания и помогают также понять, насколько аккуратен должен быть специалист в своей работе, насколько внимателен к тому, что он пишет и как это воспринимается читателями.

Литература

1. Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения/ Под общ.ред. И.Ф. Ухвановой – Минск : Изд.центр БГУ, 2011. – 176 с.

2. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: в 3 вып. / под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск: Технопринт, 2002. – Вып. 3 / И.Ф. Ухванова-Шмыгова, А.А. Маркович, В.Н. Ухванов. – 360 с.

3. Ситникова, Т.В. Интервью в англоязычных СМИ: Учимся читать и анализировать = Interview in Mass Media: Learn to read and analyse: учеб. пособие / Т.В. Ситникова. – Минск : изд. центр БГУ, 2008. – 125 с.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов средствами аутентичных видеоматериалов

Сурков И. А. (г. Москва, Россия)

В современном мире в связи с глобализацией общества все более острой становится потребность наладить межкультурные, экономические, политические и иные связи с представителями иных стран. В течение долгого времени в лингводидактике стоит вопрос о внедрении компонентов культуры в процесс образования. Очевидно, что сначала индивид обучается общению в рамках одной культуры – культуры родной страны, а затем снова учится общаться в пределах уже совершенно другой культуры – культуры страны изучаемого языка.

Основной задачей межкультурного подхода в обучении иностранному языку является приобщение учащихся к культуре, традициям, обычаям и мировоззрению страны изучаемого языка. Это, в свою очередь, облегчает «погружение» учащихся в атмосферу обучения, упрощает им общение на иностранном языке помогает на ранних этапах учебы приобщиться ко всем особенностям изучаемой культуры. Обозначенную дидактическую позицию принято называть *принципом культуросообразности*. «Культуросообразность – это, прежде всего, принципиально гуманистическая позиция, признающая человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом, способным вмещать в себя "старые" смыслы культуры и одновременно производить новые, направленная на развитие человека как человека культуры и целостной личности, помогающая обрести ценности и смыслы жизни» [6, с. 42]. Сама проблема «внедрения» компонентов культуры в процесс обучения иностранному языку изучается уже на протяжении многих лет.

В методике существует множество способов интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку. Данные способы принято называть *подходами* в обучении.

Лингвострановедческий подход – результат смешения процесса обучения иностранному языку с дисциплиной «Лингвострановедение», т. е. одновременное изучение языка и национальной культуры народа изучаемой страны.

Лингвокультурологический подход предполагает изучение проявлений культуры народа в языке, что само по себе подразумевает высокий уровень владения языком.

«В рамках *этнографического подхода* главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей» [2, курсив наш. – И.С.].

Социокультурный подход построен на понимании культуры как способа общения между культурами и подразумевает изучение культуры страны изучаемого языка в сопоставлении с родной культурой.

На современном этапе развития науки лингводидактики возникла необходимость в новом подходе в обучении иностранному языку – *межкультурном*, который направлен на формирование межкультурной коммуникативной компетенции и имеет своей целью включение учащихся в реальный процесс общения.

Наш анализ научных источников [1; 2; 3; 5; 7; 12; 13] показал, что не существует единого толкования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в контексте обучения иностранному языку. Исследование по данной теме и обобщение полученных данных позволило уточнить суть изучаемой компетенции, ее особенностей и аспектов (см. Таблица 1) и вывести собственное рабочее определение изучаемого феномена: межкультурную коммуникативную компетенцию следует понимать как совокупность знаний, умений и навыков обучаемого **успешно общаться** с представителями **иностраных культур** в различных **коммуникативных ситуациях**.

Таблица 1 – Структура и содержание компонентов МКК

№	Компонент МКК		Содержание компонента
1	Лингвистический	Использование языка в различных коммуникативных ситуациях	знания в области грамматики и фонетики с целью автоматизации навыков межкультурного общения способность не только к устному, но и к письменному общению освоение тактик и стратегий компенсации прерванного акта коммуникации, преодоления трудностей во взаимодействии с представителями иного лингвосоциума
2	Коммуникативный	Успешность общения	адекватность использования языка руководство при общении принципами толерантности, диалога и сотрудничества умение реализовать намерения в разных типах дискурса
3	Социокультурологический, лингвострановедческий	Контакт с иной культурой	понимание значения культуры знание правил культуры уважительное отношение к историческому наследию культуры и культурным традициям воспитание в духе патриотизма, гражданственности, толерантности и эмпатии в ходе сопоставления родной и изучаемой культуры

Ключевым средством для формирования МКК полагаем использование аудиовизуальных средств. В лингводидактике средства обучения, включающие экранные и звуковые пособия и предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации, называются аудиовизуальными (от лат. *audire* – слышать и *visualis* – зрительный) [4]. Аудиовизуальные средства «особенно важны на начальных этапах обучения языку и при изучении иностранного языка» [8, с. 31, подчеркнуто нами. – И. С.].

Среди разнообразия видеоматериалов, используемых в процессе обучения, представляется возможным выделить те, которые способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Таким материалом может служить рекламный ролик фильма (трейлер), несмотря на то, что в данном контексте он ранее никогда не использовался.

Рекламный ролик (трейлер) – «от англ. *trailer*, рекламный видеоролик о фильме, предназначенный для демонстрации в кинотеатрах, по телевидению, на видеокассетах, а так же в Интернете; в трейлер включены наиболее эффектные запоминающиеся кадры из фильма» [11].

Проведенное нами лингвопрагматическое исследование рекламного ролика художественного фильма доказывает потенциал данного поликодового текста, как для лингвистического анализа, так и для лингводидактического применения [10].

Полагаем актуальным и новаторским применить трейлер в обучении ИЯ. Чтобы определить критерии отбора роликов в качестве обучающих видеоматериалов, мы провели анализ ряда

- нормативных документов ([9], Основная программа высшего образования);
- учебно-методических пособий [4; 5];
- научно-исследовательских трудов [2; 3].

На основе обобщения всего изученного материала, относящегося к принципам отбора аудио- и видеосредств обучения, считаем возможным предложить собственные критерии отбора видеороликов, способствующих формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов начального этапа изучения ИЯ (A2 согласно Общеевропейскому стандарту). Данные критерии обобщим в виде таблицы (Таблица 2). Критерий *аутентичность* не включен нами в таблицу, так как мы полагаем использовать в лингводидактической практике только аутентичные иноязычные трейлеры.

Таблица 2 – Критерии отбора видеоматериалов (трейлеров) и их соответствие компонентам МКК

№	Компонент МКК	Критерии отбора видеоматериалов
1	Лингвистический	соответствие лексики видеоматериалов уровню владения языком учащихся (лексика ближайшего окружения, слова первой необходимости) с наличием возможного лексико-грамматического опережения

		небольшая длительность и объем видеоматериалов
		невысокий темп речи говорящего
		четкая артикуляция говорящего
		использование нормативного уровня языка (<i>langage standart</i>) с возможностью включения иного уровня реализации языка (<i>langage soutenu, langage familier</i>)
		компенсаторные приемы (повтор информации, подкрепление информации за счет графических и невербальных средств)
2	Коммуникативный	соответствие тематическому плану и профессиональной направленности обучения
		простые и повседневные темы, однако предполагающие многообразие ситуаций
		разножанровость и разнодискурсивность
3	Социокультурологический, лингвострановедческий	представленность страноведческих реалий, иноязычных культуры и традиций
		разноплановость в представлении особенностей иноязычной культуры
		возможность соотнесения с реалиями родной культуры

На наш взгляд, данные критерии являются основополагающими при отборе видеоматериалов, поскольку отвечают структуре МКК, содержат все компоненты, необходимые для формирования МКК, соответствуют требованиям нормативных документов, и, следовательно, могут быть применены в лингводидактической практике.

Литература

1. Апальков, В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: английский язык, профильный уровень: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Г. Апальков. – Тамбов, 2008. – 157 с.

2. Будник, А. С. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в элективном видеокурсе профильной школы (английский язык): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. С. Будник. – М., 2014. – 198 с.

3. Вайсбурд, М. Л. Обучение аудированию / М. Л. Вайсбурд, Е. А. Колесникова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 64–100.

4. Воронин, Ю. А. Технические и аудиовизуальные средства обучения: учеб. пособие / Ю. А. Воронин. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001. – 135 с.

5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
6. Карпенко, Н. Н. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Карпенко. – СПб, 2003. – 188 с.
7. Масликова, Г. А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Масликова // Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 252 с.
8. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
9. Общеевропейские требования к уровню владения иностранными языками (= Cadre européen commun de référence pour les langues). – 2000. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, свободный. – Дата обращения 20.10.2015.
10. Сурков, И. А. Трейлер художественного фильма: Лингвопрагматический аспект рассмотрения / И. А. Сурков, С. В. Михайлова // Филологический аспект. – 2015. – № 11. – URL: <http://faspect.ru/article/трейлер-художественного-фильма-линг>, свободный. Дата обращения 28.11.2015.
11. Энциклопедия кино. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_cinema/19060/ТРЕЙЛЕР, свободный. – Дата обращения 02.12.2015.
12. Puren C. La compétence culturelle et ses composantes / C. Puren // Savoirs et Formations. – 2013. – № 3. – p. 6–15.
13. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / S. J. Savignon. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

О применении Интернет-технологий в контексте традиционного занятия по французскому языку

Шашенко Е.В. (г. Могилев, Беларусь)

Система работы преподавателя иностранного языка в условиях использования информационных технологий, безусловно, меняется. Однако поскольку основной формой сегодня остается практическое занятие, необходимо говорить об интеграции информационных технологий с современными педагогическими технологиями. Конечно, очень важно включать возможности Интернета в деятельность студентов, преподавателей, реализовывать потенциал современных средств информационных технологий, направленный на достижение целей образования, в сочетании с традиционными

методами, такими как коммуникативный, исследовательский, игровой и другие. В общении, обучение в сотрудничестве, работу в парах и группах, учебный диалог, дискуссию, характеризующих коммуникативную технологию, будет особым плюсом интеграция живых Интернет-ресурсов. И тем более в проблемное обучение, метод проектов, совместный поиск решения проблемных ситуаций, являющихся характерными для исследовательской технологии. Как, впрочем, и в деловые, ролевые игры, игры-путешествия обучающей игровой технологии.

Применение Интернет-технологий может осуществляться на различных этапах подготовки и проведения занятия. На этапе подготовки к занятию преподаватель изучает и систематизирует информационные ресурсы, оформляет их на электронных или бумажных носителях с целью использовать в нужное время. На этапе объяснения нового материала педагог может использовать уже готовые предметные коллекции, модели, динамические таблицы и схемы, примеры. Можно спроектировать их на большой экран, чтобы все иллюстрации и модели были представлены наглядно и четко. Преподаватель стремится сделать свое занятие необычным, захватывающим. Поэтому он демонстрирует рисунки из Интернета, проигрывает мультимедийные файлы. За счет этих технологий увеличивается использование наглядности на занятиях, но в основном это реализация целей преподавателя, который освоил данные технологии [1].

Для закрепления изученного материала преподаватель может применять фронтальные, групповые и индивидуальные формы организации учебного процесса с помощью Интернета. Это зависит от изучаемого материала и от выбранного преподавателем способа работы. Для проведения контроля знаний студентов можно организовать промежуточное или итоговое тестирование в режиме on-line.

Все больше педагогов утверждают во мнении, что необходимым условием качественного современного образования сегодня является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых технологий. Причем, при подборе и включении образовательных ресурсов важно опираться на принципы деятельностного подхода, который предполагает необходимость обеспечения условий для активной самостоятельной учебной деятельности студентов. Поскольку самостоятельная работа с использованием образовательных ресурсов, с одной стороны, способствует эффективной работе по усвоению знаний, с другой стороны, удовлетворяет потребность в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала [2].

Исходя из практики применения, приведем некоторые примеры использования Интернет-технологий в рамках традиционного занятия по французскому языку. Для проведения занятия, одной из целей которого является повторение и закрепление грамматических навыков по теме «La forme passive», можно использовать следующий комплекс заданий. После изучения и анализа преподавателем доступных ресурсов по данной теме, студентам для

предварительной работы в качестве домашнего задания предлагаются следующие странички сайтов:

<http://www.studyfrench.ru/support/tutorial/passive.html>

<http://www.appuifle.net/ppassif1.htm>

<http://www.labullefle.fr/le-passif/>

На их основе требуется повторить, что обозначает эта грамматическая форма, как она образуется, как узнать ее в тексте и как следует переводить. Причем, учитывая невысокий уровень владения языком у студентов неязыковых вузов, один из указанных сайтов является русскоязычным, чтобы помочь студенту сориентироваться в потоке информации. На тех же сайтах следует выполнить ряд упражнений для закрепления навыка. Такая предварительная самостоятельная работа направлена на активное усвоение материала.

В ходе аудиторного занятия преподаватель выясняет, насколько студенты справились с домашним заданием, что осталось непонятным, а также просит дать оценку сайтам. Проводится окончательная систематизация материала, в ходе которой применяется мультимедийный проектор для демонстрации заранее заготовленных слайдов по изучаемой теме. Материал для создания таких слайдов можно найти на сайте grammairefrancaise.net/, где представлены грамматические правила в схемах, рисунках, виртуальных презентациях с возможностью копирования. Так, можно использовать карту образования пассивной формы с примерами, размещенную на http://fr.tsedryk.ca/grammaire/passif/le_passif.htm Используем эту же ссылку или <http://www.bonjourdefrance.com/n4/cdm2.htm> для перехода к последующей отработке материала, причем, часть заданий используем в качестве контрольного теста on-line.

Трудно переоценить роль Интернет-ресурсов при совершенствовании слухо-произносительных навыков. Однако обучение произношению как таковому в сети представлено в весьма ограниченном объеме. Тем не менее, в Интернете можно найти обучающие системы, подобные компьютерным обучающим программам, в которых присутствуют модули формирования слухо-произносительных навыков с возможностью сравнения с эталоном [3]. Кроме того, можно найти ресурсы, содержащие фонетические упражнения разного плана. Одной из сложностей во французском произношении для обучающихся являются правила связывания конечных согласных в словах с начальными гласными. В плане нашего занятия имеется фонетическая пауза, в ходе которой уместно обратиться к следующему сайту <http://phonetique.free.fr/autres.htm>

Студенты выполняют три упражнения, в которых прослушивают три способа связывания и отмечают группы слов, где такое связывание присутствовало. Возможности on-line позволяют проверить себя незамедлительно.

При совершенствовании слухо-произносительных навыков, а также для отработки интонации в связной речи можно использовать подкастинговые ресурсы. Основным видом работы здесь является имитация: при

прослушивании подкаста учащийся старается как можно более точно повторять за говорящим, сначала медленно, а затем всё более приближаясь к естественному темпу звучащей речи [4, с.67]. Особенно ценно, если в приложении к аудиофайлу присутствует скрипт. Такой скрипт позволит лучше понять звучащий текст, а также может использоваться при отработке произношения при чтении его вслух.

Большой выбор легких подкастов на французском языке с текстом находим на сайте podcastfrancaisfacile.com. Мы используем аудиофайлы, которые позволяют одновременно сделать введение в тему нескольких занятий, посвященных знакомству со страной изучаемого языка. Ресурс, посвященный двухтысячелетнему уникальному городу Лиону

<http://podcastfrancaisfacile.com/podcast/2011/08/lyon.html>, дает нам возможность не только прослушать и отработать произношение предоставленного текста. Он уже снабжен послетекстовым заданием в форме вопросов, а также многочисленными ссылками в ходе текста, направляющими нас на повторение уже озвученных числительных, местоимений, встретившихся временных форм, ситуаций бытового общения и др.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод, что Интернет-технологии в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности и индивидуализации обучения.

Литература

1. Шахина, И.Ю. Использование Интернет-технологий в образовании [Электронный ресурс] / И.Ю. Шахина. – Электрон. текстовые дан. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://conference.bsu.by>. pdf.

2. Беспмятнова, В.Е. ЭОР на уроках французского языка на этапе изучения нового материала и его первичного закрепления [Электронный ресурс] / В.Е. Беспмятнова. - Электрон. текстовые дан. – Москва, 2014. - Режим доступа: <http://pedsovet.pro/index.php>.

3. Северова, Н.Ю. Возможности использования Интернет-ресурсов при работе над фонетическим аспектом речи в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / Н.Ю. Северова. - Электрон. текстовые дан. – Москва. – Режим доступа: <http://mgimo.ru/upload/iblock/89e/89e4fca0fd87a159b660037d02688a6.docx>.

4. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. М. В. Моисеевой. – М., Издательский дом «Камерон», 2004 – 216 с.

The role of media texts in teaching foreign languages in the system of higher education

Шевцова А.К. (г. Могилев, Беларусь)

In the middle of the previous century in the teaching practice of many countries (Great Britain, the USA, Australia, Canada, etc.) they introduced a new perspective approach – the media education – urged to help pupils and students to adapt better in the world of media culture, to master the language of mass media and to learn some strategies of media texts analysis.

According to the representatives of the British system of media education C. Bazalgette and A. Hart, the essence of media education consists in studying of six key concepts: "media agencies", "media categories", "media technologies", "media languages", "media audiences", "media representations" [1; 2]. The leading Russian expert in the field of media education Yu. Usov determines media education as the development of the personality by means and on material of mass media [3].

We agree with this definition given by Yu. Usov though we will consider a bit different, narrower approach to the use of mass media in class in the higher school. Traditionally media education assumes inclusion of screen and sound means, amateur films created by students, the analysis of movies, intersubject connections of literature and motion picture art, the use of cinema as complex education of students, their esthetic and art education [4; 5].

In the modern world they distinguish two branches of media education: special and integrated. Special (or social cultural) media education is carried out within a separate course at school or in the system of additional education. The integrated media education which represents the study of traditional school subjects such as native and foreign languages, literature, social disciplines, with the use of mass media, that is widespread in twelve countries of the world today: Austria, Germany, Ireland, Finland, Australia, Denmark, Canada, Netherlands, USA, New Zealand, Norway, Great Britain.

In general there are several approaches to the use of mass media and information in education [6]:

integrated approach – through already available subjects of literature, fine arts, history, music, etc.;

facultative approach – creation of a network of open classrooms, circles, clubs, carrying out actions;

special approach – introduction of a new subject, the special course connected with media culture.

Taking into account the increasing influence of mass media on the way of life, behavior and mentality of a modern person, the special approach to use of mass media in educational process should be accepted. This approach is especially relevant in the work with students of the faculty of foreign languages. In this case the teachers are faced with a complex challenge assuming an increase of media competence necessary in the conditions of the development of modern society and also introducing to the living and actual language of communication.

According to the modern linguists, the language of mass media is the most natural in social communication at this stage. As the main part of the international communication and Internet communication is arranged in English, it is important to seize skills of English-language media communication.

Thus, the introduction of both theoretical and practical disciplines in the field of mass media is expedient. Concrete examples of such disciplines are optional courses for students of the 5th year of the faculty of foreign languages – "Media linguistics" and "Language of modern British and American mass media". In our opinion, these disciplines promote the increase of media competence of senior students, and also make a logical conclusion of their formation as qualified teachers, experts in the field of foreign languages.

Why is it necessary to pay much attention to the development of media competence in work with students? The matter is that a modern person faces media texts daily (on the Internet, television, radio, etc.). Their perception, understanding, creation of own texts implies an existence of some information culture. However building-up of information culture is possible only in the course of purposeful work.

As J. Potter considers, the development of media competence is based on a number of components. "The first component is experience. The more experience of contacts with media and with the real world we have, the more is our potential for the development of higher level ... The second component is an active application of abilities in the sphere of media. The third component is maturing / readiness for self-education" [7, p.18].

In our case when developing the program for the disciplines named above we, after J. Potter [7, pp.28, 53], were guided by the following criteria of a high level of the development of media competence:

- 1) allocation of the main sense of the media text;
- 2) analysis: identification of basic elements of the media text;
- 3) comparison: definition of similar and unique fragments of the media text;
- 4) assessment of value of the media text or its fragment; judgment on the basis of comparison according to a certain criterion;
- 5) summarizing: ability to create the short, clear and exact description of the media text;
- 6) generalization;
- 7) deduction: use of the general principles to explain separate data;
- 8) induction: generating the main principles from supervision of separate data;
- 9) synthesis: ability to collect repeatedly elements in a new structure.

So, taking into account the role of mass media in modern young people's life, it should be noted that media communication represents not only a source of information having educational value, but also an incentive for values' formation. It occurs not only at passive perception of media texts, but first of all in attempt to create independent texts, using language of mass communication. This ability is especially of current concern for linguists. They need to have knowledge of specifics in functioning of language and texts in the media sphere, to know a perspective of the language studied in different types of mass media, to get acquainted with key types of media texts (journalistic, PR, advertizing), to create skills of the communicative and pragmatological analysis of mass media texts of various genres.

It goes without saying that studying such disciplines as "Media linguistics" and "Language of modern British and American mass media" requires the use of the

knowledge and skills created in the course of the previous disciplines of the linguistic cycle ("Stylistics", "Lexicology", "General linguistics" and some others).

In course of studying these disciplines students can have some difficulties of psychological character, and also connected with the saved-up knowledge base, level of proficiency of language. As for communication barriers, one of the most widespread is the perception barrier which is fixed on such signs as speed and accuracy of perception, duration of concentration of attention, speed and accuracy of switching of attention. The effective way of its overcoming is the corresponding physiological spirit.

Another difficulty is the barrier of understanding. It can be overcome, making actions on analogies and independent creative actions. For example, the mechanism of influence of advertising texts becomes more clear if the task on drawing up own advertising texts is offered to students. They have to try to convince the audience to buy this or that product. Here the knowledge of stock of the communicative strategy and tactics having the influencing potential can carry out a support function.

During the work with various genres of media texts there is a development of abilities of identification and comparison, experience accumulation. Transition from action by analogy to creative action is possible only in the presence of a certain volume of knowledge (including technological – how to work with a photo, TV and video equipment, etc.) and a wide associative field.

Within the course of media linguistics the barrier in interpersonal communication can be a considerable problem (misunderstanding of the essence of a creative task given by the teacher, a complex of qualifying standards, etc.). It is easy to break this barrier in case of control of communication, developing various ways of transformation of information, accuracy of the addressee, a detailed description of requirements to a message form.

Thus, such disciplines as "Media linguistics" and "Language of modern British and American mass media" are of special importance in the context of the higher school. They promote not only an increase of media competence, but also improvement of speech skills of teachers of foreign languages, replenishment of their vocabulary, ability to use mass media both in educational process and in ordinary life.

References

1. Bazalgette, C. An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age* / C. Bazalgette. – New Brunswick ; London : Transaction Publishers, 1997. – P. 69–78.
2. Hart, A. *Teaching the Media: International Perspectives* / A. Hart. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1998. – P.1–21.
3. Усов, Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств) / Ю.Н. Усов // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 18 с.
4. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федоров // *Искусство и образование*. – 2000. – № 2. – С. 33–38.

5. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе : учеб. пособие / О.А. Баранов. – Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
6. Бондаренко, Е.А. Технологии в сфере медиакультуры : метод. пособие / Е.А. Бондаренко. – М., 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.*****/pub/bondarenko_2/default.htm. – Дата доступа: 20/09/2015.
7. Potter, W.J. Media Literacy / W.J. Potter. – Thousand Oaks — London : Sage Publication, 2001. – 423 p.

Германские, романские, славянские языки в статике и динамике

Бытийные глаголы *être* и *exister* во французском языке

Бартош Н. Н. (г. Минск, Беларусь)

Категория бытийности как языковая универсалия входит в число базовых составляющих языковой картины мира и в течение длительного времени продолжает оставаться в сфере центральных интересов лингвистов.

Основной формой экспликации значения бытийности являются бытийные (экзистенциальные) предложения, представленные семантико-синтаксическими единицами с различным лексическим наполнением и коммуникативным содержанием. Среди их многообразия можно выделить два ключевых типа: предложения, содержащие утверждение о бытующем предмете¹ – признание либо отрицание его принадлежности к элементам (реальной) действительности, и сообщения о существовании или наличии различного рода объектов в рамках некоторого пространства.

На семантико-синтаксическом уровне высказывания первого типа передаются преимущественно двухкомпонентными структурами (без обязательного эксплицитного локализатора) с предикатами, выраженными бытийными глаголами в личной форме. Среди последних ведущая роль отводится глаголам *être* быть и *exister* существовать, входящими в ядро функционально-семантического поля бытийности [2, с. 82, 97]. Ср.: *Ce temps n'est plus* (Larousse) Этого времени больше нет. – *L'homme, l'univers existent*

¹ Термин «бытующий предмет» был введен Н. Д. Арутюновой для описания семантической структуры бытийного предложения, организуемой следующими тремя основными смысловыми компонентами: 1) локализатор – «область бытия или пребывания»; 2) «бытующий в этой области объект или класс объектов» – бытующий предмет; 3) компонент, указывающий на «факт бытия, пребывания или наличия» – бытийный предикат [1, с. 212].

(Dictionnaire de l'Académie française) «Человек, мир существуют». Второму, более распространенному («классическому»), типу соответствует трехчленная структурная схема, предикат которой часто выражается безличными глагольными конструкциями. Ср.: *Aux Etats-Unis, il existe un mémorial de la guerre du Vietnam* (Le Figaro, 16/07/2011) «В США существует мемориал в память о войне во Вьетнаме». – *Il y a un café à côté...* (A. Nothomb) «Рядом есть кафе».

Полнозначные бытийные глаголы *être* и *exister* часто рассматриваются как синонимы, а в толковых словарях их экзистенциальное значение нередко определяется одно через другое. Ср.: *Exister – Avoir une réalité. → 1. être. Être – Avoir une réalité. → 1. exister* [3, p. 439, 426]. Тем не менее, хотя оба глагола фактически выражают одно и то же, в реальных языковых употреблениях их поведение не всегда совпадает.

Согласно данным лексикографических источников, *être* в качестве самостоятельного бытийного глагола используется во французском языке с XI века, в то время как появление *exister* датируется XIV-XV веками, причем до конца XVII века этот глагол с ярко выраженным бытийным значением употреблялся очень редко [3, там же; 4].

Глагол *être*, как известно, полифункционален: помимо бытийного значения, он употребляется в роли связки и вспомогательного глагола. Этимологически он восходит латинскому глаголу *esse*, возникшему, в свою очередь, от индоевропейского корня *es-*, означавшего «иметь существование, принадлежать действительности», и это «существование», и эта «действительность» определяются как «нечто достоверное, непротиворечивое, истинное» [5, с. 204]. Как видим, в индоевропейских языках первоначальное значение лексемы *быть* соотносится с указанием на «нечто большее, нежели констатация идентичности субъекта и атрибута»: с его помощью фиксируется «реальность существования того, кто или что *есть*, <...> его аутентичность, достоверность и истинность» [6, с. 30]. Однако сформировавшаяся со временем многозначность привела к необходимости появления более узкого, «специализированного», бытийного глагола.

Exister берет начало от позднелатинского глагола *ex(s)istere*, образованного путем слияния приставки *ex-* («от-, из-, вне-») и *sistere* («располагаться, стоять, останавливаться, длиться»), что буквально означает «показываться, обнаруживаться, выходить из». Таким образом, благодаря инкорпорированному локативному компоненту *ex-* латинский глагол изначально выражал не столько сам факт бытия, сколько его отношение к некоторому источнику (началу): «*ex(s)istere* signifie <...> moins le fait même d'être que son rapport à quelque origine». Э. Жильсон подтверждает это следующими примерами: *Vermes de stercore existunt* (Лукреций) – «Черви выходят, рождаются из навоза». Идея начала, порождения прослеживается и в тех случаях, когда *existere* употребляется в значениях, близких к глаголу *esse*: *Timeo ne existam crudelior* – «Я боюсь показаться (т.е. проявить себя, «явить себя вовне») слишком жестоким». *Existunt in animis varietates* – «В душах существуют (т.е. проявляются, появляются) различия» [7, p. 16].

