

Министерство образования Республики Беларусь  
Белорусский государственный университет  
Факультет социокультурных коммуникаций

**ЛИНГВИСТИКА,  
ЛИНГВОДИДАКТИКА,  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ:  
актуальные вопросы и перспективы  
развития**

**МАТЕРИАЛЫ I РЕСПУБЛИКАНСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

Минск, 23 – 24 февраля 2017 г.

Минск  
Издательский центр БГУ  
2017

УДК 81'1(06)

ББК 81я431

Л59

Рекомендовано  
Советом факультета социокультурных коммуникаций  
30 января 2017 г. протокол № 6

Рецензенты:

*В.А. Шевцова*, заведующий кафедрой немецкого языка  
УО «Белорусский государственный экономический университет», кандидат  
филологических наук, доцент  
*Т.Г. Деметьева*, заведующий кафедрой интенсивного обучения иностранным  
языкам № 2 факультета иностранных языков  
для руководящих работников и специалистов Института повышения  
квалификации и переподготовки кадров УО «МГЛУ»,  
кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

*О.Г. Прохоренко* (отв. ред.), *Е.А. Пригодич*,  
*О.В. Дубровина* (технич. ред.),  
*Н.К. Зубовская*, *А.О. Долгова*, *О.И. Копач*, *З.И. Канапацкая*, *Л.М. Блинкова*, *В.В. Воронович*

**Лингвистика**, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы I Республ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Минск, 23 – 24 фев. 2017 г. / редкол. : О.Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – 223 с.  
ISBN 978-985-553-421-2.

В сборнике представлены материалы I Республиканской научно-практической конференции с международным участием «Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития», в которых рассматриваются современные направления лингвистических исследований, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, проблемы языковой картины мира и взаимодействия культур, освещаются вопросы литературоведения, теории перевода и интерпретации текста.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

При полном или частичном использовании материалов ссылка на сайт Электронной Библиотеки БГУ обязательна ([www.elib.bsu.by](http://www.elib.bsu.by)).

УДК 81'1(06)  
ББК 81я431

ISBN 978-985-553-421-2

© БГУ, 2017

© Оформление. РУП «Издательский центр БГУ», 2017

## **РАЗДЕЛ 1**

### **СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Адамович С.В., Игнатович Г.А.*

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно*

#### **DIE ROLLE DER EUPHEMISMEN IM POLITISCHEN DISKURS**

In den letzten Jahrzehnten wird die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler nicht auf das Erlernen der Sprache vom Standpunkt ihres inneren Aufbaus aus, sondern auf die Erforschung „der Sprache in der Aktion“, das heißt, die Sprache im Sprechen orientiert. Es ist bekanntlich, dass eine große Wirkung auf die Sprache auch die Gesellschaft machen kann. Deswegen stehen im Vordergrund die Probleme des Funktionierens der Sprache in der Gesellschaft, die Probleme der Sprache als Mittel der menschlichen Kommunikation. Als das wichtigste Kommunikationsmittel reagiert die Sprache fein auf alle Veränderungen im Leben der menschlichen Mitgliedschaft und wird von der Gesellschaft gebildet und gestaltet [3].

Zwischen der Sprache und der Politik gibt es einen engen Zusammenhang, der sich in erster Linie darin offenbart, dass kein politisches Regime ohne Kommunikation existieren kann. Die politische Sprache, die zur politischen Kommunikation, das heißt, zur Produktion des gesellschaftlichen Konsensus, zum Treffen der politischen Entscheidungen, zum Einfluss auf den potentiellen Stimmberechtigten dient, ist ein besonderes Zeichensystem. Die Besonderheit der Politik im Unterschied von den anderen Bereichen der menschlichen Tätigkeit besteht darin, dass sie über den vorwiegend diskursiven Charakter besitzt: von der Natur aus sind viele politische Handlungen sprachliche Handlungen.

Der Diskurs bedeutet das Sprechen, der Prozess der sprachlichen Tätigkeit, die Art und Weise des Sprechens. Der Diskurs ist ein mehrdeutiger Terminus einer Reihe der Geisteswissenschaften, deren Gegenstand direkt oder mittelbar das Erlernen des Funktionierens der Sprache, der Linguistik, der Literaturwissenschaft, der Soziologie, der Semiotik, der Philosophie, der Ethnologie und Anthropologie voraussetzt. Es gibt keine deutliche und allgemeine Bedeutung „des Diskurses“, die alle Fälle seines Gebrauchs umfasst. Es ist nicht ausgeschlossen, dass gerade diese Tatsache eine breite Popularität dieses Terminus in den letzten Jahrzehnten prägte [1].

