

“...to help the younger generation to become considerate and active citizens” [2]. Данный пример иллюстрирует сочетание ценностей национального и общечеловеческого уровней.

Национальные ценности в речи королевы прослеживаются, когда она с гордостью говорит о достижениях своего народа или сочувствует трагедиям Великобритании, способствуя сплочению нации. Например, в 2014 году Елизавета II выразила восхищение сотрудниками гуманитарной организации и волонтерами, которые, несмотря на риски, отправились на помощь больным лихорадкой эбола: “*Bringing reconciliation to war or emergency zones is an even harder task, and I have been deeply touched this year by the selflessness of aid workers and medical volunteers who have gone abroad to help victims of conflict or of diseases like Ebola, often at great personal risk*” [2]. В 2017 году королева выражает сочувствие семьям погибших при пожаре в Grenfell Tower: “*And here, in London, who can forget the sheer awfulness of the Grenfell Tower fire? Our thoughts and prayers are with all those who died and those who lost so much, and we are indebted to members of the emergency services who risked their own lives this past year, saving others*” [2].

Патриотизм, способствующий сплочению народа, как национальная ценность прослеживается во многих рождественских речах. Например, в речи 2003 года королева говорит о военно-морском флоте, воздушных силах, армии Великобритании как о людях, которые научились нести ответственность за жизнь, которые охраняют и защищают страну. В речи 2012 года королева напоминает о том, как важно уделить внимание тем, кто одинок, так как Рождество является семейным праздником, и очень важно в такой день быть сплочёнными: “*And those who have lost loved ones may find this day especially full of memories. That’s why it’s important at this time of year to reach out beyond our familiar relationships to think of those who are on their own*” [2].

Выраженный характер в речах королевы приобретают ценности личностного уровня, в частности, семейные: “*Gathering round the tree gives us a chance to think about the year ahead — I am looking forward to a busy 2016, though I have been warned I may have Happy Birthday sung to me more than once or twice*” (2015) [2]. Данный пример иллюстрирует такую общечеловеческую ценность, как продолжение рода. Однако королева преподносит ее как личностную, чтобы показать родство и единство со своим народом.

Рождественским речам Королевы Великобритании характерно частое упоминание собственного личного опыта. Его использование в посланиях помогает лидеру показать свою схожесть, родство и единство с народом, выразить сочувствие или поделиться ценностями, свойственными большинству людей. В своих речах королева старается поддерживать связь со своим народом и не быть безразличной и холодной к жизни страны: “*Many of you will know only too well from your own experience, the grief that follows the death of a much loved mother or sister. Mine were very much part of my life and always gave me their support and encouragement*” (2002); “*As a child, I never imagined that one day a man would walk on the moon*” (2019) [2].

Заключение. Можно отметить активную трансляцию королевой систем ценностей, способствующих сплочению народа, укреплению веры, поддержки и выражения сочувствия. Использование в рождественской речи систем ценностей делает ее более эмоционально окрашенной, что позволяет поддерживать более дружественные отношения между лидером государства и народом.

Список цитируемых источников

1. Ценность [Электронный ресурс] // Википедия. — Mode of access: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>. — Date of access: 08.01.2020.
2. The Royal Family [Electronic resource] // YouTube. — Mode of access: <https://www.youtube.com/user/TheRoyalChannel/videos>. — Date of access: 01.02.2019.

УДК 378.14

Е. В. Якименко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Введение. Необходимо отметить, что в последние годы система высшего образования Республики Беларусь претерпевает существенные изменения, обусловленные рядом внешних и внутренних причин. Появляются новые направления в подготовке специалистов, изменяются цели, задачи, содержание и организация обучения. При этом существует ряд условий, необходимых для достижения качества образования в университете: компетентность и мотивация профессорско-преподавательского состава и администрации учреждения образования, наличие системы менеджмента качества, прозрачность и личностная ориентированность образовательного процесса, соответствие запросам рынка труда, наличие хорошей материально-технической базы, инновационная система содержания.