По этой причине *exister*, как и его этимон *existere*, долгое время оставался маловостребованным: его появление совпало с эпохой позднего Средневековья, находившейся под сильным влиянием христианской теологии. Если *esse* и *être* утверждали «голый факт» бытия, то *exister* вслед за *existere* указывает на акт бытия «как порождение через другого», что противоречило идее божественного сотворения мира из ничего. Кроме того, *exister* оказывался неприемлемым в отношении самого Бога как онтологически самодостаточного сущего («un être qui se suffise ontologiquement»), бытие которого не имеет причины [7, p. 18].

Переход к Новому времени, отмеченный ростом интереса к изучению и познанию природы, делает актуальной потребность в глаголе *exister*, выражаемую в необходимости фиксировать языковыми средствами актуализированное бытие, данное в вещной реальности, о котором человек способен получить знание путем прямого контакта, т.е. эмпирическим путем. Глагол *exister* прочно входит в языковой обиход и с течением времени расширяет свое значение, используя не только в повседневном, но и в философском языке. Происходит, по словам Э.Жильсона, девальвация («dévaluation») *être* в пользу *exister*. Говоря о том, что некое сущее существует (*existe*), философы в равной степени могли подразумевать и то, что оно просто «есть» (*il est*), и то, что оно получает бытие, исходя из своего начала («accède à l'être à partir de son origine») [7, p. 17-18].

В современном французском языке глагол *exister* выражает широкий спектр бытийных значений, основным из которых является указание на «особый способ существования» (*un mode d'existence spécifique*) бытующего предмета – существование в реальности (принадлежность миру реальных сущностей), во времени [8, p. 325-326]. В качестве имени бытующего предмета выступают как единичные сущности, так и классы/подклассы объектов. Ср.: *Ces mots existent toujours, à côté du vocabulaire japonais originel* (Japon, Petit Futé) _Эти слова все еще существуют наряду с исконным японским словарем_. – *La machine temporelle n'existe pas* _Машина времени не существует_. – *Marc Goblet n'existe pas, c'est Anne-Marie Lizin déguisée!* (Nord presse, 16.09.2015) _Марк Гобле не существует, это переодетая Анн-Мари Лизэн! – *Les cygnes noirs existent* (пример Ж. Клебера) _Черные лебеди существуют_.

При наличии в высказывании обстоятельственного компонента первичное бытийное значение (указание на включенность бытующего предмета в реальность) ослабевает, и он приближается по значению к глаголам *se trouver* _находиться_, *se rencontrer* _встречаться_, *être disponible* _быть в наличии_, *avoir de l'importance/de la valeur* _иметь значимость_. Ср.: *Seul le sport, le travail existe pour lui* (Dictionnaire de l'Académie française) _Только спорт, работа существуют (= имеют значимость) для нее_. *Quelque 750 installations existent déjà dans le monde* (Le Monde, 11.10.2011) _Около 750 сооружений/установок уже существуют (= находятся, имеются в наличии) в мире_. *En Europe, de telles unions civiles existent notamment depuis 2001 en Allemagne et depuis 2007 en Suisse* (Le Monde, 23.04.2013) _В Европе подобные гражданские союзы существуют (= встречаются), в частности, с 2001г. в Германии и с 2007г. в Швейцарии_.

Глагол *être*, напротив, в собственно-бытийном значении в современном языке встречается достаточно редко, хотя и сохранил свой особый экзистенциальный статус. Он считается более изысканным, «утонченным» и возвышенным в сравнении с *exister*, поэтому, как правило, встречается в литературном языке и преимущественно в философском или теологическом контексте [9, p. 170, 176]. Чаше всего он сочетается с абстрактными понятиями, утверждая бытие или небытие духовного, идеального, осмысливаемое не чувственным опытом, а разумом, интеллектом. Ср.: *Le passé n'est plus, l'avenir n'est pas encore, quant au présent instantané, chacun sait bien qu'il n'est pas du tout...* (J.-P. Sartre). Прошлого больше нет, будущего еще нет, что же касается настоящего момента, то каждый хорошо знает, что его совсем нет... (Перевод В.И. Колядко). – *Seules les choses sont: elles n'ont que des dehors. Les consciences ne sont pas: elles se font* (J.-P. Sartre). Только вещи есть: у них есть лишь внешняя сторона. Чувств (ощущений) нет: они создаются. – *La vérité est* (La Bible) Истина есть.

Благодаря употреблению глагола *être* бытийное высказывание может получать характер «абсолютного утверждения»: «признак бытия», выражаемый предикатом *être*, воспринимается как данность, не подлежащая сомнению. Абсолютный характер подобных высказываний подтверждается невозможностью употребить их вопросительной форме. Ср.: *L'avenir est.* → **L'avenir, est-il?* Будущее есть? *Dieu est.* → **Dieu, est-il?* Бог есть? Но: *Dieu existe.* → *Dieu, existe-t-il?* Бог существует? *L'avenir existe.* → *L'avenir, existe-t-il?* Будущее существует?

Как и *exister*, глагол *être* при одушевленном субъекте используется значении жить (*vivre*). Разница в выборе того или иного глагола может быть очень тонкая, едва уловимая. Они могут быть синонимами. Ср.: *Tant que sa mère existera, toutes les familles trembleront de confier à ce petit Restaud l'avenir et la fortune d'une jeune fille* (H. de Balzac) Пока будет жива его мать, ни одна семья не решится доверить этому милому Ресто будущее и приданное молодой девушки. – *Comment faut-il vous l'apprendre, ô dure, dure conscience, que vous êtes en moi seul et toujours, tant que je serai* (C. Pozzi) Как вас убедить, о жестокое, жестокое осознание, что вы для меня один и навсегда, пока я жива (существую).

Однако в определенных контекстах прослеживаются различия, обусловленные их первичным значением: глагол *être* означает «быть вообще» в качестве самодостаточной мыслящей субстанции, а *exister* – существовать во внешнем мире, восприниматься другими мыслящими существами как физическая реальность. Так, о близком человеке, ушедшем в мир иной, принято говорить *il n'est plus* его больше нет, а не *il n'existe plus* он больше не существует. С одной стороны, благодаря выбору *être* высказывание обретает торжественный тон, соответствующий «высокому стилю», что позволяет передать скорбь, уважение к памяти почившего. С другой стороны, в таком употреблении есть и философский аспект: то, что человека не стало в «мире вообще», не означает полного прекращения его существования: он по-

прежнему существует (*existe*) в памяти и чувствах людей, для которых он дорог.

Также следует отметить, что глагол *être* в силу специфики своего исходного бытийного значения (ничем не обусловленное, не зависимое от каких бы то ни было условий и обстоятельств бытие) практически не используется в двухкомпонентных структурах, в то время как *exister* (глагол с более широким значением), как было показано выше, встречается в структурах различного типа.

Таким образом, основные бытийные глаголы французского языка *être* и *exister* в своем функционировании обнаруживают как сходства, так и различия, что обусловлено их этимологическим происхождением, разницей в семантическом объеме их содержания, а также значимостью в выражении ключевых философских категорий.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Реферовская, Е.А. Бытийность во французском языке / Е. А. Реферовская // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб.: Наука, 1996. – С. 80–98.
3. Le Robert pour tous. Dictionnaire de la langue française. – Paris: Dictionnaires Le Robert, 1995. – 1277 p.
4. Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition. Version informatisée [Electronic resource]. – Mode of access: <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> – Date of access: 26.02.2016.
5. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447с.
6. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
7. Gilson, E. L'être et l'essence / E. Gilson. – Paris: Vrin, 1994. – 388 p.
8. Kleiber, G. Sur le statut sémantico-logique du verbe exister / G. Kleiber // Travaux de Linguistique et de Littérature, XV. – № 1. – 1977. – P. 317–336.
9. Touratier, C. Verbe être et verbes d'existence / C. Touratier // Travaux - Cercle linguistique d'Aix-en-Provence, vol. 19. – Aix-en-Provence: Université de Provence, Service des publications, 2006. – P. 165–187.

Локализация крылатых слов и выражений в системе национального языка

Веремьева Н.В. (г. Могилев, Беларусь)

Крылатые слова – это разнообразные по содержанию и грамматическому оформлению устойчивые выражения и отдельные слова, которые широко

распространены в речи и происходят из художественных и других (публицистических, юридических, научных и т. д.) литературных произведений, фольклорных текстов (мифов, легенд, песен, сказок, анекдотов и др.), а также из устных высказываний известных людей. [1, с. 76]. Выражение «крылатое слово» восходит к Гомеру, в поэмах которого («Илиада» и «Одиссея») оно встречается много раз («Он крылатое слово промолвил»; «Между собой обменялись словами крылатыми тихо»).

Как литературный термин оно стало применяться в конце XIX века после выхода в свет книги немецкого ученого Г. Бюхмана «Крылатые слова» (1864), в которой были размещены преимущественно цитаты из произведений немецкой и мировой литературы.

В настоящее время можно говорить о функционировании оборота крылатые слова:

- в бытовой и художественной сфере:

– как образного обозначения красивого словца, меткой характеристики, подхваченных некоторым кругом людей;

– как детерминированного устойчивого словосочетания, сохраняющего в своей семантике опыт, оценки известных людей, всего народа;

- в научной сфере:

– в широком смысле как стилистического термина, обозначающего любое выразительное речеобразование; как синонима цитаты в многообразных ее проявлениях; как лексико-фразеологического понятия (родового, объединяющего как отдельные слова, так и их комплексы с печатью авторства; видового, соотнесенного только с одним разрядом – отдельными словами, маркированными авторством);

– в узком смысле: прежде всего в теории крылатых слов и в соответствующем направлении лексикографии – как терминологического наименования ассоциативно-генетически связанных с каким-либо текстом или автором слов и выражений, стабилизовавших свои формально-содержательные параметры и ставших частью словаря национального языка [1, с. 98].

Крылатые слова являются фразеологизмами прежде всего по своему оформлению. Подобно фразеологизмам они выступают как раздельнооформленные языковые знаки: словосочетания разной структуры (рус.: *Златой телец; на заре туманной юности; блоху подковать; бел.: жыць на шырокую нагу, страчанае накаленне; лат.: lege artis* (букв. мастерски), *Aurea mediocrita* (букв. золотая середина) или же законченные предложения, простые и сложные (рус.: *Из искры возгорится пламя; кто сеет ветер, пожнет бурю; лат.: Addere oleum camino* (букв. подливать масло в огонь; *Cogito ergo sum* (букв. я мыслю, следовательно, существую); бел.: *Глядзець вачамі, а не ротам; З агню ды ў полымя*), вопросительные и побудительные (рус.: *Как дошла ты до жизни такой? Руки прочь!*; бел.: *Лепш памерці стоячы, чым жыць на каленях!*; лат.: *Quid leges sine moribus vanae proficient?* (букв. Что значат пустые законы без обычаев?) [3, с. 87 - 99]. Исключение составляют только ставшие нарицательными имена исторических лиц (Крез,

Меценат), а также мифологических и литературных персонажей (*Аполлон; Молчалин*). Будучи однословными единицами, они не могут считаться фразеологизмами. Но поскольку они используются как цитаты, исключать их из категории крылатых слов было бы нецелесообразно; кроме того, подобные имена встречаются также и в форме словосочетаний (*Железный Феликс*).

В некоторых случаях они могут даже выступать как прямое обозначение той или иной сложной ситуации, – если в языке не имеется более кратких, а главное – общепринятых слов для её наименования, ср. например, крылатое слово *Дары данайцев*, смысл которого можно передать только с помощью многословного описания: *'коварные дары, несущие с собой гибель для тех, кто их получает'*; фр.: *le fil d'Ariadne* *'Ариаднина нить, то есть, путь спасения'*. Крылатые слова в форме целого предложения («крылатые фразы») обобщают, подобно «анонимным» пословицам, жизненный опыт, конденсируя его в форме сентенции (рус.: *Друзья познаются в беде*; лат.: *Fabricando fit faber* (букв. *мастером становятся в деле*); бел.: *Клін клінам вышыбаюць*; фр.: *L'herreuse est humaine* (букв. *человеку свойственно ошибаться*) или же предписывая определенную линию поведения (рус.: *Живи и жить давай другим*; бел.: *Хочаш многа знаць – трэба мала спаць*; фр.: *On ne prend pas un home deux fois* (букв. *за одну вину не карают дважды*) [3, с. 56]. Во многих крылатых фразах содержатся в виде формулировок, лозунгов, девизов и т. д. определенные философские, социальные, политические взгляды (рус.: *Всё течет, всё изменяется; Я мыслю, – следовательно, существую; Бытие определяет сознание*; лат.: *Praeteritum tempus nunquam revertitur* (букв. *прошлое не возвращается*); *Potius sero quam nunquam* (букв. *лучше поздно, чем никогда*); фр.: *La pauvreté n'est pas vice* (букв. *бедность – не порок*); *La vie sans amis est triste* (букв. *жизнь без друзей грустна*) [3, с. 113].

Как пословицы и поговорки без зафиксированного происхождения воспринимаются некоторые крылатые слова, пришедшие из Библии и античной литературы: *Волк в овечьей шкуре* (Библия), *Подливать масла в огонь* (Гораций); лат.: *Summum malum est dolor* (букв. *величайшее зло – страдание*) Цицерон; *Non omnia possumus omnes* (букв. *не всякому всякое дело под силу*) Луцилий [3, с. 37].

К характерным чертам крылатых слов принято относить афористичность, глубину сообщаемой ими мысли, особую выразительность, свежесть, образность. Действительно, эти черты характерны для множества крылатых слов, например: рус.: *кто не работает, тот не ест; в карете прошлого далеко не уедешь*; бел.: *Язык заўседы трэцца аб хворы зуб; Якое дрэва, такі клін, які бацька, такі сын*; фр.: *Enfermer le loup dans la bergerie* (букв. *закрыть волка вместе с овцами*) и т. д. Такого рода цитаты образуют как бы один полюс массива крылатых слов. На другом полюсе находятся многочисленные цитаты, широко используемые и порой весьма выразительные, но не несущие какой-либо глубокой мысли, не передающие жизненной мудрости, человеческого опыта, а описывающие простые бытовые ситуации [2, с. 156]. Например: рус.: *Я пришел к тебе с приветом; не делайте из еды культа*; бел.: *Чаго нельга, таго хочацца; Кураня курыцу не вучыць; Хто нарадзіўся, той і*

паміраць муціць; фр.: On ne meurt qu'une fois (букв. умирают лишь один раз); Tous les gens sont pétris de la même argile (букв. все люди созданы из одной и той же глины); лат.: Seris venit usus ab annis (букв. опыт приходит с годами); Quae nocent, docent (букв. что вредит, то учит) [3, с. 93] и т. д. Такого рода цитаты можно назвать разговорными.

Локализация КВ среди слов и фразеологизмов означает признание их номинативной природы. Резкие возражения исследователей вызывает отнесение к номинативному фонду языка КВ с аналитической семантикой и структурой предложения, усматривающих в этом нарушение основ вербальной коммуникации, где единице каждого языкового уровня уготована своя собственная и неизменная роль, а поэтому слово должно именовать, предложение – сообщать [2, с. 79].

В реально функционирующей языковой системе, пишет Г. Л. Пермяков, возникают зоны контактирования подсистем, где происходит взаимодействие между единицами разного уровневое статуса, где имеют место абсорбционные процессы, приводящие к появлению качественно нового образования, совпадающего по форме с одним контактирующим феноменом, но обладающего признаками другого и выполняющего несвойственные первому функции. Примером могут служить крылатые фразы, оформленные так же, как основная коммуникативная единица, но используемые в номинативных целях.

Литература

1. Дядечко, Л. П. «Крылатый слова звук», или Русская эптология: учебн. пособие/ Л. П. Дядечко. – Киев: Аванпост-прим, 2006. – 336с.
2. Шулежкова, С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие/ С. Г. Шулежкова. – Москва: Азбуковник, 2001. – 288с.
3. Proverbia et dicta: Шестязычный словарь пословиц, поговорок и крылатых слов/ Н. А. Гончарова [и др.]; под. ред. Н. А. Гончаровой. – Минск: Университетское, 1993. – 255 с.

Мотивированность компьютерных терминов

Видишева С.К. (г. Минск, Беларусь)

В настоящее время, в период динамического развития и совершенствования компьютерных и информационных технологий происходит и развитие нового «сектора» в языковой картине мира компьютерной терминологии. Каждая новая модификация данных технологий сопровождается обновлением, созданием новых и трансформацией существующих терминов. Как и любая отраслевая терминология, компьютерная терминология системно организована, является сложным структурным образованием, внутри которого действуют логические, семантические и другие отношения.

Семантические свойства термина принято рассматривать с точки зрения их мотивированности. Данный признак терминологической единицы имеет огромное значение в процессе ее непосредственного употребления и функционирования в языке. В процессе терминообразования преобладают мотивированные единицы. И следствием такого результата в первую очередь является то, что, в отличие от единиц общеупотребительного языка, термины создаются целенаправленно, и, как правило, в новый термин включаются те элементы, которые позволяют связать определенный термин с уже существующими терминами данной сферы либо какими-то другими словами языка. Причем один и тот же термин, являясь структурно и/или лексически мотивированным, может одновременно иметь несколько мотиваторов.

На основании изученных подходов к типологии мотивированности можно отметить, что под данным явлением понимается соотношение между внутренней формой термина и его семантикой, определенная логическая оправданность связи между формой и содержанием. В определении мотивированности С.В. Гринева-Гриневича подчеркивается семантическая прозрачность термина, свойство его формы давать представление о номинируемом специальном понятии. Т.Р. Кияка говорит о мотивированности термина как об акте отражения одного или нескольких признаков предмета в его названии средствами языка, как о показателе «оправданности» наименования. В своих исследованиях О.И. Блинова почти приравнивает внутреннюю форму слова и мотивированность, под которой понимается структурно-семантическое свойство терминологической единицы, благодаря которому осознается рациональность связи значения и звуковой оболочки слова на основе его лексической и структурной соотнесенности. По степени мотивированности (согласно О.И. Блиновой) термины разделяются на:

- мотивированные, которые имеют и лексическую, и структурную мотивированность (лексическая мотивированность – результат мотивации однокоренной лексемой; структурная мотивированность – результат мотивации одноструктурным образованием);
- полумотивированные, которые характеризуются или лексической, или структурной мотивированностью;
- немотивированные, в которых отсутствует и лексическая, и структурная мотивация.

Рассматривая вопрос о мотивированности терминов, О.А. Бурсина выделяет наиболее приемлемым подходом в изучении данного явления метод Т.Р. Кияка. На первый план выдвигается не способ построения, а структурные особенности в сопоставлении с лексическим значением. Исследователь представляет возможные варианты содержательной мотивированности:

- «1) полную мотивированность внутренней формы (когда форма выражает признак, целиком входящий в значение);
- 2) частичную мотивированность (когда существует общая для внутренней формы и лексического значения часть языкового содержания единицы);
- 3) отсутствие мотивированности (т. е. ни одна морфема, входящая в состав внутренней формы, не находит соответствия в значении);

4) редко распространенный тип – абсолютную мотивированность (полное совпадение семантических признаков внутренней формы и лексического значения)». Такой подход распространяется на разные по форме и способу образования ТЕ.

Исследуя и анализируя термины компьютерной области, вслед за В.М. Лейчиком мы придерживались того, что термин может быть полностью мотивированным, частично мотивированным, ложномотивированным и немотивированным.

Полностью мотивированные термины – это термины, состоящие из одного элемента, выбор которого обусловлен «дотерминологическим» значением: *coding* – кодирование, *compatibility* – совместимость, *device* – устройство, *interaction* – взаимодействие, *searching* – поиск.

Частично мотивированные термины – многоэлементные термины, часть элементов которых объяснена, а другая нет. В процессе исследования ни одного частично мотивированного компьютерного термина не было обнаружено.

Ложномотивированными терминами являются термины, для которых характерна неверная или устаревшая объясненность. Для примера возьмем *joystick* (англ. *joy* (радость, удовольствие) + *stick* (палка)) – джойстик. Первоначальное значение данного термина – приспособление (палочка) для игры. Играя в игры на приставках при помощи джойстика, игроки испытывали чувство радости, удовольствия. Таким образом, термин *joystick* был полностью мотивированным. Но в настоящее время это значение стерлось, и джойстик воспринимается лишь как рычаг для управления. Термин стал ложномотивированным.

Немотивированные термины – термины, выбор формы которых вообще не может быть объяснен: *bootstrap* – программа самозагрузки. Данный термин состоит из двух составляющих – *boot* (ботинок) + *strap* (ушко, петля). В качестве компьютерного термина *bootstrap* впервые было зафиксировано в 1953 году в работе известного американского специалиста в области компьютерных технологий Вернера Буххольца «The System Design of the IBM Type 701 Computer». Данный термин развил свое значение на основе метафорического переноса. При нажатии кнопки для загрузки программы, иницирующей операционную систему, последовательно подключались и дополнительные приложения, что представляло собой некую цепочку.

О пропорциях количества мотивированных и немотивированных компьютерных терминов трудно судить, так как словарь данной области открыт для новообразований и заимствований, благодаря чему меняется состав не только мотивированных, но и состав немотивированных слов.

Литература

1. Блинова, О.И. Мотивология и ее аспекты / О.И. Блинова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 394 с.
2. Бурсина, О.А. Особенности мотивированности специальной лексики // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1103-1106.

3. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, структура, методы / В.М. Лейчик. – М.: Либроком, 2009. – 4-е изд. – 256 с.

Информационный потенциал имен совокупностей во французском языке

Гапанович Е.А. (г. Минск, Беларусь)

Периодически возникающий интерес к вопросам категоризации языковых единиц может быть объяснен как необходимостью восполнить пробелы и устранить неточности в ранее постулированных теориях, так и возможностью исследовать вербальные средства с позиции новых лингвистических концепций. На современном этапе развития отечественной и зарубежной лингвистики перспективность научных работ, посвященных описанию категорий и их составляющих, которые упорядочивают посредством языка и сохраняют человеческое знание в категориях самого языка, не вызывает сомнения [1, с. 21]. Лексическая категоризация позволяет представить формально знания о мире вещей как о дискретных объединениях элементов и их признаков [2, с.13]. Единое феноменальное поле в качестве референциальной области может разбиваться не только на категории, имеющие денотативное соответствие в мире вещей. В этой связи обращение к проблемам системной организации и классификации слов и их сочетаний, представляющих знания о сложно организованных объектах окружающего мира, вполне обоснованно. Действительно, в рамках категорий с нечеткими (размытыми) границами ее члены не противопоставлены друг другу, а распределяются как наиболее или наименее типичные, т.е. по принципу «фамильного сходства». Проблемы категоризации, с одной стороны, объектов, отчетливо воспринимаемых говорящим, а с другой – имен, информирующих об их категориальной специфике, все еще нуждаются в разностороннем научном описании.

Будучи сложной семиотической системой, язык отличается многообразием функций и форм их проявления [2, с.5]. Так, его коммуникативное назначение – передача знаний – тесно связано с функциями обобщения и репрезентации. Первая раскрывается в том, что слово обозначает как отдельный предмет, так и группу сходных предметов, и всегда является носителем их существенных признаков. Выполняя репрезентативную функцию, язык дает возможность конструировать, т.е. реструктурировать через закодированные в нем самом универсалии предметность мира [3, с.37]. Так, представляя примерно одинаково явление реального мира, люди категориально осмысливают по-разному соответствующее ему понятие: для русских домашнее хозяйство – это деятельность, у англичан (household) – дом и люди, а с точки зрения французов (ménage) – это вообще совокупность людей, проживающих вместе. Расшифровать коды может только носитель языка с учетом локальных универсалий, культурных стереотипов, коллективно бессознательных

привычек, оценок, норм, канонов [3, с.38]. Другими словами, в результате различных форм взаимодействия с объектами окружающего мира субъект познания производит категоризацию мира. Отсюда и логика распределения по разрядам имен существительных как слов, для которых семантический признак предметности является доминирующим, вполне оправдана: конкретные имена, напр., называют существующие отдельно друг от друга предметы, которые можно сосчитать, измерить, взвесить, графически изобразить [4, с.25]. Выделение среди конкретных имен более частных разрядов, таких как, личных, нарицательных, а также вещественных, происходит с учетом количественного аспекта предметов (единичности, классовости, множественной дискретности и недискретности). В отличие от лингвистов, которые считают, что в основу семантического разграничения имен следует положить функциональное своеобразие последних, мы придерживаемся иной точки зрения: единство грамматического функционирования является скорее следствием, чем классифицирующим основанием лексико-семантических разрядов имен существительных. Варьирование числа самих разрядов имен существительных (от 7 до 11) в работах разных ученых, на наш взгляд, не принципиально, так как, в целом, предлагаются соотносимые классы слов и применяются одни и те же, или незначительно различающиеся критерии классификации. Анализ различных классификаций имен существительных позволяет увидеть наличие семантических связей между разрядами и их пересечение.

В стремлении расширить и углубить характеристику семантических разрядов имен существительных, мы выбираем в качестве объекта исследования имя совокупности как имя сложных объектов, а именно недискретных множеств. Последний параметр ставит под сомнение их однозначную принадлежность к разряду конкретных имен существительных. Реальность, аналитически освоенная и упорядоченная, трансформируется в мир знаний – логическое пространство субъекта познания и характеризуется присутствием в нем не столько предметов, сколько целокупных фактов, или целостных совокупностей. К числу последних относим и такие языковые феномены, для которых в германском языкознании был предложен условный термин «*furniture-type nouns*» [5, с.344], обозначив им гетерогенные совокупности, не имеющих минимальных элементов. Для соединяемых объектов-частей значимой оказывается объективная связь между разнородными предметами. Она фиксируется посредством указания общего имени, так называемого имени совокупности: имя существительное *patientèle* называет совокупность пациентов одного определенного врача или одного определенного медицинского заведения, но не сводит некое конечное количество больных в класс пациентов. В противном случае было бы употреблено имя во множественном числе *des patients*.

В соответствии с классификацией А.М. Чепасовой и И.Г.Казачук, [4, с.27] данные имена относятся к разряду конкретных собирательных и могут обозначать различные совокупности: лиц (молодежь, профессура, генералитет); растений одной породы (ельник, сосняк); кустарников (орешник, малинник); предметов (тряпье). Очевидно, что критерием для подобной классификации

является чувственно воспринимаемое говорящим конечное соединение однородных предметов по принципу единства места и времени. И в случае разнесения элементов во времени темпоральный промежуток должен быть обозрим.

Вместе с тем, А.Н. Гвоздев выделяет в отдельный разряд имена, не связанные с конкретным единством основ (или корня), напр., хор ← певчие, труппа ← актеры, экипаж корабля ← моряки, матросы [6, с. 144]. Рассмотрение словообразовательной и морфологической специфики (собирательный суффикс, омонимичное совпадение падежных форм) при выделении исследуемого грамматического подкласса, позволили лингвисту сделать лишь частные выводы о языковом статусе имен совокупностей, задаваемых определенным набором значений признаков и допускающих включение частей с уникальными свойствами. По мнению Н.В. Багичевой, М.Л. Кусовой и др., они не включаются в категорию собирательности [7, с.48], так как обладают формами как единственного, так и множественного числа.