Der russische Sprachwissenschaftler V.I. Karasik untersuchte den Terminus „Diskurs“ vom Standpunkt verschiedener Wissenschaftsdisziplinen aus. So, zum Beispiel, stellt der Diskurs vom Standpunkt der

Pragmalinguistik aus eine interaktive Tätigkeit der Teilnehmer der Kommunikation, die Verknüpfung und die Behaltung des Kontakts, den emotionalen Informationsaustausch, die Ausübung der Wirkung aufeinander, die Bestimmung kommunikativer Wege in einer Einheit ihres expliziten und impliziten Inhalts dar. Vom Standpunkt der Psycholinguistik aus ist der Diskurs als der Ablauf der Umstellung vom inneren Kode zur äußeren Verbalisierung in den Prozessen des Sprecherzeugnisses und der Interpretation der Sprache mit der Berücksichtigung der sozial-psychologischen Typen der Sprachpersonen interessant. Das Ziel des linguakulturellen Erlernens des Diskurses ist die Spezifik des Umgangs im Rahmen einer bestimmten Ethnie festzustellen, Formelmodelle des Etiketts und des sprachlichen Benehmens im Großen und Ganzen zu bestimmen, kulturelle Dominante bestimmter Gesellschaft als Konzepte wie Einheiten des Mentalbereichs zu charakterisieren, die Arten der Wendung zu den Präzedenztexten für angegebene Kulturen zu offenbaren [2, c. 7].

Der zentrale Begriff der politischen Linguistik ist der politische Diskurs, der eine besondere Abart des Diskurses darstellt und als Ziel die Eroberung und Festhaltung der politischen Macht hat. In der linguistischen Literatur wird der politische Diskurs als vielseitiger Aspekt, als Komplex der Elemente, die eine Einheit bilden, dargestellt. Der politische Diskurs ist die Gesamtheit der diskursiven Praktika, die bestimmte oder konkrete Mitglieder identifizieren, ist darauf gerichtet, die politische Macht zu erobern, zu behalten und zu verwirklichen. Als Merkmale des politischen Diskurses sind folgende zu nennen: Sinnunbestimmtheit; Phantomheit (viele Zeichen der politischen Sprache haben kein reales Denotat); Irrationalität (der Halt auf das Unterbewusstsein); Esoterik (der wahre Sinn der politischen Aussagen ist nur einem engen Kreis der Menschen verständlich); Distanz und Theatralität; Emotionalität; die Wendung zu den moralischen Werten.

Unter den Wissenschaftlern, die im Bereich des politischen Diskurses arbeiteten, kann man die russische Sprachwissenschaftlerin E.I. Scheigal erwähnen. Sie stellt fest, dass die wichtigste Funktion des politischen Diskurses darin besteht, dass er als Instrument im Kampf für die Macht gebraucht wird. Die Sprache eines Politikers operiert mit den Symbolen, und ihr Erfolg wird dadurch bestimmt, inwieweit diese Symbole dem Massenbewusstsein entsprechen. Jeder Diskurs berücksichtigt das Ansichtssystem des potenziellen Rezipienten.

Der Grad der Entwicklung des politischen Dialogs weist auf den Grad der Entwicklung der Demokratie in der Gesellschaft hin.

Politische Kommunikation ist ein unentbehrlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens. Letzte Jahrzehnte werden durch die steigende Tendenz der Rolle der Politikkorrektheit in der politischen Kommunikation

charakterisiert. Der politische Diskurs gehört zu einem besonderen Typ der Kommunikation mit einem hohen Grad der Manipulation, die mit Hilfe der Euphemismen erzielt wird. Die Offenbarung der politischen Kommunikationsmechanismen stellt deswegen eine wichtige Bedeutung für die Bestimmung der Sprachcharakteristiken als des Mittels des Einflusses dar. Außerdem werden die meisten Erforschungen der Euphemie aufgrund des lexikographischen Stoffs durchgeführt ohne seine pragmatische Seite wenig zu berücksichtigen.