Основная часть. В компетентностном подходе выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом компетентность — понятие более широкое и означает владение личностью определенным набором компетенций. Что касается проблемы иноязычной компетентности, то вопросам ее формирования посвящены работы многих исследователей: В. А. Байденко, В. А. Болотова, И. А. Зимней, В. В. Серикова и др. Следует отметить тот факт, что наряду с термином «иноязычная компетентность» широко применяется синонимичное понятие «иноязычная коммуникативная компетентность». Н. А. Прошьянц рассматривает иноязычную компетентность как «совокупность социокультурных, лингвистических знаний, умений и способностей, реализуемых субъектом адекватно коммуникативной задаче в условиях иноязычной среды. В качестве базового понятия иноязычная компетенция может рассматриваться как система взаимодействующих элементов, таких как лингвистическая, лингвокультурная, социокультурная, профессионально-иноязычная, коммуникативная компетенции» [5, с. 34—35]. Некоторые исследователи рассматривают понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» и определяют данное понятие как способность и готовность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, осуществляя иноязычное общение с носителями иностранного языка и выполняя поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, а также работать с научно-технической литературой и документацией на иностранном языке в области, выбранной специализации с использованием средств информационных и коммуникационных технологий [3, с. 8]. Что касается структуры данного явления, то в исследованиях можно найти различные классификации, но основными группами являются языковая, речевая, коммуникативная и прагматическая компетенции.

А. А. Вейзе полагает, что назначение любого письменного сообщения состоит в том, чтобы довести до сознания читателя ход мыслей автора, его опыт, наблюдения или взгляды [2, с. 77]. Однако следует уточнить, что информативность характеризует не абсолютное количество информации в тексте, не общую его информационную насыщенность, но лишь ту информацию, которая, скорее всего, станет достоянием реципиентов [4, с. 113]. При этом ему необходимо принимать во внимание следующие этапы при отборе текстов: определение цели работы с текстом, чтобы установить уровень сложности, подходящий для целевой группы; определение уровня познавательной ценности произведения; определение соответствующего объема текста.

Чтение и восприятие субъективируют литературный текст, с помощью художественного переживания переносят образы и ситуации произведения в план личных ассоциаций читателя. Интерпретация направлена на то, чтобы на основе сопоставления этих субъективированных восприятий и логики художественного произведения подняться к более объективному представлению об авторской мысли. Следовательно, интерпретация «должна зафиксировать в определённых учебных операциях эти субъективированные восприятия — результаты чтения, сделать их рельефными, “материальными” для самого ученика» [3, с. 96]. Обучающийся, по мнению многих психологов, методистов, должен выработать активность и точность эмоциональной реакции, глубину осмысления художественного текста, конкретизацию литературных образов, способность оценивать форму произведения, видеть за реальностью определенный подтекст. Однако есть попытки разграничить эти уровни восприятия текста, в частности, Е. С. Кубрякова в понимание включает: осмысление текста по его компонентам; соотнесение языковых форм с их значениями; выведение общего смысла текста на основе непосредственно данных в нем языковых единиц и установление отношений между ними [3, с. 56].

Выделение всех этих сфер работы читателя с текстом достаточно для того, чтобы понять внутренний механизм таких сложных видов деятельности, как интерпретация художественного текста. Интерпретация включает два этапа: первый опирается на аналитико-синтетические навыки читателя при понимании смыслового содержания первичного текста; второй — на аналитико-синтетические навыки при формулировании смысла первичного текста в процессе порождения вторичного текста. Первый заключается в извлечении информации, а второй — в передаче этой информации в интерпретационном высказывании. Оба этапа характеризуются уникальным набором упражнений и преследуют свои цели. Результатом интерпретации выступает формирование и развитие определенных умений студентов. Перед началом работы одним из важных вопросов является выбор подхода к текстовому анализу: глобального или локального. Первый характерен для просмотрового чтения и частично для ознакомительного, работа с текстом ведется в опоре на текстовые обобщения на уровне высших рангов. Второй подход начинается от слов и предложений, затем читающий переходит к анализу сверхфразовых единств/абзацев, субтекста и целого текста. Такой подход характерен для изучающего чтения [1, с. 15].

Задачи обучения интерпретации художественных текстов реализуются с помощью специального методического аппарата, а постижение идейного содержания может состояться, если студент имеет необходимые фоновые знания и способен осознать смысловую структуру текста, владеет достаточным запасом слов, усвоил определенные грамматические правила, подготовлен к восприятию образного языка. Данная деятельность включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Каждый этап характеризуется своей целью и набором приемов для ее достижения. Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, на устранение смысловых трудностей и одновременно на выработку стратегии понимания. В текстовых заданиях учащимся предлагается коммуникативная установка, цель которой — сделать процесс целенаправленным, помочь прогнозировать тему или идею текста, прояснить подтекст, сопоставить факты, выделить реалии, несущие большую смысловую нагрузку, выявить авторское отношение к героям и событиям; создает условия для прогнозирования содержания текста, для постижения идейно-художественного замысла.