Вместе с тем, внутри сложной по структуре категории конкретности происходят диалектические процессы [4, с.37]. Специфика семантического развития имен совокупностей в русском языке проявляется в их преобладающем ситуативном метонимическом употреблении, что приводит к появлению многозначности имени существительного. Во французском языке результат семантических трансформаций уже зафиксирован в словаре. Сопоставительный анализ дефиниций толкового словаря русского и французского языков выявил большую частотность и лингвоспецифичность семантического развития внутренней формы французских имен совокупностей. Так, например, русское конкретное имя страна обозначает как государство, страну, так и местность, территория, выделяемая по географическому положению и природным условиям и, таким образом, не относится к собирательным именам согласно определению А.М. Чепасовой и И.Г. Казачук. Ср.: собирательное имя обозначает множество предметов как коллективное единство [4, с.234]. Во французском языке его лексико-семантический коррелят *paus* также обозначает территорию (*territoire d'une nation*), но не относится к конкретным, поскольку в дефиниции уточняется, что страна – это не только государство, но и совокупность жителей (*ensemble des habitants d'une nation*). Поэтому и возможно высказывание, такое как *Le pays est en deuil* Страна в трауре. В этом случае признак совокупности трактуется как признак социальности. Отсюда и превалирование во французском языке в количественном отношении имен совокупностей, называющих группу лиц.

Развитие семы местность, территория, эксплицитно представленной как целостная разнородность, напр., *Tout le pays appartenait à la famille de Cantel.* – Все эти земли некогда принадлежали роду Кантэль приводит к появлению у лексемы *paus* нового значения территориальная единица как неделимое целое, отсюда и неологизм, относящийся к области административного права «край, регион в своей целостности»: *paus en France, entité territoriale créée pour tirer parti de cohérences géographiques, historiques, économiques ou sociales, dans le cadre de l'aménagement du territoire.* В этом смысле данная номинация

специфична для французской лингвокультуры (en France) и в сопоставлении с русским языком является лакунарной (в переводных словарях она еще не зафиксирована). Возникающая в этом случае контекстуальная многозначность устранима, если говорящий (а точнее, пишущий) графически маркирует производное значение: «Les « pays » ont parfois leur site et être utiles pour constituer des études de cas» или прибегает к написанию с прописной буквы, напр., le Pays de Caen.

Наряду с содержательно-фактуальной информацией, имена совокупности могут заключать в себе и оценочную информацию, например, panier de crabes. Она также подлежит декодированию со стороны носителя языка, поскольку объективное знание об образе жизни крабов не содержит указание на их агрессивность и кровожадность (Si l'on regarde attentivement un vrai panier de crabes [...], il ne s'y passe pas grand-chose. Ni attaque en traître, ni combat fratricide. Quelques-uns se promènent, quelques autres font des bulles, et la plus grande majorité attend des jours meilleurs). Кроме того, если для русского языка частотным является метонимический перенос (автобус запел), то в этом примере характерно употребление метафоры: le destin d'un panier de crabes, c'est d'être mangé.

При употреблении в отношении лица имена совокупности могут выполнять репрезентативную функцию, информируя о качественных характеристиках обозначаемого множества. При помощи формальных показателей множества (суффиксов совокупности -at, -ariat, -orat) оценочные «массные» имена представляют особо значимые факты общественной жизни, другими словами, социального пространства, маркированные оценкой особой важности (une dignité).

Будучи стилистически заряженными, многие имена совокупности лиц выражают оценку _плохо_: faune _живность (о характерных завсегдатаях какого-л. места)_, populace _чернь_, canaille _сброд_. Утратив значение совокупности и сохранив при этом оценочный компонент, они могут быть употреблены как по отношению к множеству людей, так и отдельному человеку: bleusaille → _новобранцы_ → _необстрелянный боец_.

Таким образом, информационный потенциал имен совокупностей раскрывается в их возможности как представлять фактуальное, предметное знание о гетерогенных коллективных единствах логического пространства, так и сообщать дополнительные оценочные смыслы о недискретных множествах лиц как о фактах общественной жизни.

Литература

1. Дзюба, Е.В. О видах и структуре категорий / Е.В. Дзюба // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. – 2012. – Выпуск 19. Язык и культура. – С. 21–34.
2. Болдырев, Н.В. Языковые категории как формат знания / Н.В. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5–22
3. Петрова, Г. И. Репрезентативная функция языка: классическая и современная интерпретации / Г. И. Петрова // Вестник Томского

государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2012. – № 4 (20) . – С. 34–39.

4. Чепасова, А.М. Существительные в современном русском языке : Учеб. пособие / А.М. Чепасова, И.Г. Казачук. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2012. – 272 с.

5. Levin, B. Who Has More Furniture? An Exploration of the Bases for Comparison / B. Levin, S. Grimm // Mass/Count in Linguistics, Philosophy and Cognitive Science Conference [Электронный ресурс]. – École Normale Supérieure. Paris, France. December 20-21, 2012. – Режим доступа: <http://web.stanford.edu/~bclevin/lisal1talk.pdf>. – Дата доступа : 10.01.2016

6. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык: В 2 ч. / А.Н. Гвоздев. – М.: Учпедгиз, 1958. – Ч. I. – 407 с.

7. Багичева, Н.В. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников : учеб. пособие / Н.В.Багичева, М.Л.Кусова, Е.И.Плотникова [и др.] – М. : Флинта: Наука, 2011. – 272 с.

Способы выражения эмоций во французском языке

Демешко Н.В. (г. Могилев, Беларусь)

Роль эмоций в жизни человека велика. Практически все исследователи, пишущие об эмоциях, отмечают их мотивирующую роль в поведении человека [1, с.111-112]. Существует целая гамма эмоций. Например, «удивление — состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-либо поражающего неожиданностью, необычайностью, странностью. Удивление — эмоциональная реакция человека на объект внешнего мира или ситуацию, для которых присущи: а) необычность; б) неожиданность» [4, с. 179-181]. Понятие «негодование» синонимично понятиям «гнев», «возмущение» и «злость». Э. Шостром считает, что «негодование — это блокированная или неполная, а также лживая эмоция. Негодование ненатурально и сдвинуто выражает страх» [4, с. 181-183]. Сожаление – «чувство раскаяния об упущенных возможностях. Оно часто посещает человека, навевая на него грусть и меланхолию. Это чувство может стать толчком к действию, а может демотивировать и выбить из жизненного процесса на долгие годы» [4, с. 183-184] и т.д.

Одним из важнейших языковых знаков эмоциональной компетенции говорящего являются междометия, чья роль в осуществлении вербальной коммуникации вообще и в выражении эмоций в частности чрезвычайно велика. Употребленное междометие оказывается индикатором той эмоции, которую испытывает и вербализует говорящий в развертываемом им дискурсе [3, с.131-132].

Во французской грамматике лингвисты выделяют следующие виды междометий:

1. Междометия, выражающие чувства: **ah; oh; eh; hein; hum; heu; aïe; hé; ouf**. *Ouf! Madame Boutet vient de nettoyer sa cuisine. Ah! Je t'aime bien, va. «Eh! Que deviendrai-je?» disait Diane.*

2. Междометия, выражающие отношение говорящего к обстановке речи, к словам собеседника, требование, одобрение, протест и т. д.: **bah; zut; bigre; dame; halte; allô; hélas; bravo!; ô!; baste; holà!; chut!; gare!; stop!; bis!; hourra!**. *Bravo! Je te l'avais bien dit, mon fils, bravo! Bah! Il n'y a personne. r Tactactac... Cette fois ce sont les Allemands. Pan!... pan! pffet! pfft! C'était fait... Le loin avait deux balles explosibles dans la tête.*

В роли междометий в живой речи встречаются многие слова и сочетания слов: **allons; va; tiens; sans blagues; bon; chic; à la bonne heure; quoi!; tant pis!; ah non; misère!; bien!; ça!; ma foi!; ah ça!; par exemple!; soit!** *Tiens, regarde-le... Ma foi! Écoutez, vous avez l'air d'un brave homme... Bon! Voilà la pluie qui redouble.*

В предложении междометия не входят в словосочетания с другими словами, хотя их значение связано с содержанием предложения. Междометия могут составлять отдельные предложения:

«*Chut!*» *fit du bout de son gant de Suède la petite Sonia.*

Лингвисты различают междометия, образованные на основе других частей речи (отдельных слов и словосочетаний):

— **существительных:**

Merci!, pardon!, silence!, au secours!, dommage!, halte!, peste!, diable!, dieu!

— **прилагательных:**

parfait!, bon!, formidable!, fameux!, admirable!

— **наречий:**

certainement!, pas du tout!, bis!, encore!, comment!, enfin!

— **глаголов в повелительном наклонении:**

tiens!, tenez!, allons!, dis!, voyons!, va donc!

— **сложных слов:**

bonjour!, bonsoir!, adieu!, hélas!

— **словосочетаний:**

tant mieux!, tant pis!, par exemple!, au revoir!, sans blague!

В качестве междометий употребляются некоторые звукоподражательные слова: **brrrr! crac!, floc!, pouf!, boum!**

В зависимости от своего значения междометия делятся на:

эмоциональные (выражающие удовлетворение, неудовлетворение, удивление, недоумение, испуг и т. п.)

императивные (выражающие призыв откликнуться, призыв к какому-либо действию).

Отдельную группу французских междометий представляют крики животных, поскольку, хоть животные в любой стране и издают одинаковые звуки, варианты их имитации немного отличаются. Например:

hi-han – крик осла, *miaou* – мяу (крик кошки), *cocorico* – кукареку, (звук, издаваемый петухом), *coucou* – куку (звук кукушки), *ouaf* – гав (лай собаки),

mimi – кись-кись (зов кошки), *Hue! – Ho! Dia – no!*– понукание лошади [2, с. 177-181].

Существуют другие способы выражения эмоций в языке. К вербальным способам выражения эмоций относятся: лексические грамматические, стилистические, синтаксические, изобразительно-выразительные средства, речевые интонации. Лексические и грамматические средства являются чрезвычайно важной частью эмотивных ресурсов языка. Они отличаются большим разнообразием и дают широкие возможности автору текста для передачи собственных эмоций или для изображения эмоций персонажей [3, с. 138-139].

Эмоции играют важную роль в художественных произведениях. Обозначения эмоций являются неотъемлемой частью художественного произведения, так как в центре любого художественного текста стоит человек с его эмоциями и переживаниями. Особенно ярко они проявляются в диалогической речи героев [1, с.120].

Таким образом, эмоции занимают в развитии человека важное место. Эмоции как лингвистическое явление - способ проявить свои чувства, вызвать определенное отношение у собеседников. Лексические и грамматические средства являются чрезвычайно важной частью эмотивных ресурсов языка. Они отличаются большим разнообразием и дают широкие возможности автору текста для передачи собственных эмоций или для изображения эмоций персонажей.

Литература

1. Рогов, Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – Москва: Владос, 2001. – 240 с.
2. Илия, Л.И. Грамматика французского языка / Л.И. Илия. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1955. – 256 с.
3. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь. – Москва: Высшая школа, 1976. – 154 с.
4. Кэррол Э., И. Психология эмоций / И. Э.Кэррол. – СПб: Лидер, 2009. – 464 с.

Критерии устойчивости синтаксических идиом во французском языке

Кириленко О.В. (Могилев, Беларусь)

Вопросы устойчивости языковых единиц привлекают ученых очень давно. Было отмечено, что в разговорной речи функционируют особые формы, которые «обдуманно не отбираются, а используются естественно и непосредственно в процессе говорения» [5, с. 3], точнее «всплывают в сознании говорящего по принципу «стимул - реакция» в часто повторяющихся

коммуникативных ситуациях» [1, с. 71]. Речь идет о так называемых стереотипных единицах общения - предложениях-формулах [2, с. 312], которые проявляют свои особенности в области интонации, синтаксиса предложения, лексики и фразеологии [5, с. 5]. В разговорном синтаксисе наблюдается большое употребление клишированных, стереотипных, усеченных форм, в которых очень ярко отмечается параметр устойчивости.

Однозначного определения устойчивости в лингвистической литературе до сих пор не существует. Согласно мнению В.М. Мокиенко, под устойчивостью понимается относительно стабильное употребление сочетания слов [4, с. 9]. Однако такое понимание не является однозначным: его можно понимать и как константное употребление форм в их синтаксических связях, и как особенность функционирования сочетания. Более развернутое определение устойчивости было предложено В.Ю. Меликяном, согласно которому устойчивость «выражается в наличии обязательного, незаменяемого набора компонентов плана выражения и плана содержания в составе ФЕ, в ограничении варьирования отдельных структурных элементов, единицы в целом и ее значения, в строго фиксированном порядке их следования, в отсутствии или ограниченном характере распространения структуры и смыслового наполнения ФЕ. <...> устойчивость проявляется прежде всего в стабильности языковой единицы, ее константных элементов <...> в структурном, семантическом и функциональном аспектах» [3, с. 36]. В таком понимании не до конца остается выясненной роль семантических компонентов в формировании общего грамматического значения синтаксической конструкции. Достоинством данного определения является восприятие синтаксической идиомы как синтаксической структуры, которая складывается из семантико-грамматических компонентов и проявляется в наличии опорных (обязательных, незаменяемых) и факультативных (заменяемых) компонентов, учитывается их фиксированный порядок, допускается ограниченное распространение структуры, одновременный учет константности плана выражения и плана содержания, а также их соотношение, которое является залогом существования и употребления ФЕ. Например, в тексте

1. Clodarec lâcha la sonnette.
- Est-ce qu'on va pouvoir enfoncer ça ? demanda-t-il.
- Si les verrous sont tirés, **t'as le bonjour**.

-Mais ils ne le sont peut-être pas... estima Clodarec [8, с. 149] употребляется синтаксическая конструкция **t'as le bonjour**.

Согласно теории В.Ю. Меликяна в ней можно выделить опорный компонент (t'as – местоимение+глагол в личной форме) и факультативный компонент (le bonjour). Наряду с ней употребляется выражение **t'as le bonsoir**, которое можно представить как семантический вариант t'as le bonjour.

- Pour trouver une place [de stationnement], **nous avons le bonsoir**, constatait-il en démarrant au ralenti [7, с. 130]. В этих синтаксических конструкциях варьируется факультативный компонент **le bonjour**→ **le bonsoir**. Нетрудно заметить, что варьирование осуществляется в пределах лексико-семантической группы приветствия и варьируемый компонент отвечает вполне определенной

прагматической задаче - выражение отказа при невозможности завершить какое-то предпринятое действие. Следует отметить, что смысловое значение компонентов каждого в отдельности несводимо к общему значению структуры (*t'as + le bonjour* ≠ *t'as le bonjour*). Грамматические отношения между компонентами также утратили реальное выражение (глагол *avoir* обладает значением обладания при конкретном объекте). Логико-семантическая связь нарушается при введении имени абстрактного характера – *le bonjour*. В результате утраты реальных смысловых и грамматических отношений возникает идиоматичность синтаксической структуры.

Выражение ***c'est du lourd*** интересно тем, что в нем есть обязательный компонент (***c'est***) и факультативный компонент (***du lourd***), в котором отмечается синтаксическая транспозиция. Употребление прилагательного с частичным артиклем свидетельствует об употреблении заменяемого компонента во вторичной функции, что само по себе уже является маркером идиоматичности. В разговорной речи употребляется семантический вариант ***c'est du brutal***. В данных примерах отмечается варьирование факультативного компонента ***du lourd*** → ***du brutal***, а опорный компонент представляет собой неизменяемую основу синтаксической конструкции. Актуализируясь в конкретных коммуникативных условиях, варьируемый компонент вводит в содержание синтаксической конструкции сему оценки, которая в каждом конкретном случае уточняется. Например:

1. - [...] *En tout cas, ce matin, c'est du lourd*: homicide dans un lotissement [6, с. 49] (= *c'est grave*);

2. Certains, petits joueurs comme Bruce Willis, ont pour seule ambition de sauver le monde. Là, *c'est du lourd*, il faudra sauver l'univers [dans le film *Le Retour du Jeudi*] [9] (= *c'est important*);

3. Attention, *c'est du lourd*, ce soir, chez Ferrière. Dépression, anorexie, suicide, vol: tout y passe et le téléspectateur trépassé [11, с. 82] (= *c'est sérieux*).

Опираясь на мнения лингвистов и на рассмотренные примеры, на данном этапе исследования представляется возможным сформулировать следующее определение: синтаксическая идиома – это синтаксическая конструкция, имеющая общее, заключенное в инварианте грамматическое значение, и семантические варианты, которые определяются различием синтаксического порядка и типом синтаксической связи.

Литература

1. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов // Основы психолингвистики [Электронный ресурс]. – М., 1998. – Режим доступа: http://lib100.com/book/common_psychology/psycholing/html/. – Дата доступа: 23.01.2016.

2. Илия, Л.И. Синтаксис современного французского языка: теоретический курс: учебное пособие / Л.И. Илия. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1962. – 384 с.

3. Меликян, В.Ю. Современный русский язык: синтаксическая фразеология: учебное пособие / В.Ю. Меликян. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 232 с.

4. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология: учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / В.М. Мокиенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1989. – 287 с.

5. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 377 с.

6. Gillio, M. Les Blues du corsair / M. Gillio. – Paris: Eds. du Manuscrit, 2005. – 218 p.

7. Giraud, R. La Coupure / R. Giraud. – Paris: Ed. Denoël, 1966. – 199 p.

8. Houssin J. Plus noir qu'un Dobermann / J. Houssin. – Paris: Ed. Fleuve Noir. – 220 p.

9. L'Humanité. – 2005. - 6 juin.

10. Télérama. - 2007. - 18 avril.

Универсальные и специфичные характеристики зооморфизмов в английском и русском языках

Кротова М.В. (г. Могилев, Беларусь)

Одним из самых распространенных источников метафоры для оценочной характеристики человека выступает номинация представителей животного мира. Возникающая в результате такой номинации зооморфная метафора (или зооморфизм) является результатом когнитивной проекции, связанной с применением «образа» животного к характеристике человека [1].

Зооморфная метафора (или **зооморфизм**) – это метафора, при которой свойства животного приписываются человеку, либо неодушевленному предмету [3].

Следует отметить, что зооморфная метафора, являясь одной из наиболее популярных моделей метафорического обозначения, обладает ярко выраженным коннотативным потенциалом и употребляется не столько в номинативной, сколько в экспрессивно-оценочной, характеризующей функции.

Зоометафоры подчеркивают ценностные свойства человека, которые значимы как в конкретной национально-культурной языковой среде, так и во всем мире людей. Согласно Г.Н. Скляревской, «тип регулярного метафорического переноса «животное – человек» играет роль одного из самых экспрессивных средств» [2, с. 18]. Зоометафоры не просто служат для номинации людей, а выражают определенное отношение к носителю того или иного свойства.

В результате проделанного сравнительного описания символических смыслов зооморфных образов, используемых для характеристики человека в английском и русском языках, нам удалось установить следующие типы соотношения семантики английских (156 единиц) и русских (156 единиц) зооморфизмов, эквивалентных по исходному денотату:

1) случаи полного совпадения переносных значений (*capercaillie* (глухарь), *cuttlefish* (каракатица), *lark* (жаворонок) и др.). Количество зооморфизмов, значение которых полностью совпало в двух языках, составило 15 слов;

2) случаи частичного совпадения – при сходстве одних семантических компонентов сопоставляемых эквивалентных номинаций и несовпадении других (*elephant* (слон), *parrot* (попугай), *worm* (червь) и др.). Здесь количество зооморфизмов составляет 24 слова;

3) случаи полного расхождения значений зооморфизмов в английском и русском языках (117 зооморфизмов): *weasel* (ласка), *swine* (хрюк), *otter* (выдра), *horse* (лошадь) и др.

Эти соответствия определяют общее, сходное и различное в процессах метафорической номинации человека с использованием зооморфного образа. Приведем некоторые примеры.

Случаи полного совпадения (полное тождество значений эквивалентных зооморфных метафор):

англ. *chameleon* – a person who changes their opinions or behavior according to the situation,

рус. *хамелеон* – человек, который, приспособиваясь к обстановке, легко меняет свое поведение, взгляды.

Общее основание для метафорического переноса вполне очевидно: *хамелеон* – животное, способное менять цвет кожи, отсюда эквивалентное в обоих языках переносное значение зооморфизма – «человек, не имеющий устойчивого мнения, приспособивающийся к обстоятельствам из соображений личной выгоды».

Англ. *tortoise* – one that moves slowly, a laggard,

рус. *черепаха* – о медлительном, нерасторопном человеке.

Метафорический перенос здесь также очевиден: *черепаха* – очень медленное животное, отсюда и вытекает значение «медлительный человек».

Случаи частичного совпадения (неполное тождество значений зооморфизмов при наличии общего основания для метафорического переноса):

англ. *rat* – 1. someone who deceived you; 2. an informer,

рус. *крыса* – 1. обманщик; 2. о тех, кто бросает общее дело в трудный, опасный момент; 3. человек, вызывающий неприязнь.

В данном случае можно говорить о неполной эквивалентности оценочных переносных значений. В обоих языках основой метафоризации является эмоциональное восприятие особенностей характера животного, соотносимых с аналогичными особенностями характера человека. Общим значением в двух языках является «обманщик». Однако у зооморфизма *rat* присутствуют и другие значения, отличные от значений русского эквивалента, что можно проследить в примере.

Англ. *parrot* – a person who mechanically repeats the words or acts of others, usually without full understanding,

рус. *попугай* – 1. человек в яркой, пестрой одежде; 2. о том, кто повторяет чужие слова, не имея собственного мнения.

В обоих языках «попугай» является образным синонимом, используемым для обозначения человека, не имеющего собственного мнения и бездумно подражающего, повторяющего слова или действия за другими. В основе метафорического переноса лежит представление о способности попугая к копированию звуков человеческого языка, их бездумного механического воспроизведения и соотнесение этой способности с особенностью поведения человека. Однако переносные значения данной зооморфной лексической единицы в английском и русском языках не полностью эквивалентны, так как в русском языке наблюдается еще одно значение: «человек в яркой, пестрой одежде».

Случаи полного расхождения значений зооморфизмов проявляются в следующих соотношениях между значениями эквивалентных зооморфных лексических единиц в разных языках:

- отсутствие совпадений у значений зооморфизма и / или свойственных ему оценочных коннотаций при общности основания для метафорического переноса (данная подгруппа насчитывает 6 зооморфизмов):

англ. *mare* – a foolish woman,

рус. *кобыла* – крупная женщина.

Основа метафорического переноса – сема «женский пол», заключенная в прямом значении данного слова. Однако в английском языке зооморфизм *mare* указывает на интеллект человека («глупый»), а в русском языке – указывает на внешность человека («крупный»).

Англ. *stud* – a man who has a lot of sexual partners and who is very proud of his sexual ability,

рус. *жеребец* – молодой, обычно рослый, сильный мужчина.

Общая сема у двух зооморфизмов – «мужской пол». В английском языке зооморфизм *stud* указывает на сластолюбивого мужчину, а в русском языке – на физические характеристики мужчины (рост, сила).

- полное отсутствие совпадений семантических компонентов, составляющих значение зооморфизма (33 зооморфизма):

англ. *slug* – a person that moves sluggishly,

рус. *слизняк* – бесхарактерный, ничтожный человек.

Разные направления метафорического переноса обусловлены национально-культурными различиями, связанными с символикой прототипического «образа» животного. В английском языке внимание акцентируется на физиологических особенностях слизняка, а именно на скорости его передвижения. Поэтому человек, названный *слизняком*, предстает медлительным в своих движениях. Что касается русского языка, то здесь зооморфизм «слизняк» обозначает бесхарактерного человека. Можно увидеть то, что у вышеназванных эквивалентных зооморфизмов совершенно разные значения.

- отсутствие метафорических соответствий, когда в одном языке развивается переносное значение, а в другом нет (78 зооморфизмов):

англ. *clam* – a reticent or taciturn person,

рус. *моллюск (двустворчатый)* – класс морских и пресноводных малоподвижных моллюсков, тело которых сплющено с боков и заключено в раковину из двух створок.

В английской культуре оказываются прототипические представления о двустворчатом моллюске как о молчаливом, сдержанном человеке. В русском языке нет зооморфного образа.

Таким образом, зооморфные метафоры в разных языках свидетельствуют о неоднозначной акцентировке одного и того же образа животного: а) при совпадении основания для метафорического переноса зооморфные характеристики человека в русском и английском языках оказываются не вполне тождественными (ср. в русском языке *жеребец* – «о молодом, обычно рослом, сильном мужчине», в английском языке – «о мужчине, у которого очень много сексуальных партнеров и который гордится этим» – при общности ассоциативного аналога «мужской пол животного» – «мужской пол человека»); б) полное тождество значений эквивалентных зооморфных метафор (в английском и русском языках *хамелеон* обозначает человека, который легко меняет свои взгляды и поведение в зависимости от ситуации); в) неполное тождество значений зооморфизмов при наличии общего основания для метафорического переноса. Так, зооморфизм *поросенок* в русском языке обозначает неряшливого или непорядочного человека, а в английском – неряшливого или жадного человека. Одно из значений у данных зооморфизмов совпадает («неряшливый человек»), поэтому здесь можно говорить о частичном совпадении значений; г) полное отсутствие совпадений семантических компонентов, составляющих значение зооморфизма: один и тот же образ животного, птицы, насекомого и т.п. может ассоциироваться с разными характеристиками человека, при этом символические смыслы метафорических переносов могут разворачиваться от внешнего сходства к внутреннему, от внешнего сходства к поведенческим аналогиям и т.п. Так, зооморфный образ *вороны* в русском языке обладает символикой рассеянности и невнимательности, в английском языке востребованными оказываются характеристики внешнего вида *вороны* как аналога для указания на старую, некрасивую женщину.

Литература

1. Брославская, Е. М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках / Е.М. Брославская // Вестник МСУ. – 2001. – Т. 4. – № 6. – С. 49-52.

2. Скляревская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Скляревская. – СПб.: Изд-во Наука, 1993. – 152 с.

3. Толковый словарь русского языка в 4-х томах: Описание ЭНИ // Фундаментальная электронная библиотека "Русская литература и фольклор" (ФЭБ). – Т. 3.– М., 2006. – 325 с.

Метафора в заголовках экологической прессы

Матиевская Д.Ю. (г. Могилев, Беларусь)

Метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении. Понятийная система, упорядочивающая воспринимаемую нами действительность и способы поведения в мире, носит преимущественно метафорический характер. Метафоры в значительной степени обуславливают наше мышление, опыт и поведение.

Язык как элемент окружающего мира показывает отношение к нему человека. В соответствии с представлениями современной когнитивной семантики метафорическое моделирование – это отражающее национальное самосознание средство постижения, представления и оценки какого-то фрагмента действительности при помощи относящихся к совершенно иной понятийной области фреймов [4]. Использование соответствующих языковых средств характеризует позицию человека по отношению к природе.

В основу исследования положена методика описания метафорической модели, предложенная А.П. Чудиновым для анализа политических метафор в русских СМИ [4]. При анализе и описании метафорической модели необходимо охарактеризовать следующие ее признаки: ментальную сферу-источник (т.е. семантическую сферу, к которой относятся охватываемые моделью слова в первичном значении), ментальную сферу-мишень (т.е. семантическую сферу, к которой относятся охватываемые моделью слова в переносном значении), типовые для данной модели фреймы, которые структурируют соответствующую понятийную область (концептуальную сферу) и компонент, связывающий первичные и вторичные значения языковых единиц.