Die Notwendigkeit in der Euphemisation entsteht nach einer Reihe der pragmatischen Gründe, wie Höflichkeit, Feinfühligkeit, Pingelichkeit und so weiter. Aber im politischen Bereich kommen Euphemismen als Mittel der Wirklichkeitstäuschung und des starken manipulierenden Einflusses auf den Menschen vor: *sozialvertraglicher Arbeitsplatz-/ Stellenabbau* 'сокращение рабочих мест', *ein bewaffneter Konflikt, Frieden schaffende/ sichernde/ erzwingende Maßnahmen* 'война'. Für die Erforschung der Rolle der Euphemismen in der politischen Kommunikation stellen das größte Interesse diejenigen Abarten der politischen Kommunikation dar, die auf massenhafte Zielgruppe orientiert sind. Dank der Benutzung der Massenmedien ist die Sprache der politischen Kommunikation das wichtigste Mittel des Einflusses auf die Gesellschaftsmeinung. Viele Linguisten, die das Problem der Euphemie erforscht haben, stellen die Existenz einer besonderen Gruppe der Euphemismen fest, die in den Texten der politischen Kommunikation gebraucht werden. Trotz des aktiven Gebrauchs des Terminus „der politische Euphemismus“ gilt er als nicht ganz stabil [3].

Der Gebrauch der Euphemismen wird also nicht nur durch das Streben, das Gefühl des kommunikativen Unbehagens zu schaffen und kommunikative Konflikte zu vermeiden, bedingt. Die Euphemismen können auch im politischen Diskurs zum Mittel der so genannten Wirklichkeitstäuschung und des starken manipulierenden Einflusses dienen.

#### LITERATUR

1. Diskurs [Электронный ресурс] // Универсальная научно-популярная энциклопедия *Кругосвет*. – Москва, – Режим доступа: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/DISKURS.htm](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.htm) – Дата доступа: 30.11.2016
2. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
3. Тенденция эвфемизации политического дискурса современного русского языка [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tendentsiya-evfemizatsii-politicheskogo-diskursa-sovremennogo-russkogo-yazyka>. – Дата доступа: 30.11.2016

## **герменевтический подход к филологическому анализу художественного текста**

Вопрос методики герменевтического филологического анализа художественного текста еще не поднимался в современной дидактике. Активное распространение идей герменевтики в гуманитарной области, выделение литературной и лингвистической герменевтик обуславливают необходимость указанного вида анализа.

Показательно, что этот вид анализа существенно дополняет другие: литературоведческий, лингвистический, стилистический. Вместе они формируют герменевтический филологический анализ художественного текста. При этом герменевтический подход является как бы своеобразной надстройкой к указанному комплексу операций, используемых в ходе осуществления филологического анализа художественного текста.

Как известно, герменевтика – «искусство толкования божественной воли, направление научной деятельности, связанное с исследованием, пониманием и интерпретацией филологических, а также философских, исторических, юридических, религиозных и т.д. текстов» [Літературознавча енциклопедія 1: 220]. Разновидностями герменевтики считают перевод (опыт другого, перенос его на свой язык), реконструкцию (воспроизведение истинного смысла или ситуации возникновения), диалог (формирование нового смысла в соответствии с имеющимся). Сравните другие определения герменевтики: "интерпретация рукописных и печатных текстов, прежде всего древних" [Словник іншомовних слів 2000: 127], "направление научной деятельности, связанное с толкованием текстов, в основном старых" [Мала філологічна енциклопедія 2007: 74].

Филологическую герменевтику рассматривают как отдельную отрасль науки, направленную на толкование глубинного содержания текстов, их переводов путем исследований структуры и семиотической природы языка, изучение исторических, философских, религиозных и других фактов, связанных с конкретным типом литературного произведения [Селіванова 2006: 81].

Цель нашей статьи - охарактеризовать суть герменевтического подхода к филологическому анализу художественного текста как одного из видов интеллектуально-креативной, эвристической деятельности.

