

Восприятие культуры «глазами» ее носителя возникает, по мнению Р. Хенви, когда у субъекта развивается способность к эмпатии как готовности и возможности увидеть себя на месте другого субъекта в пределах разнообразных социокультурных ролей в контексте собственной культуры. Парадоксально, но опыт показывает, что хорошо ориентирующиеся в традициях страны изучаемого языка студенты либо не владеют знаниями об особенностях своей национальной культуры, либо не готовы к их интерпретации на иностранном языке. Между тем, представляется возможным обучение иностранному языку в контексте этнической культуросообразности. Принцип «обучай культуросообразно», императивно сформулированный А. Дистервегом, означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Причем, в отличие от культурологического подхода к преподаванию иностранного языка, предполагающему включение в процесс обучения культуроведческой информации, ее творческое осмысление и сравнение с фактами родной культуры, этот принцип означает построение всего учебного процесса с учетом основных характерных черт этнокультуры обучаемых.

В перечне задач образования основная функция культурологического знания связана с решением задачи общей инкультурации личности обучаемого, введения его в систему ценностно-смысловых и нормативно-регулятивных установок как исторических, так и современных сообществ, а также систему языков и методов социальной коммуникации. Таким образом, под этнокультурным компонентом обучения подразумевается формирование этнокультурной личности средствами иностранного языка.

Важным этапом в достижении обозначенной цели является выявление этнокультурных стереотипов (функционирование лексических единиц в определенной культурной среде без какого бы то ни было заимствования), анализ истоков развития подобных стереотипов и возможности одновременного развития параллельных тенденций в разных культурах (на чем базируется понятие архетипичности). Согласно гипотезе лингвистической относительности Л. Уорфа и Э. Сепира, структура национального языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира. В любом языке отражаются особенности мировосприятия, картина и модель мира, характерные морально-нравственные черты, социальные отношения его носителей, их этнокультура. Общие (для родного и иностранного языков) этнокультурные аспекты могут оказаться фактором, оптимизирующим процесс обучения. Их выявление должно привлечь внимание этнолингвистов.

*И.Н. Корзун, Е.А. Белицкая
УО БГЭУ (г. Минск)*

ОРИЕНТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Интерес к личностному аспекту изучения языка существенно повысился в последние годы во всех дисциплинах, так или иначе связанных

с языком, — не только в лингвистике, но и в психологии, философии, лингводидактике. Бесспорно, уровень владения языком отождествляется с духовным развитием индивида, с развитием его мышления. В этом контексте студента вуза можно рассматривать как языковую личность на разных уровнях, поскольку язык — это важнейший инструмент, посредством которого она формируется. Формирование языковой личности может происходить на пересечении интересов лингвистики, психологии, педагогики и ряда других дисциплин.

Языковая личность — это субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие целям и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь человека. Осмысление языковой личности как многослойного и многокомпонентного набора языковых способностей, умений, готовности и осуществления речевых поступков различной степени сложности по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) и уровням языка (фонетика, грамматика, лексика, синтаксис) позволяет создать эффективную модель обучения языку, определить этапы формирования языковых способностей, а также интегрировать разрозненные области научного знания.

Одним из приоритетных направлений изучения иностранных языков в высшей школе становится подготовка коммуникантов, способных участвовать в диалоге культур, более того, идет речь о формировании так называемой вторичной языковой личности. Следовательно, среди основных целей изучения иностранного языка в высшей школе позиционируется овладение студентами лингвогуманитарной компетентностью, уровень которой на отдельных этапах подготовки позволяет использовать иностранный язык как на практике, в устной и письменной коммуникации, так и для самообразования.

Назрела необходимость введения в рабочих программах аспектов, направленных на совершенствование языковой личности. Такой курс поможет через призму филологического знания углубить представления о мире и месте в нём человека, осветить проблематику важнейшей области человеческих отношений — общения. Основными компонентами программы должна стать характеристика современной языковой ситуации, функциональных страт языка, функциональных стилей изучаемого языка.

Практические занятия должны предполагать активное участие студентов при усвоении норм литературного языка и норм коммуникативного поведения. Развитие языковой личности предполагает вооружение её механизмами адаптации языковых единиц к условиям коммуникативной ситуации и намеренного их нарушения (например, при использовании потенциальных слов, смешении разнотильных элементов и т.д.). Тематический план аудиторных занятий может быть представлен следующей тематикой: Язык — знаковая система; Диалекты, просторечие, жаргоны, литературный язык. Формы существования языка. Речевой этикет и национальная специфика. Формула этикета и его использование. Место немецкого языка среди других языков мира. Краткие сведе-

ния об этносах на территории Германии, о немецком языке и его диалектах. Проблема англицизмов в немецком языке (Лингвострановедение, 1 курс, ВШТ; Практический курс перевода, 2 курс, ФФБД).

При формировании навыков профессиональной речевой деятельности языковую личность необходимо коммуникативно сориентировать, что должно выразиться в её способности построить сообщение и реализовать своё отношение к сообщаемому, к адресату и участникам коммуникативной ситуации, в обозначении своей роли в ней: Этика и практика деловой устной и письменной коммуникации в Германии и Беларуси. Особенности деловых писем (Спецпрактикум по немецкому языку, 3 курс ВШТ; Деловой иностранный язык, 3 курс, ФФБД).

Т.В. Латышева
УО ИИД (г. Минск)

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ОФОРМЛЕНИЯ ИМЕННОГО СКАЗУЕМОГО В СРАВНЕНИИ С ГЛАГОЛЬНЫМ СКАЗУЕНЫМ

Основное структурное деление двусоставных предложений традиционно получало свое семантическое определение через дихотомию именных и глагольных сказуемых: именное сказуемое = качественная характеристика субъекта, глагольное сказуемое = действие субъекта. Поскольку синтаксические структуры могут синонимично соотноситься с одной и той же семантической структурой, при классификации необходимо тщательно анализировать содержание сказуемого и выражаемый им смысл. На основе бинарных оппозиций направленности/ненаправленности и динамики/статики (отличительных коммуникативных черт именного и глагольного сказуемого) можно сделать вывод о динамичности изложения материала.

В испаноязычной научной литературе активно употребляются различные виды сказуемого (за исключением фразеологического). Глагольное сказуемое допускает семантическое разнообразие видов и залоговых форм и в соответствии со своими валентными свойствами может распространяться дополнениями и обстоятельствами. При общей нединамичности и ненаправленности значения, связочные глаголы испанского языка приносят разный семантический оттенок в общее лексическое наполнение именного сказуемого. Глагол *ser* используется в ситуациях, когда речь идёт о постоянных качествах или свойствах предмета. Глагол *estar* ограничивает временными рамками изменчивые характеристики и состояния, указывая на ситуативно обусловленный характер признака. Соответственно, значение прилагательного или причастия, отражающее постоянный признак или качественное состояние, приобретает разные оттенки в зависимости от употребления глагола-связки. По своему временному значению, *estar* является результатом «*llegar a ser*», то есть явно проступает имперфективный характер *ser* по сравнению с результативностью *estar*; т.о. можно говорить о ситуативной динамичности глагола-связки *estar*: *Estos arrecifes están bien desarrollados pero son poco*