Главным источником метафорической экспансии при описании экологических проблем и природных явлений является «Война», поэтому основная метафорическая модель – это военная (или милитарная) метафора, которая относится к понятийной сфере-источнику «Социум». Основные номинативные единицы, используемые в рамках этой модели – это война, борьба, битва, столкновение, нападение, защита, отступление, наступление, разрушать, убивать, вооружаться, снаряжаться, защищать, и родственные им понятия.

Рассматривая сообщения в прессе о экологических проблемах и природных ситуациях в целом, мы обнаруживаем, что ответные меры в большинстве случаев метафорически концептуализируются как борьба или даже война с природой. Обширный военный опыт нашего общества находит отражение и в национальной ментальности. Военные метафоры отражают наиболее эффективный путь решения проблем современного общества. Исследования военной метафорики в прессе показывают, что метафоры войны и борьбы являются неотъемлемой частью ежедневных сообщений в прессе, они встречаются практически во всех рубриках газет и журналов.

В основе милитарной метафоры лежит схематическое представление физического опыта человека о силе и столкновении с противником, с помощью

которого раскрывается сфера-цель метафорического переноса. Наряду с этим опытом существует и культурное представление о войне, которое различными средствами косвенно способствует расширению нашего опыта. Таким образом, мы выделили следующие фреймы, формирующие данную метафорическую модель: «Война и ее разновидности», «Организация военной службы», «Военные действия», «Виды вооружения и его использование», «Ранение, смерть».

Фрейм «Война и ее разновидности» характеризуется различными видами социального взаимодействия людей для решения экологических проблем, которые метафорически сравниваются с разновидностями войны, например: «Современные *газовые войны*» [5], «*Война с птицами*: бестолково и вредно» [1].

Рассматривая фрейм «Организация военной службы», следует отметить, что всякое объединение людей, действующих совместно для решения какой-либо задачи или проблемы, в языке СМИ часто обозначается как армия, взвод, дружина, отряд, дозор («*Космический дозор*») [5].

Метафоры фрейма «Военные действия» могут обозначать любые действия, производимые интенсивно, целеустремленно, решительно для решения какой-либо проблемной ситуации. В подобных случаях могут использоваться концепты *сражение, бой, битва, наступление* и др. Например, «*Норвежский штурм Арктики*» [3], «*Наступление на водное богатство России*» [1], «Мир готовится вступить в *решающий бой* с глобальным потеплением климата» [2], «В Женеве готовится план *битвы* с глобальным потеплением» [2], «На повестке дня – *борьба* с изменением климата» [2], «Начался новый этап *борьбы* за каспийские углеводороды» [2], «*Волгоградская битва* за водные ресурсы» [2].

Показательно, что многие из рассмотренных примеров обладают значительным позитивным прагматическим потенциалом [4]. Это можно объяснить тем, что соответствующие действия оцениваются в качестве заслуживающих одобрения, сочувствия, поддержки.

Фрейм «Виды вооружения и его использование» Участники таких боев могут применять любые виды вооружения и средства для ведения боя. Это может быть *бомба*, например: «*Газовая бомба Антарктиды*» [5]; «*Климатическая бомба* может рвануть в 2040 году» [2], или другие виды оружия («*Глобальное потепление как боевое оружие*» [2]).

Помимо собственно оружия, в прессе широко метафорически концептуализируются способы его использования: *огонь, выстрел, взрыв* и др. Это можно заметить в следующих заголовках: «*Огонь* на поражение» [5], «*Выстрел* в климат» [2], «Как защитить Арктику от теплового удара» [2], «Сегодняшняя близорукость власти обернется *взрывом* климатической бомбы» [2], «Мы *вооружены* прогнозом и можем использовать наши знания на благо региона» [2].

В рамках фрейма «Ранение, смерть» неудачи в решении той или иной проблемной ситуации, невозможность достичь положительного результата часто метафорически обозначаются *discourse* *смерть, убийство*, и др.

Например: «В Воронеже убивают экологичный транспорт» [1], «Спасение планеты не убьет экономику» [2].

Влияние СМИ на создание метафорических репрезентаций экологических ситуаций нельзя недооценивать. Сегодня средства массовой информации практически ежедневно сообщают о природных катастрофах, последствия которых сравнимы с потерями в результате военных конфликтов. Милитарная метафора навязывает обществу военные способы решения проблем, ограничивает поиск вариантов социального развития и решения конкретных проблем. Активное использование военной метафоры отражает особенности национального самосознания общества, имеющиеся в нем направления тревожности, опасности и агрессивности, а также предрасположенность к решительным действиям.

Литература

1. Берегиня [Электронный ресурс]. – 2010–2016. – Режим доступа : <http://www.seu.ru/members/bereginya>. – Дата доступа : 01.03.2016.
2. Зеленый мир [Электронный ресурс]. – 2010–2016. – Режим доступа : <http://zmdosie.ru>. – Дата доступа : 23.02.2016.
3. Деловой экологический журнал [Электронный ресурс]. – 2003–2016. – Режим доступа : http://www.ecomagazine.ru/index.php?magaz_arch. – Дата доступа : 01.03.2016.
4. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) [Электронный ресурс] / А.П. Чудинов. – 2001. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#20>. – Дата доступа : 30.04.2016.
5. Geo. Неопознанный мир: Земля [Электронный ресурс]. – 2010–2016. – Режим доступа : <http://www.geo.ru/ekologiya>. – Дата доступа : 10.02.2016.

Специфика формирования субстантивированных причастий в современном немецком языке

Пайкина А.Р. (Могилёв, Беларусь)

Само название «субстантивированные причастия» служит указанием на то, что образование рассматриваемого типа слов происходит по способу субстантивации. Будучи *разновидностью имплицитной деривации, субстантивация представляет собой в немецком языке чрезвычайно продуктивный путь пополнения состава его лексических единиц*. В общем диапазоне такой деривации на долю субстантивированных причастий, прилагательных, инфинитивов и других приходится немалый удельный вес, она трактуется еще и как конверсия [1, с. 131-132]. Субстантивированные причастия, продукты конверсии, отмечены определённой внешней формой и определённым логико-смысловым ядром: «...это слова с окончанием

прилагательных, участвующие в обозначении предметности, имеющие грамматические признаки, которые служат для выражения этой категории» [2, с. 291].

Корни столь характерной для немецкого языка разновидности транспозиции, как переход прилагательных и причастий в существительные, следует искать в экстралингвистической обусловленности – в тесной связи вещи, предмета со свойствами, качествами. Свойство, качество может стать и становится на определённом этапе развития единственным и постоянным указателем или заместителем соответствующего предмета. Главным показателем и одновременно действенным рычагом словообразовательной производности единиц, создаваемых по принципу транспозиции, оказывается не суффикс или префикс, а «исключительно семантический сдвиг, наблюдаемый в производной единице по сравнению с производящей» [3, с. 48].

Субстантивация причастий имеет три стороны: семантическую, грамматическую и лексическую. Семантическую сторону определяет логико-семантическая категория предметности. Грамматическая сторона выражается в приобретении словом категориально-грамматических характеристик другой части речи: «В процессе субстантивации производимое слово (или его любая форма) обязательно приобретает грамматические категории имени существительного, т.е. категории рода, числа, падежа. Как и у исконных существительных, эти категории имеют у субстантиватов абсолютный характер» [4, с. 3]. В предложении субстантивированные причастия начинают выступать в любой синтаксической позиции, подобно существительным, сочетаться с определением, выраженным адъективным словом, в том числе и причастием, например: *Mit dem zähen Eifer eines schlechtbezahlten Angestellten hatte Rose die täglichen Schreibereien der Kommandos erledigt* [4, с. 249].

Лексическая сторона означает закрепление в системе языка класса единиц лексики со своим типовым значением и отвечающей ему спецификой употребления. Важные особенности лексической стороны «встраиваются» и в само протекание процесса субстантивации. Взаимодействие всех трех сторон формирует внутренний механизм субстантивации, действием которого обуславливается перевод слов с функцией выражения процессуальности (признаковости) в слова с функцией выражения предметности. И совершенно обоснованно поэтому видеть в субстантивации вообще, в том числе и в субстантивации причастий, явление не узко словообразовательного, а семантико-грамматического плана, базу которого создает транспозиция лексем в зависимости от частеречных категорий.

Весьма трудным является вопрос о том, происходит ли субстантивация причастий непосредственно или же через опосредствующую ее ступень – адъективацию. Факты современного немецкого языка позволяют высказать мнение, что здесь возможны разные пути. Так, среди субстантивированных причастий как узуальных слов легко выделяется группа единиц, которым соответствуют причастия, ставшие прилагательными: *bekannt – der (die) Bekannte, verwandt – der (die) Verwandte, geliebt – der (die) Geliebt*. Следует обратить внимание на то, что в «Большом немецко-русском словаре» под

редакцией О.И. Москальской слова «bekannt» и «verwandt» имеют помету «а», т.е. они сразу рассматриваются как прилагательные.

Несколько иначе обстоит дело, например, с единицами типа *verliebt*, *beteiligt*, *betrunken* (от: *sich verlieben*, *sich beteiligen*, *sich betrinken*). Их субстантивация также связана с предшествующей адъективацией, но здесь обоснованием служит тот факт, что причастие II от возвратных глаголов не употребляется самостоятельно. Ход развития в указанных примерах мог быть таков, что сначала установились адъективированные причастия от названных возвратных глаголов и лишь затем состоялись их субстантивация, уже без прямой связи с возвратными глаголами.

Что касается причастий типа *gelehrt*, *gebildet*, то их субстантивация могла произойти как через этап адъективации, так и непосредственно на основе глагольного причастия, поскольку при этом не наблюдается резкого семантического или формального расхождения между адъективированным и глагольным причастием. Потеря глагольных свойств обеих лексем могла идти к тому же вне зависимости друг от друга.

В общей массе отобранных субстантивированных причастий, несмотря на их узуальный характер и, казалось бы, уже не глагольный (или слабо глагольный) тип значения, ощущается тем не менее, что по семантике они все еще соотнесены с соответствующими глагольными причастиями: *der (die) Abgeordnete*, *der (die) Angeklagte*, *der (die) Abgesandte*, *der (die) Beauftragte*, *das Gefrorene*, *das Gebackte*, *das Eingebachte* и др. Преобладание именно таких слов (76,36% в выборке) позволяет утверждать, что в подавляющем большинстве случаев субстантивация совершалась (и, надо полагать, совершается) без предшествующей адъективации. Тем более окказиональные субстантивированные причастия составляют разряд непосредственно субстантивирующихся глагольных причастий, приобретая предметное значение лишь в контексте своего употребления [6, с. 96], они и воспринимаются, говоря словами Г.В. Колшанского, «на основе конкретной семантики..., обеспечивающей понимание структурно невыраженных элементов» [7, с. 71]. Естественно, возникает вопрос, насколько сохраняются у субстантивированных причастий первичные глагольные свойства? Узуализация или закрепление этих слов в языке в качестве лексических единиц субстантивного типа включает их в процесс лексической деривации и неизбежно влечет за собой потерю ими глагольных свойств. Поэтому целый ряд таких слов, как отмечалось, уже и не воспринимается как глагольные причастия: имея конкретное значение *nomina agentis*, они ассоциируются с собственно существительными, в частности субстантивированное причастие *der Beamte* приобрело даже форму женского рода *die Beamtin* как подлинное существительное этой лексико-семантической категории (*der Lehrer – die Lehrerin*).

Потерей глагольных свойств обуславливается именно характер управления, т.е. в основном необходимая атрибутивная валентность: *ein Eingeborener des schwarzen Kontinents*, *die Gefallenen zweier Weltkriege* и т.д. Сохраняющие же глагольные свойства окказиональные субстантивированные причастия сохраняют и глагольный характер управления, например: *Die im*

Block Verbliebenen und nicht zu den Kampfgruppen Gehörigen umringten ihn [5, с. 436].

Окказионально способно субстантивироваться практически любое причастие, и, удерживая еще «живыми» признаки глагольных категорий, оно маркируется значениями залога, времени, вида. Степень проявления таких признаков бывает связана с типом глагола (переходный – непереходный, процессуальный – акциональный и др.) и с контекстом употребления. Например, признаки залога и вида легко осмысливаются из сравнения следующих контекстных реализаций: *Verstört sahen sie dem Kommenden entgegen* [5, с. 359]. *Die Gekommenen mußten sich entkleiden, um ins Bad zu gehen* [5, с. 14].

Признак же времени нейтрализуется, потому что в обоих случаях он одинаков по соотношению с временным значением предикатного глагола.

В целом залоговый признак фиксируется и у окказиональных, и у узуальных субстантивированных причастий (*der Angeklagte – der Klagende, der Befragte – der Fragende*), а что касается других признаков, то узуальные слова тяготеют в больше или меньшей степени к утрате видовых и временных значений.

В применении к русскому языку всё это было убедительно показано А.М. Пешковским, который, констатировав, что глагольным причастиям свойственны изменение по видам, временам, залогам, а также глагольное управление, рассмотрел далее потерю ими глагольности и пришел к выводу. Что под генетическим углом зрения достаточно явно различимы слова глагольные и слова, отошедшие от глагольных признаков, но одни из них проделали в этом направлении «уже большую часть пути, другие еще только вышли в путь, а некоторые стоят как раз на полдороге» [8, с. 135]. Вместе с тем есть и такие, у которых «Процесс дошел до конца, как в случае «образованный» (человек), «любимый» (но не любимый кем-то) и т.д. [8, с. 146-147]. Этот вывод приложим и к тому, что наблюдается в немецком языке в области субстантивированных причастия и было описано выше.

С синхронной точки зрения существование ступеней девербализации семантики имен можно ощущать лишь интуитивно, а для доказательства того, какую часть пути прошла та или иная единица или группа сходных по развитию единиц, требуется диахронический анализ, который здесь не предполагался с самого начала.

Таким образом, субстантивированные причастия образуют в словарном составе языка лексически разнородный пласт, дополняющий и расширяющий класс субстантивной лексики. Они закреплены в виде узуальных наименований, прежде всего лиц (мужского и женского рода), а также обобщающе-собирательных понятий (среднего рода). Окказиональные образования в свою очередь подчиняются этой номинативно-коммуникативной функции, хотя их отличает неосвоенность языковым коллективом: значение таких имён правильно осмысливается лишь в контекстах употребления, в речевых реализациях.

Литература

1. Степанова, М.Д. Теоретические основы словообразования в современном немецком языке / М.Д. Степанова, Г. Флейшер. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 131-132.
2. Подгаецкая, И.М. Субстантивированные прилагательные и причастия в специальной сфере / И.М. Подгаецкая // Уч. Записки Южно-Сахалинского гос. пед. института. Ист.-филол. Фак. – Т.1. – С. 291–325.
3. Кубрякова, Е.С. О связях между лингвистикой текста и словообразованием / Е.С. Кубрякова // Лингвистические проблемы текста. Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1983. – Вып. 217. – С. 48–73.
4. Сиротина, А.А. Субстантивация частей речи в современном немецком языке (морфолого-синтаксический анализ): учеб. пособие / А.А. Сиротина. – Воронеж: Изд-во Воронежск. Гос. пед. ин-та, 1982. – 262 с.
5. Apitz, V. Nackt unter Wölfen / V. Apitz. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1965. – 450 S.
6. Сиротина, А.А. Субстантивация имен прилагательных и причастий в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.А. Сиротина. – М., 1961. – 226 с.
7. Колшанский, Г.В. О понятии контекстной семантики / Г.В. Колшанский // Теория языка. Англистика. Кельтология. – М.: Наука, 1976. – С. 69-75.
8. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М., 1956. – 510 с.

О некоторых способах обогащения словарного состава современного французского языка

Тихонова А. В. (г. Могилев, Беларусь)

Известно, словообразование является одним из важнейших источников пополнения лексического запаса любого языка. Говоря о непрерывном пополнении лексики, следует отметить, что каждое новое явление, открытое в науке, изобретение тех или иных механизмов, транспортных средств, предметов домашнего обихода – все это получает свои наименования. При этом либо создаются новые слова и словосочетания, либо используются прежние слова с новым значением. Возникновение и развитие новых наук сопровождается появлением новых терминов, обозначающих эти науки. Многие из специальных терминов постепенно становятся элементами обиходного языка и получают широкое распространение.

Увлечение французов английскими словами обязано появлению такого понятия, как *franglais* – из *français* и *anglais* (термин, обозначающий

французский язык, значительно измененный под влиянием английского, как в плане лексики, так и синтаксиса).

Французский язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств. Новые лексические единицы создаются при помощи средств всех уровней языка – фонетического, морфемного, лексико-семантического и синтаксического. Иногда используется несколько различных способов одновременно [1, с. 115].

В зависимости от языкового уровня, к которому относятся словообразовательные средства, различают три основных типа словообразования: фонетическое, морфологическое, семантическое [2, с. 20].

Морфологическое и семантическое словообразование являются наиболее продуктивными средствами образования новых слов.

При фонетическом словообразовании новые слова создаются путем звукоподражания: *coucou* (m), *tchin-tchin* (m). Фонетическое словообразование служит также для создания междометий, то есть слов, выражающих различные эмоциональные состояния: *chut*, *pst*, *fi*.

При семантическом словообразовании форма слова не изменяется, изменяются лишь его значения или функция: *voler* – летать, *voler* – красть; *laglace* – зеркало, *laglace* – мороженое [1, с. 115].

Изучение литературы по проблеме позволяет утверждать, что морфологическое словообразование предполагает создание новых слов путем изменения формы уже существующих при помощи различных формальных средств, по определенным словообразовательным моделям:

N + ier : *endre* – *endrier*, *argent* – *argentier*.

V + eur : *voler* – *voleur*, *acheter* – *acheteur*, *chanter* – *chanteur* ;

V + N : *porter parole* – *porte-parole*, *porter bonheur* – *porte – bonheur*.

К морфологическому типу словообразования относятся суффиксация, префиксация, словосложение и лексикализация, аббревиация, конверсия, заимствования.

При всем богатстве словообразовательных средств французского языка мы предлагаем отметить некоторые, получившие особенное распространение в последнее время. Например,

1. метафора: *bombax* (f) очень красивая девушка, *bounty* (m) чернокожий человек, любой ценой пытающийся походить на белокожего;

2. метонимия – *bleu* (m) полицейский, *casquette* (f) контролер, *minch* (f) подруга, *rélo* (m) мужчина.

Одним из словообразовательных приемов является также «верлан» (*verlan*) – вид условного языка, суть которого состоит в инверсии слогов в некоторых словах: *laissebéton* вместо *laissetomber*, *féca* вместо *café* (m) [2, с. 95]

В современном языке выделяются верланодносложный (*iench* – *chien* (m)) и орфографический (*zen* – *nez* (m)).

К числу других продуктивных словообразовательных приемов относятся следующие:

1. апокопа (*аросоре*) – выпадение фонемы, одного или нескольких слогов в конце слова: *assoc^é* – *association* (f); *basks* – *baskets* (m, pl);

2. афереза (aphérèse) – выпадение фонемы, одного или нескольких слогов в начале слова: isco – problème (m), dwich – sandwich (m), leur – contrôleur (m), vail – travail (m), zic – musique (f), zon – prison (f);

3. афереза+уменьшительно-ласкательное удваивание (redoublement hypocoristique): dic – dicdic «indicateur (m) depolice»; fan – fanfan «enfant (m)», gen – gengen «argent (m)»; leur – leurleur «contrôleur (m);

4. добавление суффикса к усеченному слову: bombax – bombe (m), «très belle fille», chichon – iscou – haschisch (m), clandos – iscourse e (m);

5. отсутствие флективных глагольных признаков (absence de marques désinentielles verbales):tèj – jeter, tirav – voler [4, с.77-78].

Если говорить об общих свойствах современной лексики, то можно отметить целый ряд изменений, произошедших в последние годы:

1. Слова зачастую употребляются в новом значении:terrible (extraordinaire), réaliser (serendrecomptede); êtredégoûté (êtretrèsdéçu); avatar (difficulté); incroyable (extraordinaire).

Широкое распространение получило употребление предлога sur (на) в значении à (в): Il habite et travaille «sur» Paris.

2. Некоторые слова выходят из употребления и заменяются новыми épouse (f), époux (m), épousailles (f, pl) – femme (f), mari (m), mariage (m); barbons (m, pl), vieillards (m,pl), vieux (m) – seniors (m, pl), lequatrième âge (m), bicyclette (f) – vélo (m), VTT (m).

3. Возвращается мода на некоторые практически вышедшие из употребления слова: véhicule (m) вместо auto (m), voiture (f); les jeunes (m, pl) вместо ados (m), adolescents (m, pl); posture (f) вместо attitude (f);

4. В большом количестве появляются неологизмы: positiver, «il faut positiver» – слоган сети магазинов «Carrefour»; entièreté (f); internautes (m, pl), entrepreneurs (m, pl); télétravail (m) и др.

5. Отмечается также злоупотребление англоязычными словами там, где нет необходимости: Il a prononcé un speech fort émouvant – iscourse (m).

6. Появляется большое количество слов-«паразитов», своего рода речевых привычек: un peu, un petit peu, je veux dire, comme ça, genre, disons que, entre guillemets, j'ai envie de vous demander, comment и т.д.

Злоупотребление прилагательным vrai (un vrai dialogue, un vrai débat, une vraie question, un vrai problème, une vraie solution и т.д.).

7. Вместе с тем, большое количество слов выходит из употребления, получив статус «некорректных»: aveugle (m) – malvoyant, sourd (m) – malentendant, handicapéphysique (m) – personneamobilité réduite.

Это объясняется тем, что явления или предметы, которые обозначаются этими словами, утрачивают свою актуальность или существуют другие, более популярные слова для обозначения этих явлений, которые вытесняют первоначальные слова из языка.

8. В прессе появляется большое количество аббревиатур, далеко не всегда понятных читателям, обозначающих то или иное новое явление, нововведение: *RTF* (Radio-Télévision Française – Французское объединение радиовещания и телевидения), *VTT* (voiture tous-terrains – автомобиль-вездеход) и т.д.

9. Некоторые технические термины заменяются новыми : un poste de TSF – une radio – un tuner, un tournedisque – une platine, un disque – un CD.

10. Широко употребляются вспомогательные языковые средства: *machin, truc, chose, bidule, zinzin, machineri* и т.д. Они используются в условиях нехватки времени на обдумывание высказывания, так как говорящий не всегда может вспомнить нужное слово, которое «вертится у него на языке», а иногда в его словаре просто отсутствует выражение для обозначения некоторого понятия.

Один из самых распространенных словообразовательных приемов во французском языке в последние годы является телескопия, или контаминация лексических единиц. В результате телескопии создается новое слово, совмещающее в себе формы и значения двух уже существующих, при этом происходит обязательное усечение одного или двух исходных слов, а также наложение в месте их соединения [3, с. 113].

Слова, образованные при помощи телескопии, могут реализовать игровой эффект, так как они часто перекликаются по форме с производящими или другими лексемами, создавая каламбур. Игровой эффект чаще создается тогда, когда смысл нового слова, образованного телескопией, вмещает в себя смысл исходных лексем. Так, устаревший компьютер получил ироническое название *ordinausore* (*ordinateur + dinosaure*) – «компьютер-динозавр».

В последние годы народное словотворчество породило новые разговорные лексемы, например, употребительно *bonjoir* – «промежуточное» приветствие между «добрый день» и «добрый вечер» (*bonjour + bonsoir*); *photophoner* – фотографировать на мобильный телефон (*photographier + téléphoner*); *aigriculteur* – (*agriculteur + aigri*) – фермер, уставший от своей фермерской жизни.

Способом телескопии создаются новые лексемы, функционирующие в различных сферах жизни французского общества: в экономике, политике, международных отношениях, дипломатии; социальных и национальных отношениях, в сфере здоровья, медицины и т.д.

В результате телескопического преобразования возникли и новые слова для обозначения новых реалий в повседневной жизни французов. Например, новый архитектурный тип квартир – двухъярусная квартира, расположенная на первом этаже и в подвале или полуподвале, получила название *souplex* (*soussol* «подвал, полуподвал» + *duplex* «двухэтажная квартира»).

Весьма распространено во Франции слово *autolib* «автомобиль для свободного пользования» (*automobile + liberté*), обозначающее сеть краткосрочного проката электромобилей, которая была запущена в Париже в декабре 2011 года.

Таким образом, телескопические образования, обладая соответствующей семантико-стилистической значимостью, обогащают словарный состав языка новой аффективно экспрессивной лексикой, восполняют имеющиеся лакуны.

Литература

1. Левит, З.Н. Лексикология французского языка для институтов факультетов иностранных языков: учебное пособие / З.Н. Левит. – Москва: Высшая школа, 1979. – 160 с.

1. Филимонова, И.Ю. Лексикология французского языка: учебно-методическое пособие / И. Ю. Филимонова. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – 108 с.

2. Лопатникова, Н.Н. Лексикология современного французского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 4-е изд., испр. и доп. / Н.Н. Лопатникова, Н.А. Мовшович. – Москва: Высшая школа, 2001. – 247 с.

3. Федотова, В.Ю. О некоторых приемах словообразования в современном французском языке / В.Ю. Федотова // Филологические науки. – 2005. – № 5 – С. 74-79.

О последствиях реформы немецкой орфографии и пунктуации 1990-х годов XX века (по материалам газеты «Sprachnachrichten»)

Фадеева И.В. (г. Могилев, Беларусь)

Реформа орфографии и пунктуации 1990-х годов XX века, инициированная Министерством культуры ФРГ и окончательно узаконенная в 2007 году, в полной мере выявила ее положительные и отрицательные стороны. Положительным моментом является упрощение трудных случаев немецкого правописания и пунктуации: написания заимствованных слов, слитного и раздельного написания, написания с прописной и строчной буквы (всего около 90 правил). Существенно упростилась пунктуация в немецких предложениях. Постановка знаков препинания сейчас зависит больше от личных предпочтений пишущих.

Это упрощение правописания, однако, отнюдь не решило всех проблем орфографии. В определенном смысле реформа породила множество новых вопросов, связанных со спорным характером правописания отдельных слов. Сравним, например, упрощенное написание заимствованных греческих слов, в которых по новой орфографии используется немецкая буква f вместо словосочетания ph: Delfin, Biografie. Чем отличаются эти слова от других слов, например, Philologie, Psychologie, Physiologie, Physik, в которых это правило не действует? Ответа нет. Или: если gauß теперь пишется как gaу, то почему слова Stroh, Kuh и другие не пишутся так же? Существует большое количество подобных несоответствий, на которые неоднократно указывают противники реформы [1]. Другой стороной последствий новой реформы орфографии является снижение ее уровня по сравнению с дореформенным временем. Это касается как сферы народного образования, начиная с начального и кончая высшим образованием, так и правописания широких слоев населения ФРГ, в особенности, лиц среднего и старшего возраста. Последним трудно перейти сразу к написанию слов по новым правилам, что создает проблемы в деловой и частной переписке. В школе все большее количество ошибок допускают не только ученики, но и начинающие учителя. Вузовские же преподаватели

занимаются всем, чем угодно, только не обучением орфографии, считая это уделом школьных учителей. Получается что-то вроде порочного круга.