Комплекс послетекстовых заданий целесообразно строить исходя из трех стадий восприятия художественного произведения: непосредственное восприятие — осознание сюжетной линии, поступков героев; восприятие идейного содержания произведения; эстетическая оценка литературного произведения. Эффек-

тивными будут следующие приемы: а) нахождение в текстах ответов на вопросы, обнаруживающие умение выявлять тематику и проблематику с опорой на определенные ориентиры; б) критическое восприятие предлагаемого плана текста; в) расположение фактов в соответствии с логикой сюжета; г) тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, устанавливающие умения учащихся разобраться во взаимоотношениях персонажей, в мотивах их поступков.

Для контроля могут быть использованы такие приемы, как умение представить фабулу художественного текста в виде схемы, отражающей порядок следования основных эпизодов текста, или умение выстроить развитие событий в фабульной последовательности в случае расхождения фабулы и сюжета произведения.

Послетекстовые задания должны помочь учащимся выявить скрытые от них смыслы [3, с. 26].

Заключение. Работа с художественными текстами должна быть организована так, чтобы их понимание проходило все стадии и контролировалось по всем уровням. Однако этот контроль следует соразмерять со степенью обученности обучающихся восприятию художественных произведений. Поэтому его распределение по уровням будет неравномерной. Умения проникать в образную ткань произведения, в художественные средства, в особенности авторского стиля, специфику его творческой манеры будут вырабатываться и контролироваться постепенно. Поэтапным должен быть контроль и за умением эстетически оценить художественный текст. Начинать надо с выявления эмоционального переживания, возникшего при восприятии эстетических достоинств произведения. В дальнейшем может идти речь о выявлении (формировании) эстетических суждений обучающихся о художественном содержании и художественной форме произведения.

Список цитируемых источников

1. Вейзе, А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранному языку / А. А. Вейзе. — Минск, 1993. — 435 с.
2. Вейзе, А. А. Реферирование технических текстов / А. А. Вейзе. — Минск : Выш. шк., 1983. — 128 с.
3. Демьянков, В. З. Морфологическая интерпретация текста и ее моделирование / В. З. Демьянков. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 206 с.
4. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. — М. : Просвещение, 1983. — 207 с.
5. Прошьянц, Н. А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе / Н. А. Прошьянц // Науч.-исслед. работа. — 2010. — № 3. — С. 34—38.

УДК 811.161.1

М. С. Якубович, Ж. Б. Манкевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

ИРОНИЯ КАК СПОСОБ ОТОБРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ДИАЛОГЕ

Введение. Для каждой национальной культуры характерно свое восприятие комизма в различных ситуациях, зависящее от самых разнообразных факторов. К ним можно отнести исторические события, особенности географического положения, сложившиеся стереотипы, традиции, обычаи и нормы поведения, которые свойственны представителям той или иной этнической общности. С этой позиции создание более точной модели национального характера англичан и предупреждение коммуникативных сбоев, вызванных непониманием английского юмора, очень важно не только для лингвистической теории, но и для практики межкультурного общения. Одной из составляющих элементов юмора зачастую выступает ирония, которая в каждой культуре имеет свои особенности. Любопытна, например, следующая мораль старинной ирландской поговорки: «Трех вещей опасайся: копыт лошади, рогов быка и улыбки англичанина». Именно выражение иронии в британской культуре стало предметом нашего научного интереса.

Основная часть. Обращаясь к английской литературе XIX века, особенно выделим писателя-романиста Чарльза Диккенса. С индивидуальными склонностями и особенностями жизни той эпохи под пером Диккенса обычное окрашивалось в тона чувствительного юмора, веселого, грустного или мрачного. В прозе Диккенса переплетены смех и серьезность в различных вариациях — от юмора, иронии и пародии до сарказма. Примером иронии служит книга *“Posthumous Papers of the Pickwick Club”* [1]. Например, заметки мистера Пиквика о четырех городах:

“The consumption of tobacco in these towns must be very great: and the smell which pervades the streets must be exceedingly delicious to those who are extremely fond of smoking. A superficial traveler might object to the dirt which is their characteristics; but those who view it as an indication of traffic, and commercial prosperity, it is truly gratifying.” [1, с. 15].

В данном отрывке речь идет о реальных фактах и явлениях общественной жизни. Через иронию автор передает суждение о действительности в целом. Для иронии иногда необходим широкий контекст. Так, например, в уже упомянутой книге Ч. Диккенс, впервые представляя читателю мистера Джингля, дает его речевую характеристику следующим образом: