

Например, конструкция «*Не могли бы вы...?*» активно употребляется в русском языке при обращении с вежливой просьбой, в то время как прямые английские эквиваленты *Won't you...?*, *Can't you...?* не характеризуются аналогичной степенью выражения вежливости и заменяются в соответствующей коммуникативной ситуации формами *Will you...?*, *Can you...?* Данные формы высказываний имеют конвенциональный характер.

С целью преодоления коммуникативных неудач в процессе иноязычного общения при обучении речевому акту просьбы следует использовать упражнения, направленные на поиск прагматических неудач и способов их преодоления; проигрывание ролей с заданными коммуникативными ситуациями; просмотр аутентичных фильмов с целью характеристики особенностей иноязычного общения, а также анализ конкретных речевых ситуаций с последующим прогнозированием речевого поведения участников коммуникации.

Таким образом, обучение правильному построению моделей речевого акта просьбы, проведенное в соответствующих коммуникативных ситуациях, реализует коммуникативный подход в обучении иностранному языку, сущность которого состоит в подготовке учащихся к реальной иноязычной коммуникации, формировании заинтересованности в обучении языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18-20.
2. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов : [сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 170-194.

Солопова Л. Е.
(г. Горловка, ДНР)

РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

В современном мире глобализации и тесных межкультурных отношений важно успешное овладение иностранным языком на всех его уровнях, а также культуры изучаемого языка. Культурный

аспект включает восприятие студентами-лингвистами картины мира людей-носителей иностранного языка. При этом возникает проблема несоответствия представлений о мире не только у носителей одного языка, но и среди представителей разных языков. Однако существуют общепринятые основные понятия, знание которых облегчает межкультурную коммуникацию. Развитию языковой и концептуальной картины мира в сочетании с формированием когнитивных аспектов личности способствуют фоновые знания.

Проблемой фоновых знаний занимались многие зарубежные и отечественные лингвисты. От английского термина «background knowledge» термин «фоновые знания» предстает как всеобщие знания о нашем мире в исследованиях таких ученых, как В. Гудикунст, Й. Ким, Р. Сколлон и других.

Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своей книге «Язык и культура» определяют фоновые знания как «общие для участников коммуникативного акта знания», то есть общую информацию для обеспечения взаимопонимания при общении или лексический фон [2, с. 72-73].

О. С. Ахманова под фоновыми знаниями понимает «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [1, с. 498].

Согласно А. Н. Крюкову, не следует включать в фоновые знания только конкретные языковые единицы и привязывать фоновые знания к какому-либо отдельному слову. «Фоновые знания проявляют свое реальное бытие только в осмысленном высказывании, насквозь пронизывая его и придавая ему многомерность» [3].

Мы согласны с А. Н. Крюковым в том, что для лингвистики представляют интерес вплетение фоновых знаний как невербального компонента в текст речевого текста и импликация с экспликацией в языковой коммуникации.

Все лингвисты настаивают на том, что фоновые знания обеспечивают адекватное понимание речевого текста. Но наше внимание привлекла классификация фоновых знаний Б. Хазлет, которая делает акцент на четырех важных для переводчика типах фоновых знаний: 1) «обыденные знания», или наивная картина мира; 2) культурные знания, тесно связанные с ценностями родной культуры; 3) знания о правилах взаимодействия в ситуации общения; 4) лингвистические знания (языковая компетенция) [3].

Фоновые знания как языковые явления в обширном экстралингвистическом контексте важны в формировании коммуникативной компетенции студентов-лингвистов, потому что представляют иностранный язык в его реальном функционировании в разных областях человеческой деятельности.

Приобретение фоновых знаний немецкого языка как второго иностранного у студентов-лингвистов происходит в течение длительного (6-8 семестров) интегрального процесса изучения как специальных предметов, так и межпредметных дисциплин. На данном этапе обучения учебная тематика содержательно охватывает разные сферы стран изучаемого языка, менталитет, традиции и вербальное/невербальное поведение в акте коммуникации другого народа, что в свою очередь формирует позитивное восприятие чужой культуры.

С целью формирования коммуникативной компетенции будущих переводчиков, как основы будущей профессиональной деятельности, в педагогическом процессе применяются активные методы обучения, интеграция в массовую культуру немецкоязычных стран посредством просмотра кинофильмов и учебных видеофильмов на немецком языке, прослушивания современной музыки, чтения популярной литературы современных немецких авторов и специализированных статей в зарубежных СМИ.

В аспекте реализации связанного коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с обучением культуре носителей языка на занятиях по немецкому языку как второму иностранному применяются такие технологии, как обучение в малых партнерских группах, мозговые атаки, метод ситуационного анализа и проектов, дискуссии, ролевые игры проблемной направленности и др.

Создание реальных жизненных ситуаций посредством понятной студентам современной массовой культуры активно стимулирует усвоение фоновых знаний и адекватное поведение.

Таким образом, изучение фоновых знаний является важным и необходимым заданием в формировании коммуникативной компетенции студентов-лингвистов и позволяет глубже проникнуть в природу, функционирование и картину иностранного языка как общественного явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Крюков А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина,

Стасевич Ю. Ю.
(г. Луганск, ЛНР)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ. ПЕРЕХОД ОТ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО МЕТОДА К КОММУНИКАТИВНОЙ ДИДАКТИКЕ

Долгое время аудированию на уроках иностранного языка уделялось недостаточно внимания. Так, до внедрения аудиолингвального метода, обучение аудированию осуществлялось лишь путем прочтения учителем текста и частичного объяснения артикуляции звуков.

Применение на уроках аудиолингвального метода позволило говорить о развитии как навыков аудирования, так и говорения, поэтому, несмотря на все его недостатки, данный метод долгое время считался наиболее продуктивным. Здесь работа над аудиотекстами осуществлялась по одному и тому же принципу – многократное проигрывание диалогов, вопросы и ответы по их содержанию, проговаривание вслед за диктором. Следует отметить, что характерными признаками данного метода являются: подведение к прослушиванию текста, посредством описания фото/картинки; зачитывание диалогов выполняется носителями языка, но несмотря на это, звучат они достаточно искусственно, потому что их содержание ориентировано лишь на овладение определенным грамматическим материалом; вопросы, направленные на определение понимания прослушанного текста, задают после прослушивания, таким образом они не могут служить опорой при аудировании [1, с. 135]. Кроме того, открытые вопросы предполагают владение учениками навыками говорения, несмотря на то, что новая лексика и грамматический материал объясняются только после прослушивания и обсуждения услышанного.

На смену же аудиолингвальному методу пришла коммуникативная дидактика, которая, в отличие от него, позволяет осуществить достижение главной цели обучения иностранному языку – формирование навыков свободного владения иностранным языком в любых ситуациях общения [3, с. 101-103]. В центре урока теперь стоят не знания языка, его структуры, а речевые способности учащихся, т.е. способность применять иностранный язык в конкретных ситуациях.