Печатный орган Союза немецкого языка (Verein Deutsche Sprache) газета «Sprachnachrichten» опубликовала подборку статей-отзывов на тему «Orthographie» («Орфография»). Здесь объясняются причины огромного общественного интереса к проблеме немецкой орфографии. Дело в том, что межрегиональный немецкий язык, на котором изъясняются жители ФРГ, возник на основе немецкой письменной речи. В связи с началом обязательного школьного обучения в XIX веке овладение письменным стандартом стало основой начального школьного образования. Отсюда возникает впоследствии такая точка зрения, согласно которой хорошее владение письменной речью является признаком образованного человека.

В 90-годах XX века в связи с демократизацией общественной жизни и увеличением числа людей, получивших доступ к всеобщему среднему образованию, во многих странах появилась тенденция к изменению норм орфографии в направлении ее упрощения. В Германии эта реформа была к тому же политически мотивирована. Вопрос о реформе стал предметом внутрипартийной борьбы в правительстве Г. Шредера и способом получения дополнительных голосов у избирателей.

Автор статьи «Без немецкого языка не может быть занятий немецким языком» из названной выше газеты П. Эйзенберг оценивает результаты действия реформы немецкого правописания как крайне неудовлетворительные. Это касается не только большинства населения ФРГ, но и учащихся общеобразовательных школ. Обучение правописанию занимает теперь не тот объем и не имеет той фундаментальности, как раньше. Становится хорошим тоном пренебрегать правилами правописания, чем грешит даже межрегиональная пресса. В системе высшего образования автор констатирует увеличение орфографических ошибок среди студентов. Это связано как с последствиями новой реформы правописания, так и с большей доступностью высшего образования. В статье предлагается на уроках по немецкому языку заниматься практической работой по его изучению, а не теоретизированием и тестированием [2].

П. Эйзенбергу вторит П. Крук, отвечая на вопрос, кто виновен в катастрофе правописания. Он пишет о том, что будущие учителя немецкого языка не получают обязательного образования в таких областях как правописание и пунктуация. Они порой после окончания педагогического вуза не в состоянии написать ни одного предложения без ошибок. Обучение этим дисциплинам кажется преподавателям вузов слишком примитивным для высокообразованных специалистов - ученых. По их мнению, обучать конкретным знаниям по немецкому языку следует в школе. Но кто же будет их обучать? Те же неграмотные будущие учителя [3].

Профессор Г. Томе в статье « Писать и говорить» также констатирует увеличение ошибок в правописании после реформы [4]. Он ведет картотеку под названием «Правописание» на основании данных студенческих контрольных

работ, где встречаются неправильные варианты правописания слов: verlohren, gekliedert, Verschlächterung, possitiv, Krieseи др.

Помимо негативных последствий, связанных с проведенной реформой орфографии, автор статьи указывает на то, что на немецкое правописание оказывают большое влияние разные методики его обучения в начальной школе. Существуют 2 противоположных подхода к обучению правописания на начальном этапе: изучение правил правописания с самого начала обучения (традиционный подход) и подход «Пиши, как говоришь». Что означает «Пиши, как говоришь»? В XVI–XVII веках писали еще wagumb, lamb, хотя произношение этих слов было такое же, как сегодня. Этот тезис означал, что в конце соответствующего слова не надо писать b, если там не произносится b или p. Тогда было необходимо решать вопросы по поводу единого произношения в немецком языке. Фонетической транскрипции еще не было, и единственный путь был через орфографию. Цитата известного методиста Рудольфа фон Раумера «Bringe deine Schreibung und deine Aussprache in Einklang» (1885) означала, что немецкое правописание и произношение в полной мере должны соответствовать друг другу.

На основании второго подхода к обучению, который являлся верным в период формирования единого стандартного правописания для немецкоговорящего населения(тогда правописание обозначало установление правильного произношения), в 1970-х годах XX века была разработана швейцарским педагогом Юргеном Рейхеном методика «Lesen durch Schreiben» [5]. Вопреки традиционной методике, по которой ученики 1-2 классов учат сначала отдельные буквы, данная методика осуществляется противоположным способом. Ученикам дается возможность самостоятельно раскладывать отдельные слова на их звуковые компоненты и записывать их. При этом страдает орфографическая точность, но зато дети могут сразу записать свои мысли. Главной для данной методики является таблица букв («die Anlauttabelle»). При работе над этой таблицей ученики начальных классов сначала обдумывают слово, которое надо написать, и с какого звука оно начинается и разыскивают в таблице соответствующую начальную букву и списывают ее. И такая операция происходит с каждой последующей буквой.

Положительным моментом при применении этой методики является то, что школьники начальных классов сразу могут писать слова со слуха, используя названную таблицу. Отрицательных моментов, однако, оказывается гораздо больше, так как при этом полностью страдает орфография. Учителя младших классов и родители учеников требуют отменить применение этой методики в начальной школе. 2 марта 2015 г. представители земли Северная Рейн – Вестфалия (всего 4607 участника) подали петицию в Министерство школьного образования с требованием немедленно отменить в начальной школе методику «Lesen durch Schreiben». Эта методика особенно вредна для детей из семей мигрантов или для детей, у которых есть диалектальные особенности. Дети, которые справляются с такого рода методикой, должны через 2 года возвращаться к традиционному обучению. Это вызывает у них

большие трудности и недоумение, а в средней и старшей школе серьезные ошибки при написании слов [6].

Таким образом, проведение реформы правописания в Германии 1990-х годов XX века только ухудшило, по отзывам специалистов-филологов, положение в области немецкой орфографии. Ее упрощение привело к тому, что множество слово казалось неохваченным этой реформой и попало в разряд переходных случаев. Положение усугубляется отрицательным влиянием методики «Lesen durch Schreiben», активно применяемой в немецкой начальной школе.

Литература

1. Морозова, О. Н. Размышления об орфографической реформе в Германии/ О. Н. Морозова, С. Э. Носкова // [Электронный ресурс]/- Режим доступа: http://tverlinqua.ru/archive/008/section_3_8/3_1_8.htm.- Дата доступа 25.01.2016.

2. Lesen durch Schreiben- eine Methode- Herder- Institut-. [Электронный ресурс].- Режим доступа: herder.philol.uni-leipzig.de/projekte/.../mains5.htm. Дата доступа: 2.02.1916.

3. Abschaffung der Lehrmethode ~~Lesen durch Schreiben~~—an... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.openpetition.de/.../abschaffung-von-der-lehrmethode-lesen-durch-schreiben-an-grundschulen>. – Дата доступа: 6.02.2016.

4. Eisenberg, P. Ohne Deutsch kein Deutschunterricht/ P. Eisenberg //Sprachnachrichten. – 2014. - № 61(1). – S. 3–45.

5. Kruck, P. Wer ist schuld an der Rächtschraib – Katerstrofe? / P. Kruck // Sprachnachrichten. – 2014. – 61 (1). – S. 4–52.

6. Thome, G. Schreiben und Sprechen /G. Thome // Sprachnachrichten. – 2014. – № 61 (1). - S. 5–1.

Deutschunterricht in Tschechien

Чапек Я. (г. Пардубице, Чехия)

Mark Twain: „Das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen“.

Tomáš Kafka: „Berlin ist schon die Welt“.

1. Tschechien und die deutsche Sprache

Deutsch war und ist für Tschechen weitaus mehr als nur irgendeine Fremdsprache. In Böhmen und Mähren hat man zu Deutsch ein ambivalentes Verhältnis, denn in der Vergangenheit war Deutsch oft zwangsverordnet, benötigt, erstrebt, geliebt sowie verhasst, verboten, verpönt, wiederentdeckt, neu bewertet. Zu intensiv und bewegt war die Geschichte des Deutschen in Böhmen und Mähren während der letzten 100 Jahre, zu viele Emotionen gab es im deutsch-tschechischen Verhältnis.

2. Die Wende und linguistische Folgen

Seit der Wende hat sich wieder Pragmatismus im Sprachgebrauch durchgesetzt und ist die Ideologie losgeworden. Russisch wurde als erste Fremdsprache sofort abgeschafft und Deutsch und Englisch wurden parallel zu wichtigsten Unterrichtssprachen an tschechischen Schulen. Nach 2000 hat sich die Situation allmählich geändert, das Deutsche konnte mit dem Englischen nicht mehr Schritt halten. Deutsch zu können ist bis jetzt als Qualifikation zwar ein Vorteil, aber kein entscheidender. Englisch ist unangefochten die Nummer eins unter den Fremdsprachen, sperrt diese Sprache doch das Tor in die große, weite Welt ganz weit auf. Englisch wird vermehrt auch als Korrespondenzsprache mit deutschen Gesprächspartnern genutzt, selbst im Tourismus setzt man eher auf international, als auf die Sprache der Nachbarn. Gemeinsam mit den Weltsprachen Französisch und Spanisch und dem für Tschechen relativ einfach zu erlernenden Russisch kämpft das Deutsche um den Status der Zweiten lebenden Fremdsprache im Lande.

3. Tschechien kopiert mit einer Verspätung europäische Trends

Dabei spielt ein Trend der letzten Jahre mit, nach dem das Deutsche europaweit mehr und mehr an Bedeutung verliert. Tschechien kopiert diese weltweiten Trends, obwohl sich das Land im Herzen Europas in einer ganz anderen geographischen und wirtschaftlichen Situation befindet. Die gemeinsame Grenze mit Deutschland beträgt 818 km, mit Österreich 460, es gibt also das Grenzgebiet mit dem deutschsprachigen Raum von insgesamt 1278 km, daraus ergeben sich viele grenzüberschreitende Aktivitäten im Fremdenverkehr, Sport, Kultur oder in der Wirtschaft und Erwerbstätigkeit (Pendler, Saisonarbeiter). In Tschechien arbeiten gegen 250 000 Beschäftigte direkt oder indirekt für deutsche Firmen (Volkswagen, Siemens, Bosch, Banken...), der tschechische Export ist mit 32% auf Deutschland sowie mit 4% auf Österreich ausgerichtet, der tschechische Import ist wieder mit 31% mit Deutschland sowie mit 4% mit Österreich ganz eng verbunden. Und die Firmen brauchen immer mehr Mitarbeiter, die neben Englisch auch Deutsch beherrschen (Firmensprache, Schulungen, innere Vorschriften und Richtlinien, Kommunikation mit deutschen Kunden usw.) Trotz dieser Fakten hat jedoch die Anzahl der tschechischen Schüler, die Deutschunterricht besuchen, deutlich nachgelassen. Die Ursachen sind neben der schon erwähnten globalen Entwicklung zugunsten des Englischen auch lokal: mit dem Beitritt der Tschechischen Republik in die EU 2004 verlangten Deutschland und Österreich eine siebenjährige Übergangsfrist für die Freizügigkeit der Bürger von mittel- und osteuropäischen Ländern für ihren Arbeitsmarkt und parallel dazu wurde die zweite Fremdsprache an tschechischen Grundschulen nur fakultativ – diese zwei Maßnahmen verursachten ein tiefes Nachlassen des Interesses am Deutschunterricht. Darüber hinaus wurden die Eltern, die für ihre Kinder Deutsch als erste Fremdsprache erkämpften, von Direktoren darauf hingewiesen, dass sie nicht in der Lage sein müssen, die Unterrichtskontinuität zu garantieren, sodass Englisch praktisch zur Sprache Nummer 1 geworden ist und die Eltern sowie Kinder vom Deutschen abgeraten worden sind. Und es wurde ebenfalls nachgewiesen, dass die Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, motiviert und zugleich erfolgreich sind, wenn sie sich Englisch als zweite Fremdsprache aneignen. Umgekehrt ist überhaupt nicht der Fall, bei Englisch als

erste Fremdsprache ist man meistens nicht mehr motiviert, irgendeine andere Fremdsprache zu lernen.

4. Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen dem Schulunterricht und der Erwachsenenbildung

Während also der Anteil der Deutsch lernenden Schülerinnen und Schüler seit den 1990er Jahren kontinuierlich sinkt, erlebt der Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung ständig eine relativ große Nachfrage, in Spanien sogar einen Höhenflug (Deutschkurse an spanischen Goethe-Instituten sind zwar teuer, aber hoffnungslos „ausverkauft“). Das spricht nicht unbedingt für eine weise Bildungspolitik in den europäischen Staaten wie eben Spanien sowie Portugal, Griechenland oder Italien, wo eine große Arbeitslosigkeit der jungen Menschen tobt und wo man Arbeitschancen in Deutschland sieht. Auch die östlichen Nachbarn Deutschlands und Österreichs, neben Tschechien also Polen, die Slowakei und Ungarn, haben den Spracherwerb des Deutschen für die junge Generation vernachlässigt: Deutsch ist immer noch die meistgesprochene Sprache in der EU, fungiert im mittel- und osteuropäischen Raum immer noch als Verständigungssprache (z.B. zwischen Tschechen und Ungarn oder Rumänen) und hat eine enorme wirtschaftliche Stärke. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist auch für den schleppenden kulturellen Austausch zwischen Tschechen und den deutschsprachigen Nachbarn von immenser Bedeutung, die meisten Erasmus-Studenten aus Tschechien reisen an die deutschen Universitäten, immer Studenten schließen sogar ihr volles Studium in Deutschland ab. Es ist daher bei allem Verständnis für die Präferenz des Englischen oder für den Sparkurs der einzelnen Regierungen in den MOE-Ländern unverständlich, dass gerade hier beim Angebot des Deutschunterrichtes für Kinder und Jugendliche gespart wird und den Jüngsten Chancen genommen werden, die sie sich als Erwachsener womöglich teuer in Privatkursen erkaufen müssen.

5. Änderung des Lehrplans zugunsten der obligatorischen zweiten Fremdsprache 2013/14

Zum Glück entschied sich das Bildungsministerium in Tschechien im Jahre 2013 für grundlegende Änderungen im Lehrplan, die auch Fremdsprachenunterricht betreffen. Nachdem die Pisa-Studien der vergangenen Jahre den tschechischen Schülern im internationalen Vergleich eher unterdurchschnittliche Kenntnisse bescheinigt hatten, reagierte das Bildungsministerium im Januar 2013 mit einer Korrektur des Rahmenlehrplans. Bereits in der 5. Klasse wird nun mit dem Bruchrechnen begonnen und vor allem ist eine zweite Fremdsprache spätestens ab dem 8. Schuljahr obligatorisch. In der neunjährigen Grundschulausbildung in Tschechien stand bisher nur eine Fremdsprache verpflichtend auf dem Lehrplan; sie musste ab der dritten Klasse erlernt werden. Die meisten Schüler entschieden sich für Englisch. Eine zweite Fremdsprache wurde in den späteren Schuljahren im Gegensatz zu den meisten anderen EU-Staaten lediglich als Wahlfach angeboten. Die zusätzliche Fremdsprache soll nun in sechs Wochenstunden unterrichtet werden, die sich über einen ausgewählten Zeitraum an Unterrichtsjahren zergliedern. Die Schüler entscheiden dabei selbst, in welchen Klassenstufen ihrer Grundschulausbildung sie die neue

Sprache erlernen wollen. Französisch oder Deutsch könnten sie beispielsweise in jeweils drei Wochenstunden in der achten und neunten Klasse oder in jeweils zwei Stunden von der siebten bis zur neunten Klasse pauken. Noch vor drei Jahren hatten sich knapp 60 Prozent der Schulleiter gegen die verpflichtende Einführung einer Zweitsprache ausgesprochen. Laut einer Umfrage des Bildungsministeriums hielten das die meisten Direktoren für unsinnig. Eine Zweitsprache würde die Kinder übermäßig belasten, zumal die Schulen nicht über genügend Geld verfügten, weitere Lehrkräfte einzustellen. Die Tatsache, dass praktische jedes afrikanische Kind einige Sprachen ohne Mühe spricht (überregionale Amtssprache, regionale und lokale Stammsprachen, Englisch), wurde dabei total ignoriert und Unterfinanzierung ist ein ewiges Problem des tschechischen Schulwesens an allen Ebenen, in der primären, sekundären sowie tertiären Ausbildung.

6. Die Kampagne "Šprechtíme" für die Förderung der deutschen Sprache in Tschechien

Um Deutsch zu helfen und den rückläufigen Deutschkenntnissen in Tschechien entgegenzuwirken, hat sich 2011 in der Deutschen Botschaft in Prag eine Aktion ganz der Imagekorrektur des Deutschen verschrieben: Goethe-Institut Prag, Österreichisches Kulturforum sowie die Botschaften von Deutschland und Österreich haben die Sprachkampagne "Šprechtíme" (tschechisch umgangssprachlich so etwas wie „lasst uns Deutsch sprechen“) geöffnet, vor allem für Deutsch lernende Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern und Pädagogen aus ganz Tschechien. Firmen aus den deutschsprachigen Ländern in Tschechien wiesen damals wie heute auf die rückläufige Tendenz in Deutschkenntnissen bei Bewerbern um Arbeitsplätze hin. Die Zahl der Schüler, die Deutsch lernten, war in den letzten Jahren stets rückläufig. Bei dieser Kampagne stehen im Mittelpunkt nicht nur die Möglichkeiten des Spracherwerbes, besonderes Augenmerk ist auch auf die diversen beruflichen Möglichkeiten mit Deutsch gerichtet und dabei werden auch deutschsprachige Medien in Tschechien präsentiert. Dazu wird immer mehr im das Thema Mehrsprachigkeit diskutiert und Synergie des Englisch- und Deutschunterrichts erwogen. Dabei sollten die Schüler einzelne Fremdsprachen an unterschiedlichen Ebenen (z.B. die erste Fremdsprache B2, die zweite Fremdsprache A2 usw.) beherrschen und die Lehrer sollten den Unterricht an die kommunikative Praxis orientieren, nicht so sehr auf Grammatik pochen, sondern die lebendige Sprache in den Vordergrund stellen. In diesem Sinne hat Tschechien jedoch ein großes Problem, dass man im öffentlich-rechtlichen Fernsehen oder Rundfunk gar keine Sprachkurse anbietet und nahezu alle Filme synchronisiert werden. In anderen Ländern – vor allem in Skandinavien, in den Niederlanden oder auch in Balkanländern (Kroatien, Slowenien, Serbien) wachsen die Menschen durch das Fernsehen mit anderen Sprachen auf und dies macht auch einen großenkomparativen Vorteil für das Erwerben der Sprachkenntnisse der Kinder aus diesen Gebieten gegenüber den Ländern mit dem orthodoxen Benutzen der Muttersprache in allen Medien. Die Šprechtíme-Kampagne im Überblick:

6.1 Unter dem Dach der Kampagne gab es seit dem Jahr 2011 eine Vielzahl an Projekten. In den ersten Monaten wurde mit Plakaten und Radiospots auf die

Kampagne hingewiesen. Das Goethe-Institut gründete die Šprechtíme-Website www.sprechtime.cz.

- 6.2 Memorandum zur Förderung der Mehrsprachigkeit: Am 27. April 2012 wurde ein Memorandum zwischen dem Rat der Assoziation der Regionen der Tschechischen Republik (AKČR) und der Österreichischen und Deutschen Botschaft zur Förderung der Mehrsprachigkeit unterzeichnet. Für die AKČR unterzeichnete der Vorsitzende Kreishauptmann Michal Hašek. Daraus gingen eine Reihe von regionalen Kooperationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache hervor, etwa zwischen dem österreichischen Bundesland Niederösterreich und dem Kreis Vysočina.
- 6.3 Šprechtíme-Roadshow: Eine fahrende Šprechtíme-Bühne machte Station auf großen Plätzen in allen Kreishauptstädten der Tschechischen Republik. Durch ein breites Programmspektrum wurden Schüler, Lehrer und Menschen, die sich für das Erlernen von Deutsch interessieren, angesprochen. Neben spielerischen pädagogischen Angeboten für Schulklassen gab es Podiumsdiskussionen mit Vertretern aus Politik, Bildung und Wirtschaft, sowie Musik, Lesungen und vieles mehr.
- 6.4 Aktionstage Deutsch: Als Fortsetzung der Šprechtíme-Roadshow finden unter dem Motto „Ein Tag mit Deutsch—seit 2014 landesweite Aktionstage mit einem ebenso breiten Programm statt. Dazu laden der deutsche und der österreichische Botschafter Schuldirektoren aus der Umgebung größerer tschechischer Städte zum Mittagessen ein, um über die Šprechtíme-Kampagne sowie die zahlreichen Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren. Ergänzend finden vielfältige kulturelle Veranstaltungen für die breite Öffentlichkeit, sowie gezielte Sprachanimation in Zusammenarbeit mit Tandem statt.
- 6.5 Deutschlehrerpreis: Bereits zum dritten Mal fand unter der Schirmherrschaft des tschechischen Bildungsministers und in Zusammenarbeit mit dem tschechischen Germanisten- und Deutschlehrerverband die gemeinsame Verleihung des Deutschlehrerpreises statt. Mit dem Preis werden seit 2012/13 besonders engagierte DeutschlehrerInnen in Tschechien ausgezeichnet, die mit innovativen Unterrichtsprojekten Werbung für das Schulfach Deutsch als Fremdsprache machen. Die Gewinner werden jedes Jahr feierlich in der Deutschen Botschaft in Prag geehrt. Ferner findet eine Feierstunde in den Schulen der Gewinner statt.
- 6.6 Olmützer Deutschgespräche: Über das gesamte Jahr 2015 wird der Gesprächszyklus „Olmützer Deutschgespräche—durchgeführt, welcher von der Österreichischen Botschaft Prag und dem Österreich-Zentrum an der Palacký-Universität in Olomouc gemeinsam initiiert wurde. Dabei sprechen bedeutende Personen des öffentlichen Lebens aus Tschechien und der Slowakei (wie zum Beispiel der TOP09-Vorsitzende Karel Schwarzenberg oder die Schauspielerin und ehemalige Botschafterin Magda Vašaryova), denen ihre Deutschkenntnisse in ihrer jeweiligen Laufbahn geholfen haben.
- 6.7 Gewinnspiele: Im Rahmen der Šprechtíme-Kampagne gab es verschiedene Gewinnspiele, z.B. eine Werbeaktion für Deutsch als Fremdsprache mit 16.000 Flyern in Bahn- und Busverbindungen nach Österreich und

Deutschland. Diese Werbeaktion war verbunden mit einem SMS-Gewinnspiel. Zudem lief zweimal ein Wettbewerb auf Facebook, bei dem Fragen zu Deutschland und Österreich beantwortet werden mussten. Beim ersten Gewinnspiel nahmen 2.270 Interessenten teil.

- 6.8 Schülerbegegnungsprojekt: Als Ergebnis eines Gesprächs mit dem tschechischen Bildungsministerium und dem Goethe Institut wurde in Kooperation mit der Brücke/Most-Stiftung, der Deutschen Schule Prag sowie dem Gymnasium in Dippoldiswalde im Dezember 2014 ein Schülerbegegnungsprojekt realisiert. Das Projekt steht im Einklang mit dem vom tschechischen Schulministerium verfolgten Ansatz, den Schwerpunkt insb. bei der 2. Wahlpflichtfremdsprache auf Kommunikationsfähigkeiten zu legen. Die aus dem Projekt gewonnenen Erfahrungen könnten in einen zu einem späteren Zeitpunkt einzureichenden Antrag auf ein Projekt aus EU-Mitteln einfließen, mit dem direkte Begegnungen zwischen deutschen und tschechischen Schülerinnen und Schülern in größerem Umfang ermöglicht werden sollen.
- 6.9 Sprachanimation: Seit Beginn der Kampagne gehört Tandem zu den engen Kooperationspartnern v.a. durch wichtige früherzieherische Animations- und Unterstützungsarbeit in über 200 Kindergärten auf beiden Seiten der deutsch-tschechischen Grenzregion. Darüber hinaus ist Tandem v.a. an Grundschulen aktiv. Im Rahmen des von der deutschen Botschaft unterstützten Projekts „Deutsch beißt nicht II—hat Tandem an über 200 tschechischen Schulen ca. 13.000 Schülerinnen und Schüler erreicht. Dank der Animation konnten viele Schüler für Deutsch als Fremdsprache motiviert werden. Zusätzlich wird in derzeitiger Pilotphase die Zusammenarbeit mit Mittelschulen erprobt; auch hier scheint die erste Resonanz sehr positiv.
- 6.10 Mehrsprachigkeit in frühkindlicher Erziehung: Um die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und Deutschkenntnissen im Besonderen im Rahmen der frühkindlichen Erziehung zu thematisieren, hat die Deutsche Botschaft in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut, Trilingo e.V. und der Stadtbibliothek Liberec im März 2015 eine Podiumsdiskussion organisiert. Weitere Veranstaltungen zu diesem Thema sind geplant.
- 6.11 Rezitationswettbewerb: Zu einem wichtigen Kooperationspartner der Kampagne gehört auch das Prager Literaturhaus deutschsprachiger Autoren. Gemeinsam mit u.a. E.ON hat die deutsche Botschaft im April 2015 den unter der Schirmherrschaft des Schulministeriums stehenden Rezitationswettbewerb unterstützt, bei dem Schülerinnen und Schüler tschechischer Schulen in unterschiedlichen Alterskategorien ihre Deutschkenntnisse vor einer Jury sowie einem großen Publikum zum Besten geben.
- 6.12 Zusammenarbeit mit SGUN und Universitäten: Seit Jahren gibt es eine enge Zusammenarbeit der Deutschen Botschaft und des Goethe Instituts mit dem Deutschlehrerverband SGUN. Die umfasst sowohl Fortbildungsmöglichkeiten im didaktischen Bereich als auch Unterstützung bei der Ausrichtung der Deutschlehrertagung von SGUN (April 2015). Darüber hinaus gibt es eine intensive Zusammenarbeit mit zahlreichen

Universitäten in der Tschechischen Republik u.a. bei der Ausrichtung von akademischen Konferenzen oder beispielsweise der Eröffnung einer neuen Forschungsstelle für deutschböhmische Literatur an der Philologischen Fakultät der Karls-Universität.

- 6.13 Kinder- und Jugendfilmfestival Zlín: Der diesjährige Länderfokus des Festivals liegt auf Deutschland. In diesem Zusammenhang unterstützt die Botschaft und das Goethe Institut die Veranstalter bei der Organisation des Festivals (Mai/Juni 2015). Ergänzend zu den zahlreichen deutschen Filmbeiträgen wird ein interessantes kulturelles und sprachliches Begleitprogramm angeboten.
- 6.14 Šprechtíme-Broschüre: Im Jahr 2015 wird eine Šprechtíme-Broschüre erscheinen, die Angebote zu Deutsch als Fremdsprache in Tschechien, aber auch allgemein die verfügbaren deutschen und österreichischen Bildungsangebote in der Tschechischen Republik zusammenfasst.
- 6.15 „Fokus Grundschule“: Auf Anregung des tschechischen Deutschlehrerverbands hat das Goethe Institut einen einjährigen Fortbildungszyklus für Grundschullehrer gestartet. Die TeilnehmerInnen erhalten ein regelmäßig stattfindendes Angebot an Vertiefungsseminaren wie online-Beratungsmöglichkeiten und erweitern ihre pädagogischen Kenntnisse durch kollegiale Unterrichtsbeobachtung. Das gesamte Fortbildungsprogramm steht unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für Schule, Jugend und Sport.

7. Ergebnisse einer Studie: Wer neben Englisch auch die Sprache der Nachbarn beherrscht, hat bessere Karrierechancen

Englisch muss sein. Das bestreiten weder die Vertreter der deutsch-tschechischen Industrie- und Handelskammer (DTIHK) noch die Botschafter der beiden deutschsprachigen Nachbarländer Tschechiens. Es geht nicht um eine Konkurrenz zwischen den beiden Fremdsprachen, sind sich Diplomaten und Wirtschaftsvertreter einig. Bei der Jobsuche seien vielmehr junge Menschen im Vorteil, die beides beherrschten, Deutsch und Englisch. Eine Studie der DTIHK, die 2015 vorgestellt wurde, soll das belegen: Befragt wurden 275 Unternehmen in Tschechien. 88 Prozent gaben an, Deutschkenntnisse seien für ihre Firma wichtig oder sehr wichtig, 89 Prozent bezeichneten Englischkenntnisse als unerlässlich. Befragt wurden vor allem Mitgliedsunternehmen der DTIHK und andere Firmen mit deutscher Beteiligung, sodass das Ergebnis auf den ersten Blick nicht sehr überraschend ausfällt. Deutsche Sprachkenntnisse sind der Umfrage zufolge vor allem gefragt, wenn mit deutschsprachigen Kunden, mit der Muttergesellschaft oder mit Vorgesetzten kommuniziert werden muss. Nähe zum Kunden und auch Deutschkenntnisse der Mitarbeiter seien wichtige Voraussetzungen. Die Unternehmen schafften es jedoch nicht allein, Fachkräften wie Ingenieuren die nötigen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Dazu braucht man Initiativen im Bildungsministerium, in Schulen, weiterführenden Schulen, an Universitäten, in Medien sowie in der ganzen Gesellschaft.

Семантическая типология фразеологических единиц французского языка

Шестернева А.Н. (г. Могилев, Беларусь)

Фразеология, как и язык в целом, находится в постоянном развитии. Возникновение фразеологической науки обычно связывается с именем швейцарского языковеда французского происхождения Ш. Балли. Изучение французской фразеологии имеет давние традиции, уходящие в глубь веков. Поэтому становление французской фразеологии как научной дисциплины является результатом деятельности французских лингвистов.

Сопоставительные исследования фразеологических единиц различных языков мира занимают в современном языкознании довольно заметное место, хотя и существенно уступают по количеству и разнообразию аспектов сопоставления межъязыковым сравнениям лексических единиц. Вместе с тем, типологически значимые сопоставления фразеологических систем различных языков мира весьма редки и осуществляются преимущественно в рамках их контрастивного описания.

Если для лексических единиц давно разработаны принципы и приемы их лингвистической типологии (без рассмотрения здесь степени их репрезентативности), то для фразеологических единиц такие принципы и приемы начали активно разрабатываться с 70-х гг. XX века в основном в аспекте сравнительной типологии отдельных пар и групп языков (Е.Ф. Арсентьева, В.Г. Гак, Ю.А. Долгополов, Д.О. Добровольский, И.О. Наумова, А.Д. Райхштейн, Т.Н. Федуленкова и др.), а также в плане лингвокультурологии и лингвистической универсалии прежде всего при дифференциации национального и универсального во фразеологических подсистемах различных языков (Д.О. Добровольский, В.М. Мокиенко, Ю.П. Солодуб, Э.М. Солодухо, В.Н. Телия и др.).

Изучение фразеологизма – это его рассмотрение как сложной семантической структуры, состоящей из компонентов, отражающих структуризацию значения по типам информации.

Важной проблемой является семантическая классификация фразеологических единиц. Большинство исследователей следуют в этом вопросе Ш. Балли и В.В. Виноградову, классифицируя фразеологические единицы французского языка по степени спаянности компонентов и по степени мотивированности их значений. Но исследователи последних лет показали, что эти критерии слишком субъективны и ненадежны, чтобы служить основой семантической классификации [1, с. 100-158].

Фразеологическая семантика тесно соприкасается с лексической, но, тем не менее, ей свойственен ряд характерных особенностей. При анализе значения фразеологизмов важно также вычленение сем, семантических элементов, меньших, чем тот или иной аспект фразеологического значения.

М.С. Гурычева пишет, что границы между фразеологическими единствами и фразеологическими сращениями во фразеологии французского языка очень шаткие и неустойчивые, так как в большинстве случаев грамматическая и семантическая структура фразеологизмов поддается анализу, и с этой точки зрения нет абсолютно неразложимых сочетаний. Немотивированные устойчивые словосочетания в полном смысле этого слова не типичны для современного французского языка [2, с. 65-93]. Правильность этих слов подтверждается многочисленными фактами. Наиболее объективным критерием семантической классификации является степень смысловой зависимости их компонентов.

Выделяемые по этому критерию типы фразеологических единиц включают идиомы, характеризующиеся целостным значением, основанным на переосмыслении всех компонентов сочетания. Унилатеральные фразеологизмы – обороты с односторонней смысловой зависимостью компонентов. В них по меньшей мере один компонент выступает в своем прямом или переносном значении. Среди фразеологических единиц этого типа выделяются устойчивые комплексы, состоящие из двух компонентов, известные под названием «фразеологические сочетания».

Также стоит упомянуть о существовании структурных, функциональных и семантических типов фразеологических единиц.

К структурным относятся три вида фразеологизмов: непредикативные, частично-предикативные и предикативные. Непредикативные фразеологизмы наиболее распространены. Они в свою очередь делятся на два подтипа:

а) одновершинные фразеологизмы, состоящие из одного знаменательного и одного или более служебных слов: *à la traverse* «наперекор», *pour des prunes* «из-за пустяков», *rester court* «растеряться, запнуться»;

б) фраземы, т.е. фразеологизмы, состоящие из двух и даже более знаменательных слов и представляющие собой словосочетания с подчинительной, сочинительной или подчинительно-сочинительной связью элементов: *sain et sauf* «цел и невредим», *nuit blanche* «бессонная ночь», *se mettre en quatre* «разрываться на части».

Таким образом, наличие или отсутствие подчинительной или сочинительной связи между компонентами является главным критерием выделения фразем и одновершинных фразеологизмов.

Частично-предикативные фразеологизмы отличаются тем, что в них первый, грамматически ведущий член имеет дополнение или определение в виде придаточного предложения: *croire que les enfants naissent dans les choux* «быть слишком наивным». В таких фразеологизмах первый член может быть выражен не только словом, но и словосочетанием: *faire feu quidure* «быть долговечным».

Предикативные фразеологизмы делятся на два подтипа:

а) предикативные фразеологические единицы с замкнутой структурой, представляющие собой простое или сложное предложение, выражающее законченную мысль: *compte est bon* «он получил по заслугам», *comme fait son lit, on se couche* «что посеешь, то и пожнешь».

б) предикативные фразеологические единицы с незамкнутой структурой, выражающие незаконченную мысль и требующие в речи распространения переменными словами: *force lui est de...* «ему приходится», *ça va chercher dans...* «цена скоро дойдет до...» и т.д. Большинство предикативных фразеологических единиц имеет замкнутую структуру.

А.Г. Назарян предлагает свою классификацию фразеологических единиц. Лингвист предлагает разделить их на некоммуникативные и коммуникативные.

К первому классу относятся фразеологические единицы, которые не обладают функцией сообщения. Они представляют собой слово или словосочетание. К коммуникативным относятся фразеологизмы, которые выступают в качестве самостоятельных коммуникативных единиц и, как правило, представляют собой предложение.

Некоммуникативные фразеологизмы можно подразделить на следующие подклассы:

Номинативные фразеологизмы, обладающие номинативной (назывной) функцией. Такие фразеологизмы могут обозначать действия, явления, предметы, состояние, качество и т.п. К этому подклассу относятся фразеологические единицы с непредикативной и частично-предикативной структурой. Обычно их группируют по категориальному признаку, соответственно их лексико-грамматическому значению: субстантивные (*une âme en peine* «неприкаянная душа»), глагольные (*casser une coûte* «перекусить»), адъективные (*à double face* «лицемерный»), адverbальные (*degré ou de force* «во что бы то ни стало»), служебные (*pour peu que* «если», *en attendant que* «пока»), междометные (*juste ciel!* «силы небесные!», *nom de dieu!* «черт возьми!»).

Коммуникативных фразеологизм, в свою очередь, делятся на два подкласса: коммуникативные непословичные фразеологизмы, содержащие сведения о каком-либо факте, событии или дающие ему оценку. Такие фразеологические единицы могут иметь структуру любого из коммуникативных типов предложения: повествовательного: *il Vogue En pleine mer* «он крепко стоит на ногах»; вопросительного: *à quiledis-tu?* «кому ты это говоришь?»; побудительного: *haut les mains!* «руки вверх!»; восклицательного: *quelbazar!* «ну и беспорядок!».

К непословичным фразеологизмам относятся также некоторые крылатые выражения, относящиеся к литературному произведению или являющиеся изречением исторического лица, например: *où sont les neiges dantan?* (F.Villon) «где прошлогодний снег? = прошлого не вернуть». Коммуникативные пословичные фразеологизмы представляют собой изречения с назидательным смыслом. Они отражают национальное сознание, привычки жизни общества и не имеют автора, то есть являются результатом коллективного творчества.

Среди них можно выделить:

а) пословицы, содержащие предупреждение, где глагол выражен повелительным наклонением: *avril ne te découvre pas d'un fil, en mai fais ce qui te plaît* «не снимай теплой одежды в апреле, в мае поступай как хочешь», либо используется оборот *il faut*: *Il faut batter le fer pendant qu'il est chaud* «куй железо, пока горячо».

б) пословицы, выражающие последствия необдуманных поступков, которые совершил человек: *qui va à la chasse perd sa place* «кто место свое покидает, то его теряет».

в) пословицы, сообщающие сведения, полученные из опыта: *La nuit porte conseil* – «Утро вечера мудренее». Они могут служить для подбадривания, утешения или выразить угрозу.

Таким образом, коммуникативные фразеологизмы-пословицы в речи выступают либо как самостоятельные предложения, либо как часть сложного [3, с. 97-216].

В современном языкознании сопоставительные исследования фразеологических единиц занимают заметное место, несмотря на то, что типологически значимые сопоставления фразеологических систем различных языков мира весьма редки. Чаще всего они осуществляются в рамках контрастивного описания. Из этого следует, что принципы и приемы фразеологических единиц активно разрабатываются в настоящее время.

Литература

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – Москва: Эдиториал, 2001. – 392 с.
2. Гурычева, М.С. Очерки по синтаксису новофранцузского языка / М.С. Гурычева. – Москва: Просвещение, 1965. – 154 с.
3. Назарян, А.Г. Фразеология современного французского языка / А.Г. Назарян. – Москва: Высшая школа, 1989. – 318 с.

Преподавание литературы страны изучаемого языка как неотъемлемая часть подготовки специалистов в области иностранного языка

Проблема терроризма в романе Флориана Зеллера «Очарование зла»

Богданович С.Э. (г. Могилев, Беларусь)

Проблема терроризма является одной из самых актуальных в современной мировой литературе. Терроризм стал уже, к сожалению, исторической приметой нашего времени. Обращаясь к данной теме, разные авторы ставят перед собой разные задачи. Во многих произведениях писатели пытаются раскрыть первопричины этого чудовищного явления.

В романе «Божьи агнцы» алжирский писатель Ясмина Кадра видит их в религиозном фанатизме. Возвращение в деревушку Гашима молодого имама Шейха Аббасса, радикального фанатика-исламиста, разрушает мирную жизнь, втягивает всех ее жителей в братоубийственный конфликт.

По мнению русского автора Л. Петрушевской (роман «Номер один»), в нашем мире технически подкованных дикарей никакого терроризма не существовало бы без телевидения, которое непрерывно нагнетает атмосферу, транслируя страшные кадры трагедий, втягивая в его орбиту миллионы людей. А сам терроризм на экране – чудовищный тотализатор, главная в мире игра на деньги [1, p.1].

Борис Акунин в своем романе «Статский советник» представляет террористическую угрозу как политическую игру в высших эшелонах власти. Князь Пожарский создает террористическую группу, чтобы держать в ужасе правящую верхушку государства и добиться таким образом неограниченных полномочий.

Роман Александра Проханова «Господин Гексоген» обличает спецслужбы, которые используют свои широчайшие возможности и терроризм как инструмент для смены политических режимов, устранения неудобных политических лидеров.

Свой взгляд на проблему, во многом парадоксальный, предлагает Флориан Зеллер в романе «Очарование зла» («Fascination du pire», 2004). Роман, вызвавший массу критических откликов, зачастую полярных, начинается с описания путешествия двух молодых писателей (автора романа и популярного швейцарского романиста Мартена Мийе) на салон книги в Египет. Уже на борту самолета начинается столкновение двух культур, двух цивилизаций. Большинство пассажиров, летящих этим рейсом, – арабы с их семьями. То, что место жены одного из них, даже закутанной с головы до пят в паранджу,

оказалось рядом с европейским мужчиной, вызвало негодование, и самолет не взлетел, пока инцидент не был улажен. В определенное время все мужчины-арабы встали со своих мест, чтобы совершить молитву прямо между кресел салона, что сделало невозможным перемещение внутри самолета. Кроме определенных неудобств публичная демонстрация религиозных чувств вызвала ощущение неловкости у путешествующих французов. Если бы не прямая связь между исламом и терроризмом, которая стала очевидностью, возможно западная цивилизация и ограничилась бы формулой «с'est culturel», часто звучащей в романе. Но законы, которые исламские радикалы считают благом для своих граждан, они пытаются навязать и остальному миру. Тарик Рамадан, франкоязычный швейцарский богослов египетского происхождения, профессор ислама в университете Фрибура, считает, что ислам призван распространиться по всему миру, что он принесет Западу духовное очищение: «Le monde islamique porte aujourd'hui un regard très sévère sur l'Occident, qui représente à ses yeux tout ce qu'il y a de condamnable : la débauche, la frénésie et la décadence» [2, p.38]. Тема западной распущенности становится одним из аргументов для исламского Джихада.

Молодые романисты пытаются пройти по стопам Гюстава Флобера и его «Переписки» в поисках эротических благоуханий Востока, описанных их знаменитым предшественником: «Nous sommes maintenant, mon cher monsieur, dans un pays où les femmes sont nues, et l'on peut dire avec le poète « comme la main », car pour tout costume elles n'ont que des bagues. J'ai baisé des filles de Nubie qui avaient des coliers de piastres d'or leur descendant jusque sur les cuisses, et qui portaient sur leur ventre noir des ceintures de perles de couleur» [2, p.17]. В Египте они сталкиваются с совершенно изменившимися общественными устоями. Вместо флюберовских сидящих или стоящих на пороге их дома в развевающихся разноцветных одеяниях женщин, они встречают практически повсеместно черные безликие существа, закутанные в паранджу. Не веря словам сотрудников посольства, Мийе на протяжении романа упорно пытается обнаружить свободную любовь в египетском обществе. В результате он остается жестоко разочарованным. Египетские женщины не могут заниматься любовью вне брака. В противном случае им грозит жестокое наказание, которое Коран благословляет: «Admonestez celles dont vous craignez l'infidélité ; reléguez-les dans des chambres à part et frappez-les – Coran, sourate 4, verset 34.» [2, p.43]. Бескомпромиссно суровая мораль ислама привела к запрету даже сказок «Тысячи и одной ночи» и «Мадам Бовари» Флобера как оскорбляющие благопристойность: «J'appris ainsi que ce roman avait été traduit en arabe, mais que ce n'était pas une raison pour le lire. Un tel texte était contraire à l'étiq̄ue et à l'esthétique... . . . l'histoire de cette femme mal mariée, de son époux médiocre, de ses amants vains, remet trop en cause l'ordre des choses pour être lu.» [2, p.53-54]. В таком порядке вещей автор видит одну из основных, на его взгляд, причин терроризма. Молодые люди, достигшие половой зрелости и испытывающие физиологически нормальную потребность в сексе, не могут ее удовлетворить в исламизированном обществе. Они чувствуют себя обманутыми. Это чувство острой неудовлетворенности и толкает их на совершение терактов. Таким

образом, они становятся мучениками ислама и попадают в рай: «Au paradis, un martyr est un héros, mais surtout, et ce n'est pas négligeable, il a droit à soixante-douze vierges pour lui. C'est important, je pense, pour comprendre un peu mieux le terrorisme. » [2, p.132].

В своем романе Флориан Зеллер пытается анализировать причины кризиса западной цивилизации. Гуссерль видел их в начале Нового времени, когда наука начала сводить мир единственно к простому предмету технического исследования. Человек, погружившийся в узкоспециализированные области знания, стал все больше и больше терять себя из виду до того момента, который Хайдегер назвал «l'oubli de l'être». Вслед за Миланом Кундерой Зеллер усматривает тесную связь между корнями этого кризиса и европейским искусством романа. М. Кундера использует определение «европейский» не в географическом плане, а как обозначение духовного начала, возникшего с зарождением греческой философии. Оно является, в его понимании, синонимом «западный». Появившееся также в начале Нового времени, великое искусство романа призвано восполнить пробел науки, стать областью исследования этой потерянной сущности, человека. «Exprimé ainsi, on pouvait mieux comprendre les termes du problème : si le monde islamique avait généralement du mal avec le roman, c'était parce qu'il vivait, dans une grande partie, à une époque d'avant les Temps modernes, englué dans des archaïsmes incompatibles par essence avec ce qui fonde le roman : la liberté, la fantaisie, la complexité, l'ambiguïté de toutes les vérités et la suspension du jugement moral. À cet égard, le roman pouvait facilement devenir le terrain d'opposition entre deux civilisations. » [2, p.100] .

Террористы любого толка оправдывали свои действия отрицанием той реальности, которую они хотели бы подчинить их неверному видению мира посредством оружия. Этому варварству литература противопоставляет свои собственные законы, на которых зиждется ее могущество, т. е. ее независимость, ее автономность. Хороший писатель, с этой точки зрения, всегда террорист [3, p.1]. Свобода художественного вымысла позволяет ему поднимать самые насущные проблемы своего времени, без экивоков и без оглядки вскрывать их первопричины, побуждать общество задуматься и искать их решение. Искусство романа несет угрозу тем, кто считает себя носителями истины в последней инстанции и не допускает никаких дискуссий и возражений. Используя художественный прием «роман в романе», Ф. Зеллер пытается показать, что подрыв этой свободы угрожает самой западной цивилизации. Вернувшись во Францию, Мартин Мийе публикует роман под названием «Очарование зла», где высказывает все те идеи, которые излагает Ф. Зеллер в своем произведении. Роман провоцирует скандал, яростные нападки на автора СМИ и критики, угрозу физического устранения исламистами. Только несколько художников выступают в его защиту с петицией. Через некоторое время М. Мийе находят убитым. Вынудить писателя заниматься самоцензурой, чтобы предохранить себя от самых нелепых нападков и, возможно, от угрозы жизни, означает смерть художественного вымысла, т. е. осуществление террористического акта. « Il est assez étonnant de constater que l'Europe a tant de mal à défendre l'art le plus européen, c'est-à-dire à défendre sa

propre culture. On se contente d'une petite pétition, et l'on rentre chez soi. Lâcheté de l'aumône : oui, on donne deux pièces et on passe son chemin. Et puis la peur. » [2,p.156]. М. Мийе похоронили, и практически никто не пришел на его похороны. Европу не слишком взволновало то, что ее, по преимуществу, искусству только что вынесли смертный приговор. Все эти рассуждения побуждают Ф. Зеллера закончить свой роман требующими осмысления вопросами: «Mais l'Europe est-elle encore l'Europe? C'est-à-dire la société du roman? Autrement dit : se trouve-t-elle encore à l'époque des Temps modernes? N'est-elle pas déjà en train d'entrer dans une autre époque qui n'a pas encore de nom et pour laquelle ses arts n'ont plus beaucoup d'importance?» [2,p.156].

Литература

1. Кормилова, М. Кризис жанра. Терроризм становится едва ли не главной темой русской литературы / М. Кормилова // [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа: <http://www.newizv.ru/culture/2004-08-20/9779-krisis-zhanra.html> – Дата доступа: 20.01.2016.
2. Zeller, F. Fascination du pire / F. Zeller. – Paris: Editions Flammarion, 2004. – 160 p.
3. Clerc, T. Césaire Battisti, littérature et terrorisme / T. Clerc // [Электронный ресурс] – 2009. – Режим доступа: <http://www.lemonde.fr/livres/article/2009/01/30> – Дата доступа: 20.01.2016.

Идейно-тематические особенности лирики М.Ю. Малиновской

Зуева-Заливко О.И. (г. Могилев, Беларусь)

Одной из ярких представительниц русскоязычной поэзии Беларуси является Мария Малиновская, уверенно заявившая о себе в пятнадцатилетнем возрасте, с выходом в свет первого сборника «Луны Печали» (2009) [1]. Это стало началом ее плодотворной литературной деятельности, в течение которой юная поэтесса была удостоена множества литературных премий, участвовала в различных творческих встречах. Стихи М. Малиновской публиковались в «Литературной газете», в антологии «Новые писатели», в журналах «Новая Немига Литературная», «Неман», «День и Ночь» и др.

Лирические произведения поэтессы положительно оценены как читателями, так и критиками. Опираясь на статьи таких исследователей, как В.Ларин, В.Коркунов, А.Аврутин и др., следует отметить, что произведения Малиновской отличаются искренностью и непосредственностью, они в своем развитии обгоняют физический возраст поэтессы [2].

В книге М.Малиновской «Любовь – антитеза смерти» любовь является центральной темой. Любовь в произведениях М.Малиновской отличается всепоглощающим характером, ее произведения эмоциональны и доверительны, сердце лирической героини открыто читателям:

Принеси попить – и не надо звёзд.

В чудеса твои безоглядно верю.
Принеси попить. Молчалив и прост,
В комнату войди, робко скрипни дверью.

Следует указать на то, что в произведениях М. Малиновской присутствует мотив раздвоения, что заставляет вспомнить поэзию серебряного века (указанные мотивы свойственны в частности лирике А. Ахматовой). Как отмечает В.Ларин лирическая героиня существует в двух временных измерениях [3, с. 214]. Она терзается на перекрестке жизненных дорог, находится между влечением и отчуждением от любви, сталкивается со страхом перехода из мира детей в мир взрослых, в результате чего из души вырывается горестный возглас:

Страшно быть ребенком, даже хуже,
Чем в тюрьме – оттуда хоть бегут.
Годы беспросветные и туже
Самых тяжких, самых крепких пут.

Двойственность и противоречивость внутри лирической героини детерминирует возникновение ситуации безысходности и незащищенности перед окружающим миром. Крик лирической героини наполнен болью и страданиями:

Если бьется женщина внутри...
Ты не хочешь, ты не слышишь крика –
Ну, тогда хотя бы посмотри...

Для лирической героини свойственно ощущение безысходности, душевные терзания не отпускают ее, заставляют бросаться в крайности в надежде найти выход.

Происходящие изменения в природе помогают читателю разобраться в эмоциях лирической героини. Понять особенности мироощущения лирической героини помогают образы окружающего мира, через которые передается ее переживания, ощущения, система ценностей.

Но эта простая небесная быль
Останется даже тогда,
Когда и моя молодая звезда
Сорвется на звездную пыль.

В своем творчестве М. Малиновская отступает от классической ясности, не боится экспериментов в области формы, в ее поэзии присутствует верлибр, «характерный стих эпохи» [4, с. 38-40].

В нем отражается вся сложность и многогранность восприятия М.Малиновской окружающего мира, благодаря которому у поэтессы появляется возможность более полно выразиться [5, с. 211-213].

При использовании верлибра поэтесса старается избежать заурядности, повторяемости метра классического стиха. Лирическая героиня в стихотворении сдержана в выражении своих чувств, но в то же время она совершенно свободна в их осмыслении, анализе.

Свободный стих наилучшим образом передает естественность движения чувства и течения мысли. Таким образом, сама форма стиха у М. Малиновской

является важнейшим и органичным способом выражения особенностей характера лирической героини. А использование верлибра более полно раскрывают особенности внутреннего мира лирической героини, ее настроения и чувства:

В системах исчислений формулах расчетах
Вы искали значение моих губ
Только их не решишь
А если и решишь
то результат не сложишь со своим
Потому что не бывает суммы губ
Это нарушение всех правил
пусть и не установленных
Да и зачем нам сумма
когда есть (крик вдогонку
порог и)
поцелуй
Правда?

В данном примере присутствует определенная отстраненность и созерцательность, вместе с тем, предложения звучат с интонацией сожаления, как констатация факта, с которым лирической героине трудно согласиться. Свободное построение стиха, помогают автору отразить *неоднозначное восприятие мира*, противоречивый взгляд на чувства.

С точки зрения ритма верлибры М. Малиновской более трагичны и дисгармоничны, чем классические произведения. Среди средств выразительности, к которым прибегает М. Малиновская следует отметить применение перебоев ритма, что способствует изображению непостоянства современного мира, отсутствие стабильности, что продолжает уже затронутую поэтессой тему несчастной любви, безысходности.

Таким образом, произведения М.Малиновской эмоциональны и доверительны, отличаются особой интонацией и музыкальностью, что заставляет вспомнить традиции серебряного века. Ее лирическая героиня терзается на перекрестке жизненных дорог, ощущение безысходности существования не покидает ее.

В своей поэзии М. Малиновская использует не только классический стих, но и смело экспериментирует, что является одной из отличительных особенностей поэзии автора. Употребление верлибра помогает поэтессе более полно отразить непостоянство и противоречивость современного мира, безвыходность сложившейся ситуации и ощущение трагичности.

Литература:

1. Малиновская, М. Ю. Луны Печали : сборник поэзии / Мария Малиновская; [предисловие И. Бисева]. – Гомель, Барк, 2009. - 53 с.
2. Молодая белорусская поэтесса заняла второе место на московском литературном конкурсе [Электронный ресурс] / Ильменский музыкальный

фестиваль авторской песни, 2012. – Режим доступа : <http://ilmeny.org.ru/15125-molodaya-belorussskaya-poetessa-zanyala-vtoroe-mesto-na-moskovskom-literaturnom-konkurse.html#sel=2:1,2:10>. – Дата доступа : 15.01.2016.

3. Ларин, В. Встреча, обещающая продолжение / В. Ларин // Неман. – 2012. – №2. С. 213-215

4. Тынянов, Ю.Н. Проблема стихотворного языка Текст. / Ю.Н. Тынянов — М.: КомКнига, 2007. - 176 с.

5. Качалкина, Ю. Свободные от стиха, или Почему в иные эпохи господство верлибра очевидно / Ю. Качалкина // Знамя. - 2004. - N 2. - С. 204-214.

The conception of the Author in Modern Literary Criticism

Пинчукова Т.П. (г. Могилев, Беларусь)

When language is perceived, it is usually associated with the person who originated it in that context. E.D. Hirsch uses this standard of experiential common sense to claim that the most fundamental means of understanding literary language is to find out how its originators intended it. The substrate of factual reality associated with a work of literature is the individual author and his having created this aesthetic object. The reading experiences produce the motive for learning about the author. Knowledge of an author can help explain these experiences and further motivate reading interests.

—In pedagogical situations the meaning attributed to the work is frequently assumed to be the result of the author's action. The knowledge the reader gets as the result of the rereading a book is a fuller and more complicated conception of the author. This knowledge could be characterized as pertaining to exile as a mental state in himself. It could also be understood as knowledge of a certain taste.”[1, p. 32].

One of the scholars who deal with this problem is David Bleich, the representative of the phenomenological approach in American literary studies. In his seminar the readers are asked to write two response statements, between which they acquire a great deal of new information about the author. The important matter is the effect of this new material on them. They can understand some new features of a writer's personality they hadn't perceived before. These feelings can be the result of a revised self-image of a reader. Such biographical readings make possible a definition of the self in psychological items. New knowledge can help the readers to synthesize some new identity elements. This information is relative to their new conception of a writer.

Each reader objectifies something about his experience with the author's work in terms of the author if that conceptualization is more suitable to him. The interest in the author can be directly understood as a subjective function: the way one conceives

the author in a critical judgment is subjectively governed and observable in oneself. For people with such interests, the locus of objectification is the author; the greater the familiarity with his work, the easier it is to conceive him as a distinct individual – to objectify him. But such objectification is idle, and even unfair, unless it represents the construction of the author out of the materials of one's experience with his work and other available information. –Knowing an author" means knowing one's own conception of the author.

Biographical documentation is sought to validate one's conception of an author. It is assumed that the documents and other historical artifacts used by a biographer to synthesize a portrait are the most authoritative basis on which to conceptualize the individual under study. But no matter how full such a portrait may seem, there is no final way to decide that a particular biographical formulation of an author's life or personality is objectively true. The formulation can be more or less adapted to the biographer's community and to subsequent readers; it can be appropriated as an influence in that community to the degree that it serves subjective literary interests.

In his article *Readings and Feelings* D. Bleich presented a detailed consideration of why biographical documentation helps him to produce the most satisfactory understanding of *The Turn of the Screw* by Henry James. For the purpose of the reading experience, he identified with his biographer, Leon Edel, and himself became a biographer. There was an important difference between his biographically documented conception of the author of the book and Edel's overall biographical portrait, but this difference was determined by different motives for knowledge and not by objective historical facts, in the author's opinion.

Edel writes that the major immediate psychological impetus for writing *The Turn of the Screw* was James's decision to move from London into Lamb House in Rye.

In *The Turn of the Screw* James was saying, on the remote levels of his buried life, that Lamb House was a severe threat to his inner peace. It was haunted. It contained all the ghosts of boyhood – pushing, demanding governesses, Aunt Kate, his mother in her moods of severity. He could not be –a fellow, don't you see?" in such an environment. In the house of Family, Henry had always thought of himself as a claimant... To establish his claim, to take possession, carried with it the certitude of punishment – the demanding ghosts would exact their price, and little Mile's ... sacrifice has shown what – somewhere beyond rational existence – he believed that price would be.

James wrote –The Turn of the Screw" accordingly on a theory of unexplained extra-human terror, that terror within himself that could not tell him why he had felt a sinking of the heart, at the simple daylight act of providing himself with an anchorage for the rest of his days.

In describing James's state of mind in writing the tale, Edel emphasizes the ineffability of his fears. While Edel names the fear as one of irrational punishment for just trying to be a –fellow", he stresses that James did not name that fear explicitly to himself, and that it instead emerged through intuitive or instinctive forces acting during the process of creating the tale. On the basis of this reasoning, Edel identifies

the writer's mind most centrally with the figure of Miles, since Miles's fate would then represent an expression of James's deep fear of punishment.

In this discussion of James's background associated with this tale, Edel characterizes an important feature of James's psychology: "To be male was to risk (in the remote fantasy of childhood) such things as amputation like his father's; females seemed the most serious threat to his sense of himself, as a boy, and later – by disguises of the imagination, by thinking himself a little girl and by being quiet and observant – he could escape 'amputations' and punishments. The stratagem succeeded. His mother called him 'Angel'. He could be above all an observant exploratory young female. The disguise of femininity was necessary mainly when he was confined to 'Family' and had to contend with his elder brother; in that relationship he always saw William as strong and active and himself as inhibited and passive." [Edel, p.210]

These observations are presented, not in explanation of the dramatic action of the tale, but as a contribution to the description of the fearful atmosphere in James's mind as he was about to move into Lamb House. But Edel does not suggest a connection between the disguise of femininity in childhood and the feminine gender of the tale's narrator.

In Bleich's conception of James there is a vital explanatory connection. He understands James to have identified himself with the governess, who – by imagining a demonic sexual figure, Quint – "kills off" Miles, the masculine boy in James. The psychological premium of this disguise for James is *survival as an author*: and it is a successful one at that in respect to the listening audience within the tale and to James's reading audience as well, whom, at the time of writing, James was trying to win back after a slack period of his work. Even as Edel describes them, James's fears were not vague. At that period of his life, homosexual feelings played a greater role in his personality than they had in the past: identification with women had a new meaning, even if, as Edel documents, this impulse is traceable back to his childhood. At this point in his career, James is appropriating the literary and psychological "disguise" for the local purpose of reestablishing himself in maturity.

It is true that Miles is "sacrificed" and Quint is exorcised from him by the governess-narrator. But the governess's survival is more important biographically. In the late, her story is actually being read by an unnamed third narrator (Douglas being the second) who was given the manuscript written by the governess and passed on to Douglas (now dead). At the end of the tale, this third narrator does not reappear: only the governess survives, in terms of D. Bleich's reading experience. At the outset of the tale, this third narrator claimed to have a title for the story, but he does not tell what it is. Therefore, the critic's solution to the namelessness both of the story and the narrators is to understand them to be named on the title page of the published work – "The Turn of the Screw" by Henry James. For him, the biographical meaning of the story is that the author is overcoming both long-standing psychological fears of sexuality conflicts of domestic power as well as then-current professional doubts partially precipitated by the catastrophic failure of his play *Guy Domville*, and by the diminished popularity of his fiction. This meaning entails a different conception of

the author than that proposed by the more authoritative reader, Leon Edel. But the documentation of both critics is the same.

Discussing different conceptions of authors is an ongoing critical concern. What is or is not claimed about the author, however, is determined by either the biographer's community or the reader's demands for biographical explanation. For example, it is not an objective good in biography to aim for psychological portraiture over historical chronology; but strong public interest at this time may demand an analytical presentation of character, and many current biographers respond after the pattern of Lytton Strachey and Leon Edel. It is equally arguable that a chronological history gives each reader a better opportunity to formulate his own conception of the author. This subjective motive underlies the many attempts at biographies of the same author. This subjective motive underlies the many attempts at biographies of the same author. Any biographical effort is necessarily interpretive – the biographer's motivated resymbolization of "the author". Leon Edel has already articulated this principle in his own reflections on what biographical effort entails: "The biographer must try to know himself before he seeks to know the life of another: and this leads us to a very pretty impasse, since there seems to be considerable evidence that he is seeking to know the life of another in order to better understand himself. The biographer's dilemma thus becomes double: he must appraise the life of another by becoming that other person; and he must be scrupulously careful that in the process the other person is not refashioned in his own image. This, in reality, is the subtle process involved..." [2, p.201].

—.. [The biographer] has taken into his consciousness a great many documents about another's life. And the book that will emerge will be *his* vision, *his* arrangement, *his* picture" [3, p.11].

The value of a biographical study lies in the kind of subjective interest the biographer has applied to his task. Some studies are important because the biographer hates his subject; others awake interest because the biographer's point of view is unique. But to imagine that any single biography has actually set forth the objective life of the subject can only serve to inhibit further interest. Every reader's conception of an author is his own construction; even when a new conception is assimilated, it remains his own construction. The process of recursive reconstruction produces new knowledge. It often seems that scholarly documentation such as personal letters and testimonials are new facts about an author, and sometimes they do disclose new information. Yet regardless of whether such disclosure takes place, each new document is a *new point of view*, and each time another is read, the perspective is complicated and changed. Whether a reader reads biographies or original documents or both or neither depends on what kind of knowledge he seeks. The search is most productive when it is the consequence of knowledge of oneself.

The linguistic nature of a reading experience establishes the subjective dialectic, which negotiates the experience into knowledge. This means that when the knowledge sought concerns the real, but permanently unavailable, historical author, awareness of one's motivated conception of the author is a necessity for such knowledge.

The response statement greatly facilitates this awareness. The search for and use of documentation of the author often grows from the belief that biographical knowledge is necessary for our reading experience. Any biographical interest, as Edel observed, is “deeply intimate and highly subjective”[3, p.81]. Knowledge of the language and literature of another mind rests on knowledge of the language of one’s own.

Literature

1. Bleich, D. Subjective criticism / D. Bleich. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978. – 321 p.
2. Edel, L. Henry James: The Treacherous Years, 1895 – 1901/ L.Edel. – Philadelphia : Bloomington, 1973. – 412 p.
3. Edel, L. Literary Biography/L. Edel.- Philadelphia: Bloomington, 1985.–223 p.

Преподавание русского языка как иностранного

Учебные пособия по РКИ и их роль в реализации лингвокультурологического аспекта при обучении русскому языку студентов-иностранцев

Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е. (г. Минск, Беларусь)

В 90-е годы XX столетия вследствие интеграции языкознания, культурологи, этнографии, этнологии окончательно сформировалась лингвокультурология как наука.

Лингвокультурология помогает воспринимать культуру как форму существования человека и общества в мировом пространстве, а язык является проводником, способствующим интерпретации культурных достижений сообществ, ментальности нации. При этом понятие «культура» воспринимается как мировоззрение, моральные нормы и духовные ценности, и, в целом, как способ познания мироздания. Влияние языка на культуру не вызывает сомнения, т.к. он не только синтезирует, но и способствует появлению и сохранению менталитета нации на протяжении многих поколений. Поэтому обучение языку – это ознакомление с культурой народа, его менталитетом, его историей, искусством, наукой, особенностями повседневной жизни. Только в контексте с освоением культуры нации и можно в полной мере овладеть языком.

Русская языковая (речевая) и белорусская культурная среда становятся той особой средой, которая создает возможности для адаптации, аккультурации, социализации и самореализации личности иностранного учащегося, выбравшего для обучения Беларусь. В данных условиях активную роль в обучении языку играет социокультурная компетенция, являющаяся компонентом компетенции коммуникативной. Обучение русскому языку в условиях современной Беларуси рассматривается как обучение лексике и грамматическому строю языка в контексте белорусской культуры, под знаком белорусских культурных ценностей путем презентации социокультурных сведений о Беларуси и ее выдающихся представителях, о вкладе страны в мировую культуру.

Находясь в Республике Беларусь, изучая один из ее государственных языков, изучая историю Беларуси, иностранец должен осознать, что история Беларуси является неотъемлемой, органичной частью европейской и всемирной истории.

Раньше, когда к нам единично приезжали иностранные студенты, выходцы из Советского Союза, владеющие русским языком, получившие образование на русском языке и имеющие оценку по данному предмету в аттестате (из Израиля, Литвы, Украины) деканат освобождал их от посещения

занятий по языку, а оценку аттестата включал в диплом. Когда же количество таких студентов увеличилось, мы забили тревогу и обратились к администрации факультета и института о создании культурологических групп. Первая группа была создана в 2003 году. В группе были студенты из Литвы, Азербайджана, Грузии, Камеруна, Македонии, Израиля. Ст. преподавателем Будько М.Е. была составлена программа для работы с этой группой.

Конечно, было много трудностей: не было специальных учебных пособий, опыта. В имеющихся же учебных пособиях и методических рекомендациях отсутствуют учебные материалы, содержащие информацию о духовных ценностях белорусского народа, в них нет сведений о выдающихся личностях страны, о самобытности и своеобразии культуры, о ярких страницах ее истории.

В 2007-2008 учебном году в БГМУ функционировало уже две культурологические группы, в которых было апробировано пособие «А кто там идет», создано доцентом Белым В.В. Апробация проходила в группах с немецкими, израильскими и азербайджанскими студентами.

В настоящее время, когда, наряду с иностранными студентами из дальнего зарубежья, к нам стали приезжать студенты из ближнего зарубежья, в достаточной мере владеющие русским языком, например, как в этом году наплыв во все вузы студентов из Туркменистана, настоятельно встала необходимость пересмотра методики работы по русскому языку с данным контингентом учащихся.

Решению такой задачи, на наш взгляд, способствует пособие на материале текстов по белорусской истории «А кто там идет», подготовленное доцентом Белым В.В.

Пособие предназначено для занятий по русскому языку с иностранными студентами 1 и 2 года обучения и посвящено решению актуальных проблем современной методики – социально-культурной адаптации иностранцев в стране пребывания на основе формирования позитивного отношения и удовлетворения познавательного интереса к ней.

Текстовый материал представляемого пособия связан с освещением таких ключевых моментов белорусской истории, как этногенез белорусов, становление белорусской государственности в рамках Полоцкого княжества, формирование белорусской народности; социально-экономическое, политическое и культурное развитие населения современных белорусских земель в составе Великого княжества Литовского, затем Речи Посполитой и Российской империи; формирование белорусской нации.

Объем текстов, представленных в пособии, от 370 до 1300 слов; в методических целях наиболее крупные из них разделены на части. Тексты сопровождаются лексико-семантическими и лексико-грамматическими упражнениями, заданиями на анализ структурной и содержательной сторон текста, предречевыми и речевыми упражнениями.

Предложенная автором система упражнений, разнообразие заданий к ним (анализ структурной и содержательной сторон текста, лингвострановедческий комментарий и др.), способствует развитию у учащихся социокультурной

компетенции и вызывает интерес не только к специальному научному стилю, но и к гуманитарной его разновидности: общенаучной и терминологической лексикой по истории. Предложенный в пособии материал обусловлен семантическими отношениями слов общелитературного языка и специальной лексики, их словообразовательной структурой, морфологическими особенностями и особенностями сочетаемости, синтаксическими моделями языка науки. Он способствует также выработке навыков анализа текста, свертывания и развертывания заключенной в нем информации, ее устного и письменного репродуцирования, продуцирования текстов по аналогии.

При работе по данному пособию нами используется всевозможная наглядность: фильмы, связанные с историей нашей республики («Анастасия Слуцкая», «Франциск Скорина»), а также иллюстративные материалы (книги, открытки, репродукции картин). Использование наглядности дает возможность студентам увидеть нашу страну во всем ее многообразии: исторические портреты, природа и ее уникальные уголки, деятели культуры и науки, архитектурные памятники и промышленность.

Формированию у студентов навыков устной и письменной речи, речевого поведения и детальному знакомству со столицей Беларуси способствует пособие Белого В.В. и Адашкевич И.В. «Краса белорусского края», в котором содержится информация страноведческого и лингвокультурологического характера и сведения об истории, традициях и культурной жизни Минска.

Литература

1. А кто там идет: учеб.-метод. пособие / сост. В.В. Белый. – Минск: БГМУ, 2010.
2. Белый, В.В. Краса белорусского края: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, И.В. Адашкевич. – Минск: БГМУ, 2015.

Преподавание иностранного языка как общеобразовательной дисциплины в вузе

Ролевые игры на занятиях по иностранному языку в вузе

Банникова Е.Л. (г. Минск, Беларусь)

Происходящие в нашей стране политические, социокультурные, духовные и экономические изменения повлияли на образовательную политику государства. Возникла необходимость формирования социально активной личности с высоким интеллектуальным, творческим потенциалом. В связи с этим наблюдается тенденция к переосмыслению содержания образования, применению методов и технологий обучения, основанных на личностно-ориентированном подходе, в том числе иностранным языкам.

Выделяют следующие задачи преподавателя иностранного языка:

- добиться уровня собственного профессионализма;
- создать условия для развития индивидуальных возможностей и способностей каждого учащегося;
- сформировать всесторонне развитого человека, думающего, любознательного, способного к коммуникации на изучаемом языке. Решению данных задач способствует применение интерактивных методов и технологий обучения иностранному языку, в основу которых положено межличностное взаимодействие участников учебного процесса. Одним из методов является игровое моделирование.

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется поведение человека [1, с. 15]. Игре присущи следующие черты:

- свободная, развивающая деятельность, принимаемая по желанию учащегося;
- творческий, в значительной мере импровизационный характер этой деятельности;
- эмоциональная окраска данной деятельности;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [2, с. 111].

Данные особенности игровой деятельности свидетельствуют о богатом воспитательном и развивающем потенциале. Игра способствует развитию логического мышления, речевого этикета, умения общаться друг с другом.

Общеизвестно, игра – важный элемент обучения. Именно этим обусловлено применение игровых приемов на ранних этапах обучения иностранному языку. Благодаря тому, что в основе игровой деятельности лежат активные действия, она вписывается в теорию учебной деятельности, когда обучающийся не просто ведомый, а субъект реальной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

А.Н. Щукин выделяет следующие виды игр: языковые игры (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и коммуникативные (ролевые, творческие) [3, с. 122]. Исследователь отмечает, что коммуникативные игры способствуют решению следующих задач:

- создание психологической готовности учащегося к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала;
- тренировка учащегося в выборе речевого материала, что является подготовкой к спонтанной речи [4, с. 112].

Рассмотрим подробнее использование ролевых игр в обучении иностранным языкам.

В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны так называемой «теории ролей». Сторонники этой теории считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей: например, в семье – роль родителя, вне семьи – роль учителя, врача и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое (неречевое) поведение человека. Понятие социальной роли, таким образом, является элементом общественных отношений. Социальные роли в учебных условиях сводятся к двум: преподаватель – студент; студент – студент. В учебных рамках социальные роли носят искусственный, условный характер.

Несмотря на это, ролевая игра обладает широкими обучающими возможностями:

- 1) ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров;
- 2) ролевая игра обладает большими возможностями побудительного плана;
- 3) ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему;
- 4) ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация предполагает описание обстановки характера действующих лиц и отношений между ними;
- 5) ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства.

Во временном плане представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и студентами.

Условная схема ролевой игры может быть представлена следующим образом:

-Этап подготовки: разработка сценария, составление плана, общее описание игры, характерные особенности действующих лиц.

-Этап объяснения: ориентация участников, определение режима работы, формулировка цели, постановка проблемы, выбор ситуации, психологическая подготовка участников.

-Этап проведения: процесс игры.

-Этап анализа и обобщения: анализ, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения, рекомендации.

Для студентов 1 курса неязыковых специальностей в первом семестре можно предложить следующие ситуации для ролевого проигрывания из социально-бытовой, учебной сфер общения: ситуация общения с родственниками, последняя встреча с которыми произошла год назад, распрос об изменениях в личной и семейной жизни (речевые роли: двоюродная сестра, тетя, дядя, брат); особенности поведения студента, опоздавшего на занятия с объяснением причины данного опоздания, анализ организации режима дня (речевые роли: преподаватель, студент); выбор способов организации досуга в выходной день, аргументы в пользу того или решения (посещение театра, прогулка на свежем воздухе, встреча с родственниками или друзьями) (речевые роли: родители, подруга, однокурсник). Отметим, что данные ролевые игры целесообразно применять после усвоения определенного лексического и грамматического минимума в тренировочных упражнениях. Игра позволяет сосредоточиться именно на содержательной стороне высказывания.

Итак, особенности ролевой игры свидетельствуют о богатом практическом, образовательном и воспитательном потенциале данного вида деятельности, что способствует реализации предполагаемых задач в процессе проведения занятия. Использование игр в обучении иностранному языку будущих педагогов моделирует ситуации из будущей сферы деятельности, что содействует развитию профессиональных навыков.

Литература

1. Семенова, Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам [Текст] / Т.В. Семенова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2.
3. Фокина, Т.В. Методика преподавания иностранного языка [Текст]: конспект лекций / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. – М.: Изд-во Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
4. Щукин, А.В. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / А.В. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
5. Кудрявцева Е. Л. Языковое образование: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции. Елец, 23 апреля 2013 года. – Елец: ЕГУ им. — ЕГУ им. И.А. Бунина Елец, 2013. — С. 350. Сборник статей.

Особенности преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах

Бэтова Е.Н. (г. Могилев, Беларусь)

На современном этапе развития науки, культуры и техники владение иностранным языком является обязательным для специалиста любого профиля. В соответствии со стандартом дисциплины «иностраный язык» в неязыковом вузе обучение иностранному языку должно носить коммуникативно-

ориентированный и профессионально-направленный характер. Целью дисциплины является достижение студентами неязыковых специальностей уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования.

Согласно стандарту, специалист должен быть готов к налаживанию межкультурных научных связей, участию в международных симпозиумах, конференциях, концертмейстерских выступлениях международного уровня, изучению зарубежного опыта в определенной области науки, техники, культуры, а также к осуществлению деловых и партнерских контактов.

Как мы видим, требования, предъявляемые современному специалисту нефилологического профиля, чрезвычайно высоки, но необходимо отметить, что подобные требования абсолютно оправданы. Однако на практике выясняется, что большинство студентов, обучающихся на неязыковых факультетах, не только не готово к общению на иностранном языке, но даже порой не обладает необходимым лексическим минимумом, не знает элементарных правил грамматики, не говоря уже о фонетике или ритмике иностранного языка. Именно поэтому многие преподаватели-практики считают, что за то ограниченное количество часов, уделяемое на изучение иностранного языка, невозможно обучить студентов говорению на иностранном языке [1,с.37].

Однако многие ученые, такие как А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, ставят под сомнение утверждение, что овладение языком как формально-языковой системой или совокупностью средств, обслуживающих общение, представляют собой основное и даже единственное содержание процесса обучения. Так, например, А.А. Леонтьев является приверженцем коммуникативного принципа. Он считает, что коммуникативная направленность должна быть основополагающей в процессе преподавания иностранного языка, так как она направлена на общение с другим человеком, партнером, без которого в свою очередь общение вообще невозможно.

Подобный подход к общению имеет следствием другую трактовку понятия общение в процессе обучения иностранному языку. Имеется в виду непосредственное включение общения в учебный процесс, в результате которого происходит оптимизация овладения языком через организацию общения.

В современных условиях, учитывая катастрофическую нехватку времени, данный принцип, на мой взгляд, является наиболее продуктивным для оптимизации процесса изучения иностранного языка в современных условиях.

Для того чтобы решить проблему преподавания иностранного языка для неязыковых специальностей, изначально следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества (подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком) с требованиями учебной программы неязыкового вуза и минимальным количеством часов в действующем учебном плане. Для достижения поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей

специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно сочетать традиционные и нетрадиционные методы (в том числе интерактивные), но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется [1].

Кроме того, следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств и т. д.

Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений. Работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо знать особенности научных и специализированных текстов по изучаемой специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых.

При развитии речевых навыков на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях иностранным языком вырабатываются основные навыки устной и письменной коммуникации, которые могут быть полностью реализованы в жизни.

Таким образом, преподавание иностранного языка следует начинать по принципу «от простого к сложному», как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель/аудио и мультимедийные средства/ – студент», «студент – студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, степень обучения и др.

Делая выводы, можно отметить следующее, что современная методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда, и современный подход к вопросу поиска оптимальной и эффективной методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах заключается в сочетании традиционных и

интенсивных методов обучения. И таким образом, при активном использовании современных педагогических технологий в процессе обучения иностранного языка для студентов неязыковых специальностей дает положительный результат на освоение и использование иностранного языка будущими специалистами в их профессиональной сфере.

Литература

1. Андронкина, Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности / Н.М. Андронкина // Обучение языкам в школе и вузе. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. – 190 с.

Совместная деятельность вузов и учреждений образования, обеспечивающих получение общего среднего образования, по повышению качества преподавания иностранных языков

Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций учителей иностранного языка (на примере факультета иностранных языков Учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»

Заблоцкая М.В. (г. Могилев, Беларусь)

Педагогическая практика в рамках профессиональной подготовки в вузе обладает большим потенциалом для формирования личности педагога и обеспечивает соединение теоретической и практической подготовки будущего учителя. В процессе практики студенты-практиканты интенсифицируют самообразование и самовоспитание, повышают степень профессиональной подготовленности, синтезируют педагогическое знание с практической деятельностью, приобретают определенные навыки научного психологическо-педагогического исследования. Деятельность студентов-практикантов в период практики является аналогом профессиональной деятельности учителя, адекватна ее содержанию и структуре и организуется в реальных условиях школы [1].

Педагогическая практика студентов факультета иностранных языков Учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», являясь составной частью основной образовательной программы по специальности, проводится в базовых и профильных классах общеобразовательных школ, гимназиях, лицеях, колледжах.

Содержание практики и порядок ее проведения определяется факультетом иностранных языков, что фиксируется в утвержденном в вузе Положением о педагогической практике и в ее программе. Срок и место проведение практики определяется рабочим учебным планом, графиком учебного процесса и соответствующим приказом ректора.

За время прохождения практики студенты знакомятся с основными положениями Устава школ, локальными актами образовательных учреждений, изучают основные приемы организации образовательного процесса и учебную программу школ, особенности ученического коллектива, проводят занятия, факультативные и воспитательные мероприятия.

К основным функциям практики относятся: интегративная, стимулирующая, управленческая.

Студент должен быстро ориентироваться в ситуации и суметь интегрировать имеющиеся профессиональные знания и умения с личным

опытом, т.е. активизировать свои теоретические знания на практике – интегративная функция.

Только практика при известных условиях способна вызвать положительную мотивацию у будущего специалиста, т.е. проявить стимулирующую функцию.

И наконец, управленческая функция практики проявляется буквально во всем – в планировании, контроле, в оценивании, научно-методическом обеспечении. Сложность выполнения этой функции педагогической практикой состоит, во-первых, в том, что в реальной жизни допускается много формализма и отсутствия живого управления по качеству. А во-вторых, в том, что управление современной практикой студентов осуществляется односторонне, без организации студенческого самоуправления. Проектирование практической деятельности более чем наполовину находится в руках руководителей. Студент пассивен и совсем не субъект практики [2, С. 99].

Помимо вышеуказанных проблем, можно выделить ряд других трудностей, с которыми сталкиваются студенты, оказавшись в школьном коллективе, а именно: низкий уровень владения приемами использования информационных технологий в учебной процессе, трудности в оформлении документов планирования и отчетности, сложность трансформации теоретических знаний на практике, что снижает качество их работы, увеличивает время адаптации к условиям профессиональной деятельности. Кроме того, студенты мало реализуют возможности педагогической практики для осуществления научно-исследовательской работы, не способны определять наличие закономерностей методики преподавания, анализировать причины проявления тех или иных недостатков педагогических действий.

Говоря о качестве повышения уровня педагогической практики, с учетом изложенных проблем и требований, предъявляемым к современному специалисту, следует обратить внимание на продуманное и научно-обоснованное её содержание; привлечение действительно достойных, грамотных и опытных руководителей практики по месту прохождения её студентами; оперативную связь ВУЗ – ШКОЛА – ВУЗ (совместное изучение программ учебников, методических пособий, психолого-педагогических требований к урокам и факультативным занятиям; способов активизации познавательной деятельности учащихся; совместный поиск решения проблемы, как учить школьников учиться, как организовать дифференцированный подход в обучении на уроке и т.д.)

Оптимизировать решение задачи совершенствования профессиональной подготовки практикантов может правильно организованная педагогическая деятельность. В соответствии с действующим учебным планом в течение всего периода обучения продолжительность практики составляет 12 недель (6 недель с первым иностранным языком, 6 недель со вторым иностранным языком). На наш взгляд, организация промежуточных практик (психолого-педагогическая, практика погружения, практика пробных уроков) не только позволила бы научить будущего учителя максимально эффективно использовать все

педагогические средства, овладеть ими, творчески перенести в свою практику, быстро оценивать ситуацию и свои возможности, принимать решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям труда, наработывать новые способы деятельности, но и значительно повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей, а самое главное поможет не разочароваться молодым людям, а осмыслить правильность своего профессионального выбора.

Литература

1. Фатеева, Г. Роль педагогической практики в подготовке будущих учителей / Г. Фатеева. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://aspirans.com/rol-pedagogicheskoi-praktiki-v-podgotovke-budushchikh>. – Дата доступа: 25.03.2016.

2. Оганесян, Е. В. Культурологическая модель педагогической практики студентов (опыт построения) / Е. В. Оганесян . – М. : Пед. общество России, 2004. – 176 с.

Взаимодействие «Школа-вуз»: перспективы и направления сотрудничества

Кагукина Т.В. (г.Могилев, Беларусь)

Сегодня сфера подготовки молодых людей к профессиональной деятельности характеризуется наличием ряда противоречий. Так, с одной стороны, налицо потребность учащихся школ в получении качественного образования, а, с другой стороны, существует недостаточная разработанность научно-методического обеспечения педагогического процесса в условиях взаимодействия школы и вуза. Далее, требования к повышению профессионального мастерства специалистов, необходимость более полного удовлетворения потребности в кадрах высокой квалификации и рационального распределения трудовых ресурсов не соответствуют уровню профессиональной квалификации молодых специалистов. Наконец, полные выпуски специалистов высшими учебными заведениями противоречат нехватке оных на местах.

В связи с актуальностью проблемы существует необходимость изучить проблему взаимодействия школы и вуза в процессе подготовки учащихся учреждений, обеспечивающих получение среднего образования, к выбору профиля обучения и получению профессии.

Одним из факторов целесообразности совместной работы по подготовке учащихся учреждений общего среднего образования к выбору специальности и профессионального образования является введение системы профильного обучения. Построение содержания образования на основе широкой профильной дифференциации позволяет более полно учитывать как интересы и способности учащихся, так и потребности общества и государства в формировании социально активной и творческой личности гражданина. К тому же, система

профильного обучения направлена на обеспечение рационального распределения потоков выпускников школ по каналам дальнейшего получения образования с учетом реальных потребностей рынка труда. Полагаем, что в рамках профильного обучения взаимодействие «Школа-вуз» является своевременным и актуальным.

Обращаясь к термину «взаимодействие», отметим, что это есть действие одной из сторон в ответ на предложение другой, при котором участники обмениваются качествами, и происходит обогащение сведениями о партнере, комплиментарности и приобретение сторонами некоторого совместного достояния. Каждый из вступивших во взаимодействие не просто содействует развитию другого, но и именно в этом находит условие для саморазвития. Таким образом, взаимодействие «Школа-вуз» призвано быть обоюдовыгодным.

Ключевой целью высшего учебного заведения, в рамках такого сотрудничества, является привлечение выпускников школ к поступлению в данный конкретный вуз. Отсюда видно, что основной целевой контактной аудиторией являются учащиеся старших классов школы и их родители. Для грамотного выбора средств собственного продвижения вуз должен иметь четкое представление об особенностях поведения и интересах потенциальных потребителей предлагаемых им образовательных услуг. Иными словами, вузу необходимо «пойти в школу».

Говоря о сотрудничестве с педагогическими вузами, становится очевидным, что интерес школы заключается в пополнении рядов учителей молодыми квалифицированными специалистами, заинтересованными в долгосрочной перспективах трудоустройства.

Примером такого сотрудничества является практика взаимодействия кафедры германо-романской филологии УО «Могилевский государственный университет им. А. Кулешова» и государственного учреждения образования «Гимназия №2 г. Могилева», на базе которой создан филиал кафедры.

Основными направлениями работы филиала являются:

а) повышение привлекательности факультета иностранных языков УО «Могилевский государственный университет им. А. Кулешова», а именно:

- проведение профессиональной ориентации учащихся гимназии;
- повышение уровня подготовки абитуриентов;
- информирование о правилах приема и условиях обучения на факультете; беседы с учащимися, родителями и учителями;
- проведение дней открытых дверей в вузе.

б) повышение привлекательности педагогической профессии в целом и работы в гимназии в частности, а именно:

- привлечение студентов и магистрантов факультета иностранных языков УО «Могилевский государственный университет им. А. Кулешова» к работе кружков по немецкому и французскому языкам в гимназии;

- совместным проведением предметных олимпиад, семинаров и конкурсов;

- организация ознакомительной педагогической практики студентов факультета иностранных языков в гимназии;

- привлечение студентов к накоплению, систематизированию и оформлению наглядных материалов для проведения занятий по иностранному языку в гимназии.

в) профессиональное сотрудничество учителей гимназии и преподавателей вуза, а именно:

- личные профессиональные контакты учителей средних образовательных учреждений с преподавателями вуза по обмену опытом;

- сотрудничество в организации исследовательской работы учащихся гимназии, определение перспективных направлений исследовательских работ учащихся, консультирование по вопросам организации и проведения исследования, оформления результатов исследовательской работы.

- участие учителей гимназии в научно-практических конференциях, проводимых на базе вуза.

Филиал работает над созданием «банка данных» для определения наиболее значимых областей сотрудничества, что позволит более четко сформулировать потребности каждой стороны: кто в чем нуждается и что может дать. Помимо этого, нужна отработка такого механизма взаимодействия, который предполагает не только взаимное участие в процессе получения образования, но и взаимную заинтересованность в конечном результате. Это может быть программа по «целевому обучению», то есть система «заказов» от школы - вузу (профессиональная ориентация, проблемы поступления, организация учебных курсов на местах и т.д.) и наоборот - создание постоянных классов для педпрактики; трудоустройство выпускников вуза; возможность апробации образовательных технологий и пр.

Литература

1.Афанасьева, Т.П. Управление профильным обучением старшеклассников: метод, пособие для руководителей школ / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова; под ред. Н.В. Немовой. М.: АПКИПРО, 2005. – 140 с.

Masterstudium in Deutschland

Теттетнбонрн О. (г. Циттау, Германия), Ставский В.Н. (г. Могилев, Беларусь)

1. Geschichte und Gegenwart des deutschen Bildungssystems

Das deutsche Bildungssystem wurde in den letzten beiden Jahrzehnten grundlegenden Änderungen unterworfen: Die Unterzeichnung der sogenannten Bologna-Erklärung durch 29 europäische Bildungsminister im Jahr 1999 sorgt dafür, dass Lehre und Selbstverständnis der deutschen Universitäten einen geradezu atemberaubenden Wandel erlebt haben. Die im deutschen Selbstbewusstsein tief verankerte Vergangenheit einer nur losen Verbindung kleiner und kleinster Länder mit jeweils eigenen Regeln, eigenen Institutionen und vor allem einem jeweils

eigenen, ausgeprägten Lokalpatriotismus (Hamburger oder Bayern sehen sich zu allererst als Hamburger und Bayern, dann als Hamburger und Bayern und dann... irgendwie notgedrungen auch als Deutsche) und die daraus erwachsende zufriedene Gemütlichkeit der kleinen Einheiten wurde fast schlagartig ersetzt durch das Bewusstsein, nur EIN Mitspieler auf einem mindestens europäischen, eigentlich aber weltweiten Spielfeld zu sein. Die daraus folgende Angleichung der deutschen Bildungseinrichtungen an europäische und darüber hinausgehende internationale Vereinbarungen kann man sowohl negativ als auch positiv sehen: Einerseits drohen bewährte spezifische Traditionen und Alleinstellungsmerkmale vertiefter Bildung in einem manchmal oberflächlichen Einerlei standardisierter „Module— und „Kompetenzen—verloren zu gehen, andererseits sind Schüler und Studierende nicht mehr an eine bestimmte Perspektive der Welt ihrer jeweiligen akademischen Lehrer und Einrichtungen gebunden und können im „Bologna-Raum—während ihres Studiums durch verschiedene kulturelle und Bildungs-Erfahrungen hindurchgehen, einen umfassenderen Horizont der Welt bekommen und ein realistischeres Bild ihrer eigenen kulturellen Prägung durch die Erfahrung anderer Perspektiven gewinnen.

Das **Abitur** wurde in der Bundesrepublik Deutschland vor der Wiedervereinigung nach 13 Schuljahren erreicht, in der DDR (wie in den meisten anderen europäischen Ländern) aber bereits nach 12 Jahren. Nach der Wiedervereinigung gingen manche neuen Bundesländer zu 13 Jahren über, dafür verkürzten manche Altbundesländer auf 12 Jahre. Inzwischen ist eigentlich 12 Jahre das einheitliche Ziel, aber viele Eltern und Lehrer protestieren heftig dagegen, dass ihre Kinder bzw. Schüler dann entweder weniger lernen oder zu schnell mit zu viel Stoff überfordert werden. Vermutlich wird es mittelfristig keine einheitliche Regelung geben.

Eine wesentliche, durch den Bologna-Prozess bedingte Änderung an den deutschen Hochschulen ist die Teilung des Studiums in zwei Phasen: Während man früher entweder auf ein Diplom, einen Magistertitel oder ein Staatsexamen (für Lehrer und Juristen) hin studierte und auf dem Weg dahin lediglich eine Zwischenprüfung ablegte, wird nun ein erster akademischer Abschluss bereits mit dem **Bachelor** erreicht. (Um die Internationalität des neuen Systems zu betonen, ist man in Deutschland zugleich zu englischsprachigen Bezeichnungen übergegangen – ein linguistischer Schritt, der durch Bologna so nicht gefordert wurde und von anderen Ländern, die ihre traditionellen akademischen Titel einfach nur auf das neue System anwenden, auch nicht so gegangen wurde – so bleibt in Polen ein Licencjat ein Licencjat, in Frankreich ist der „Bachelor—eben ein Bacchalaureát etc!). Allerdings sind Studienzeit und Anzahl der Europäischen Credit-Points (ECTS) für diesen Titel nicht ganz einheitlich: An Universitäten wird der Bachelor in der Regel nach sechs Semestern und mit 180 ECTS gewichtet vergeben. Es gibt aber auch sogenannte Fachhochschulen (Universities of Applied Sciences) und Berufsakademien, die den Bachelor erst nach sieben oder gar acht Semestern vergeben und teilweise auch mit 210 oder 240 ECTS, teilweise sogar in einer Kombination von Praxis in Betrieben und Studium, so dass Bachelor-Absolventen in manchen nicht-universitären Studiengängen an diesen Hochschultypen zugleich einen technischen oder handwerklichen Meister-Titel verliehen bekommen. Manche

Hochschulen haben sogar noch einteilige Diplom-Studiengänge im Angebot. Im Unterschied zu Belarus strebt jedoch in Deutschland ein überwiegender Teil der Studierenden einen anschließenden Master-Abschluss an, da dieser für viele Arbeitgeber und erst recht in der Wissenschaft als „eigentlicher—akademischer Abschluss gilt.

2. Das Masterstudium

Gewöhnlich dauern Masterstudiengänge in Deutschland vier Semester und bringen weitere 120 ECTS, da man mit insgesamt 300 ECTS im Studium das Recht zur Promotion erwirbt. Viele Masterstudiengänge lassen jedoch auch Bachelor- oder Diplom-Absolventen im 2. oder 3. Semester zu, wenn diese bereits eine höhere ECTS-Zahl und entsprechende fachliche Vorkenntnisse mitbringen. Am Ende steht der Titel „Master of Arts—(für geisteswissenschaftliche Fächer) oder „Master of Science— (für naturwissenschaftliche Fächer, teilweise aber auch für Wirtschaftswissenschaften). Eine deutsche Besonderheit ist, dass das abschließende 4. Semester ganz dem Verfassen der Masterarbeit vorbehalten ist und der Studierende keine Lehrveranstaltungen mehr besuchen muss.

Studiengebühren gibt es derzeit für die regulären Studiengänge an den staatlichen deutschen Hochschulen nicht. Einige Bundesländer hatten einige Jahre Gebühren erhoben, sie wurden aber inzwischen wieder als unsozial gegenüber sozial Benachteiligten abgeschafft. Es ist jedoch durchaus möglich, dass in manchen Bundesländern in Zukunft erneut Studiengebühren erhoben werden. Für Studiengänge an Privathochschulen sowie für Studiengänge, die gemeinsam mit ausländischen Hochschulen durchgeführt werden, können Studiengebühren anfallen. In der Regel wird an den staatlichen Hochschulen lediglich eine Semester-Servicegebühr für Dienstleistungen wie Verwaltung, Mensa etc. erhoben, teilweise gibt es auch ein Semesterticket. Am IHI Zittau beträgt sie Servicegebühr etwas über 70 Euro pro Semester, das Semesterticket für die Bahnbenutzung in ganz Sachsen kostet gut 200 Euro pro Semester.

Als Nicht-EU-Bürger muss man allerdings für ein Visum zum Studieren eine monatliche Garantiesumme zum Leben in der EU vorweisen können. Diese muss auf einem Konto hinterlegt werden, von dem man dann im Ausland leben kann. Verbraucht man das Geld nicht, kann man es nachher wieder abheben. Es handelt sich also um keine Gebühr.

Für ausländische Studierende ist der Zugang zu diesen Masterstudiengängen grundsätzlich ebenso offen wie für Deutsche, sofern sie einen Hochschul-Abschluss vorweisen können, der im Rahmen des Bologna-Systems anerkannt ist. Für die staatlichen belorussischen Universitäten gilt dies mittlerweile, bei manchen Privathochschulen oder Berufsakademien in Mittel-Osteuropa könnte es Probleme geben.

Daneben ist für die deutschsprachigen Studiengänge natürlich auch ein Sprachzeugnis vorzuweisen. Bei geisteswissenschaftlichen Fächern werden hier in der Regel Sprachkenntnisse der Stufe C1 oder sogar C2 gefordert, bei naturwissenschaftlichen Fächern genügen oft niedrigere Stufen. Für das IHI Zittau sind anerkannte Sprachzertifikate Deutsch:

- Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom

- DSD: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz
- TestDaF: Test Deutsch als Fremdsprache
- DSH: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, mindestens Stufe 2

Bewerber mit einem niedrigeren Deutsch-Niveau (etwa B2) können am IHI Zittau auch einen fünfwöchigen Intensivsprachkurs Deutsch mit anschließender Prüfung DSH direkt vor Beginn des Wintersemesters absolvieren. 2016 findet der Kurs vom 16.8. bis 16.9. statt. Für Studienbewerber, die eine Zulassung zum Studium am IHI Zittau erhalten haben, sind der Kurs und die DSH kostenfrei.

Für englischsprachige Studiengänge, die derzeit an deutschen Hochschulen immer zahlreicher werden, wird meistens das Englisch-Niveau B2 gefordert, oft in Form des TOEFL-Tests.

Studentenwohnheime werden in Deutschland über eine eigene öffentliche Organisation, die Studentenwerke, betrieben. In Zittau kostet ein Wohnheimplatz (das ist in Deutschland fast immer ein Einzelzimmer, oft aber mit Gemeinschaftsbad und –küche) etwas unter 200 Euro, in Dresden etwas mehr. Viele Studierende in Deutschland wohnen aber in sogenannten Wohngemeinschaften (kurz WG), d. h. mehrere Studierende mieten gemeinsam eine Wohnung. Diese ist in der Regel eigentlich unmöbliert, aber oft kann man die Möbel des Vorgängers im Zimmer für wenig Geld übernehmen. In Zittau kostet so ein WG-Zimmer deutlich weniger als 200 Euro, in Großstädten wie München oder Hamburg muss man schon mindestens 400 Euro aufbringen. Der Vorteil einer WG: Durch das gemeinsame Kochen, Einkaufen und Beisammensitzen lernt man schnell Deutsch und Freunde kennen!

Für ausländische Studierende gibt es zahlreiche Möglichkeiten, ein Stipendium für den Studienaufenthalt in Deutschland zu erhalten, allerdings ist die Konkurrenz oft groß. Einen guten Überblick über die Möglichkeiten gibt die Seite des Deutschen Akademischen Austauschdienstes www.daad.de.

3. Das Modell IHI Zittau

Zittau ist eine Kleinstadt (etwas über 20.000 Einwohner) direkt im Dreiländereck Deutschland-Polen-Tschechien. In seiner Geschichte war es eine reiche Stadt an wichtigen Salz-Handelswegen von Nord nach Süd sowie von West nach Ost. Diesen ehemaligen Reichtum kann man in der historischen Altstadt mit dem mächtigen mittelalterlichen Salzhaus und stolzen barocken Bürgerhäusern noch gut erkennen. Nach dem 2. Weltkrieg aber fand sich Zittau in einem Eck der DDR wieder, das nur wenige Durchgänge zu den Nachbarländern hatte und lediglich als Ort für Braunkohletagebau und die entsprechend rußenden Kraftwerke von politischem Interesse war. Man geriet ins Abseits. Nach der politischen Wende Anfang der 1990er-Jahre wandte man sich darum den Nachbarregionen in Polen und Tschechien zu, die in ähnlichen Randlagen waren. Man gründete gemeinsam die Euroregion Neiße und ein akademisches Koordinierungszentrum, das von der einzigen „richtigen—Universität der Region, der TU Liberec in Tschechien, aus die Verbindungen zur Hochschule in Zittau/Görlitz auf deutscher und den Filialen der Wroclawer Universitäten in Jelenia Góra auf polnischer Seite intensivieren und gemeinsame Aktivitäten initiieren sollte. Neben regelmäßigen trinationalen Tagungen und einer gemeinsamen wissenschaftlichen Publikationsreihe ist eben das IHI Zittau Resultat dieser Kooperation: Die Idee der Gründer 1992 war, Studierende nach einem

Grundstudium an ihren jeweiligen Heimat-Hochschulen in den drei Nachbarländern an einem gemeinsamen Studienort zusammenzubringen und ihnen ein europäisches Hochschuldiplom zu verleihen. Damals, also in der Zeit vor Bologna, waren das dreijährige Diplomstudiengänge, zu denen man nach zwei Jahren Studium zu Hause zugelassen wurde. Heute bietet das IHI Zittau ausschließlich Masterstudiengänge an. Gut 300 Studierende aus über 20 Nationen prägen den Charakter einer persönlichen, sehr internationalen Graduiertenschule. Inzwischen prägen nicht mehr nur polnische und tschechische Studierende das Bild, sondern die russischsprachige Gruppe ist mit Studierenden aus der Russischen Föderation, Kasachstan, Georgiens, Usbekistans, der Ukraine und Belarus mittlerweile die größte geworden. Offene Grenzen ermöglichen es, kurz mal mit dem Fahrrad nach Polen zum Einkaufen oder nach Tschechien auf ein Bier zu radeln und im nahen Gebirge zu Wandern oder Ski zu laufen.

Folgende Masterstudiengänge befinden sich derzeit im Angebot bzw. in Planung am IHI Zittau:

- Biodiversity & Collection Management (in englischer Sprache)
- Biotechnologie und Angewandte Ökologie (in deutscher Sprache)
- Ecosystem Services (in englischer Sprache)
- Internationales, nachhaltiges Management und Unternehmensethik (in deutscher Sprache)
- European Master in International Business (als Triple Degree gemeinsam mit der Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu sowie der Gosudarstvennyj Ekonomiceskij Universitet Sankt-Peterburg voraussichtlich ab 2018 in englischer Sprache)

Seit 2013 ist das IHI Zittau Teil oder Außenstelle der **TU Dresden**, mit über 36.000 Studierenden in 15 Fakultäten die größte Universität Ostdeutschlands und eine der nur elf **Exzellenz-Universitäten** Deutschlands. Auch dies war nämlich eine deutsche Reaktion auf die Globalisierung des Hochschulmarktes: Man wollte eine nationale „1. Liga—der Universitäten kenntlich machen und finanziell zusätzlich fördern und hat einen Wettbewerb um den Titel „Exzellenz-Universität—initiiert. Dresden kann mit dem Erfolg in diesem Wettbewerb also auf eines der angesehensten deutschen Universitätszeugnisse verweisen.

Masterstudium in familiärer, internationaler Atmosphäre mit günstigen Lebenshaltungskosten und dem Zeugnis einer großen, renommierten Hochschule, das ist das IHI Zittau heute.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКСЕНОВА Галина Николаевна – доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, кандидат педагогических наук, доцент.

БАННИКОВА Елена Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь.

БАРТОШ Наталья Николаевна – преподаватель кафедры второго иностранного языка (французский) Минского государственного лингвистического университета.

БОГАТОВ Александр Александрович – доцент кафедры немецкого языка Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н.Толстого, кандидат педагогических наук, доцент.

БОГАТОВ Антон Александрович – учитель английского языка средней общеобразовательной школы при Посольстве России в Монголии.

БОГДАНОВИЧ Светлана Эдуардовна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова.

БУДЯНСКАЯ Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А. Кулешова, руководитель филиала кафедры в Могилевском государственном областном институте развития образования.

БЭТОВА Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков МГУ имени А.А. Кулешова.

ВЕРЕМЬЕВА Наталья Михайловна – магистрант факультета иностранных языков МГУ имени А.А.Кулешова.

ВИДИШЕВА Светлана Константиновна – старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Белорусского государственного университета.

ГАПАНОВИЧ Евгения Александровна – доцент кафедры второго иностранного языка (французский) Минского государственного лингвистического университета, кандидат филологических наук, доцент.

ГРУШЕЦКАЯ Елена Николаевна – заведующий кафедрой германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова, кандидат филологических наук, доцент.

ДЕМЕШКО Наталья Владимировна – студент факультета иностранных языков МГУ имени А.А.Кулешова.

ЗАБЛОЦКАЯ Марина Валентиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков МГУ имени А.А.Кулешова.

ЗУЕВА-ЗАЛИВКО Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова.

КАГУКИНА Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова, руководитель филиала кафедры в ГУО «Могилевская городская гимназия № 2».

КИРИЛЕНКО Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова

КОЖУХОВА Наталья Егоровна – доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент.

КРОТОВА Мария Викторовна – магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики МГУ имени А.А. Кулешова.

КУЛЕШОВА Анна Васильевна – доцент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент.

МАТИЕВСКАЯ Дарья Юрьевна – магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики МГУ имени А.А. Кулешова.

НОСКОВ Сергей Александрович – доцент кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова, кандидат филологических наук, доцент..

ПАВЛОВА Елена Александровна – доцент кафедры лингвистики и перевода Нижневартковского государственного университета.

ПАЙКИНА Анна Романовна – доцент кафедры иностранных языков Могилевского государственного университета продовольствия, кандидат филологических наук, доцент.

ПАРХОМЕНКО Елена Руслановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков МГУ имени А.А.Кулешова.

ПАРФЕНОВА Виктория Алексеевна – студент Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет».

ПИНЧУКОВА Татьяна Петровна – старший преподаватель кафедры английской филологии и культуры МГУ имени А.А. Кулешова.

ПРОТАСОВА Наталья Александровна – руководитель образовательного Центра немецкого языка и культуры, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова.

ПУСЕНКОВА Галина Алексеевна – старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Белорусского государственного университета.

СИТНИКОВА Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Белорусского государственного университета.

СТАВСКИЙ Владимир Николаевич – старший преподаватель кафедры политологии и социологии МГУ имени А.А. Кулешова.

СУРКОВ Илья Александрович – студент Института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет».

ТЕТЕНБОРГ Оливер – профессор университета г. Циттау, Германия.

ТИХОНОВА Алина Вадимовна – магистрант кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А. Кулешова.

ФАДЕЕВА Ирина Владимировна – доцент кафедры германо-романской филологии МГУ имени А.А.Кулешова, кандидат филологических наук, доцент.

ЧАПЕК Ян – профессор университета г. Пардубице, Чехия.

ШАШЕНКО Елена Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков Могилевского государственного университета продовольствия.

ШЕВЦОВА Алеся Константиновна – руководитель образовательного Центра английского языка и культуры, доцент кафедры английской филологии и культуры МГУ имени А.А. Кулешова, кандидат филологических наук, доцент.

ШЕСТЕРНЕВА Анастасия Николаевна – магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики МГУ имени А.А. Кулешова

СОДЕРЖАНИЕ

Использование инновационных технологий в преподавании иностранных языков

- Богатов А.А., Богатов А.А.* Единство развития мышления и обучения иноязычной устной речи
- Будянская С.Н.* Формирование способности и готовности учащихся к межкультурному общению.....
- Грушецкая Е.Н.* Полилингвальное образование в Республике Беларусь.....
- Кулешова А.В., Панферова В.А.* Французская газетная пресса как средство формирования читательской автономии студентов языкового вуза.....
- Носков С.А.* Принципы разработки учебного пособия по латинскому языку.....
- Павлова Е.А.* Некоторые приемы работы с иноязычным текстом (на примере английского языка).....
- Пархоменко Е.Р.* Обучение речевому этикету на занятиях по иностранному языку.....
- Протасова Н.А.* Grammatik-übersetzungs-methode.....
- Пусенкова Г.А.* Возможности интернет-ресурсов при обучении иностранному языку.....
- Ситникова Т.В.* Основы обучения дискурсивному чтению: сетка дискурс-категорий и их роль в процессе обучения эффективному чтению
- Сурков И.А.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов средствами аутентичных видеоматериалов.....
- Шашенко Е.В.* О применении Интернет-технологий в контексте традиционного занятия по французскому языку.....
- Shevtsova A.* The role of media texts in teaching foreign languages in the system of higher education

Германские, романские, славянские языки в статике и динамике

- Бартош Н.Н.* Бытийные глаголы *être* и *exister* во французском языке.....
- Веремьева Н.В.* Локализация крылатых слов и выражений в системе национального языка.....
- Видишева С.К.* Мотивированность компьютерных терминов.....
- Гапанович Е.А.* Информационный потенциал имен совокупностей во французском языке.....
- Демешко Н.В.* Способы выражения эмоций во французском языке.....

<i>Кириленко О.В.</i> Критерии устойчивости синтаксических идиом во французском языке.....	
<i>Кротова М.В.</i> Универсальные и специфичные характеристики зооморфизмов в английском и русском языках.....	
<i>Матиевская Д.Ю.</i> Метафора в заголовках экологической прессы.....	
<i>Пайкина А.Р.</i> Специфика формирования субстантивированных причастий в современном немецком языке	
<i>Тихонова А.В.</i> О некоторых способах обогащения словарного состава современного французского языка.....	
<i>Фадеева И.В.</i> О последствиях реформы немецкой орфографии и пунктуации 1990-х годов XX века (по материалам газеты «Sprachnachrichten»).....	
<i>Чапек Я.</i> Deutschunterricht in szechien.....	
<i>Шестернева А.Н.</i> Семантическая типология фразеологических единиц французского языка.....	

Преподавание литературы страны изучаемого языка как неотъемлемая часть подготовки специалистов в области иностранного языка

<i>Богданович С.Э.</i> Проблема терроризма в романе Флориана Зеллера «Очарование зла».....	
<i>Зуева-Заливко О.И.</i> Идеино-тематические особенности лирики М.Ю. Малиновской	
<i>Пинчукова Т.П.</i> The conception of the Author in Modern Literary Criticism.....	

Преподавание русского языка как иностранного

<i>Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.</i> Учебные пособия по РКИ и их роль в реализации лингвокультурологического аспекта при обучении русскому языку студентов-иностранцев.....	
--	--

Преподавание иностранного языка как общеобразовательной дисциплины в вузе

<i>Банникова Е.Л.</i> Ролевые игры на занятиях по иностранному языку в вузе.....	
<i>Бэтова Е.Н.</i> Особенности преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах.....	

Совместная деятельность вузов и учреждений образования, обеспечивающих получение общего среднего образования, по повышению качества преподавания иностранных языков

- Заблоцкая М.В.* Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций учителей иностранного языка (на примере факультета иностранных языков Учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»).....
- Кагукина Т.В.* Взаимодействие «Школа-вуз»: перспективы и направления сотрудничества.....
- Теттетнборн О., Ставский В.Н.* Masterstudium in Deutschland.....