Роль языковедческих дисциплин в процессе выполнения герменевтического филологического анализа текста определяющая. Вообще в ходе указанного анализа внимание концентрируется собственно на языке произведения (что сказано (представлено), как сказано (представлено), в какой языковой форме реализовано, как нужно понимать (истолковывать) сказанное (сообщаемое автором), почему так сказано (с какой целью, для чего, что это дает). На основании фактов языка (речи) осуществляется толкование позиции, мнения, взглядов автора, делаются выводы о цели сообщаемой информации, оценивается глубина освещения проблематики в определенном ракурсе, осмысливается неповторимость слововыражения, определяется индивидуальность художника (его самобытность, уникальность: об этом свидетельствуют языковые знаки идиотворчества, скажем, факты образного языкотворчества).

Филологическая герменевтика составляет сочетание в первую очередь литературной герменевтики и лингвистической герменевтики, а также психологии, истории, культурологии и др. отраслей науки. Если литературоведческая (литературная) герменевтика ориентирована прежде всего на познание и трактовку литературно-художественного образа, особенностей структуры литературно-художественного произведения, его содержательной, внутренней и внешней формы с учетом жанровой принадлежности, литературного направления и т.д., то лингвистическая герменевтика обращена на выявление способов слововыражения, объяснение понимания семантики разноуровневых языковых единиц, актуализированных для реализации авторского замысла в произведении, истинной (правильной, адекватной) трактовки специфики авторского языкового мышления и речеобразования (их природы, значимости, оригинальности, эстетической ценности). Лингвистика создает основную почву для развития мысли, служит пространством, в котором осуществляется развертывание всех линий авторского замысла, является орудием для осуществления как литературоведческой, так и философской и др. герменевтики. Семантика каждого языкового знака, принадлежащего произведению, формирует его макросемантику. В результате макросемантика в герменевтическом анализе художественного текста выступает как его максимально обобщенный глубинный смысл.

Терминологический аппарат герменевтики составляют понятия *понимание и интерпретация, произведение и текст, герменевтический круг, горизонт ожидания, истина и смысл, конфликт интерпретаций* и др.

Герменевтический филологический анализ художественного текста – истолкование с позиций интерпретатора истинного понимания смысла сообщаемой в тексте информации, трактовка специфики, назначения предпочтенной структуры и элементов содержательной организации, внутренней и внешней формы художественного произведения (текста) в контексте его жанровой природы, с ориентацией на литературное развитие, литературный процесс, культурно-языковую личность автора. Этот вид анализа предполагает интерпретированное представление постижения, осознания смысла текста (его частей) на основе как собственного, так и общечеловеческого опыта, с учетом научно-критических достижений в определенной области интеллектуальной деятельности.

Понимать, постигать, а, следовательно, оценить художественное произведение, должным образом воспринять можно только тогда, когда интерпретатор сможет объяснить, о чем текст, какую идею проводит автор (утверждает / отрицает), как мыслит, как реализует свой замысел, что особенного (необычного, показательного, примечательного, подходящего) в его манере мышления, стилеобразовании; имеет ли шанс его произведение войти в историю культурной жизни и в связи с чем (почему).

Осмысление и трактовка (толкования содержания, образов, позиции автора и др.) текста как авторского интеллектуально-художественного творения в филологическом аспекте сводится к постижению семантики текста – макросемантики (макросодержания всего текста) и микросемантики (значения отдельных структур, компонентов текстовой организации в целом формируют макросемантику – его глубинный смысл).

Герменевтический анализ художественного текста является материалом для развития критического мышления, почвой для формирования креативного потенциала личности. Этот вид работы служит основой организации продуктивного обучения в высших учебных заведениях.

Цель герменевтического анализа художественного текста – истолковать осмысление содержания и назначения произведения на основе объяснения актуализированной автором специфики текстовой деятельности: структуры (внутренней и внешней организации текста), композиции, жанровой специфики; с учетом собственно личности автора (его жизнеописания, стилевой манеры, принадлежности к литературному направлению, места в литературном процессе), других факторов, имеющих непосредственное отношение к адекватному его восприятию: полное и надлежащее познание смысла текста



(исторических, философских, религиозных и др. фактов, отраженных в нем), осознание его значимости как произведения искусства, что в целом выступает следствием интерпретационной деятельности адресата.

Достижение цели герменевтического анализа художественного текста возможно в случае решения следующих задач:

- научить понимать и интерпретировать художественный текст (тематическое и идейное содержание, композицию, систему образов, специфику разноуровневой языково-образной его организации);

- научить постигать текст как продукт творческой деятельности художника;

- научить устанавливать истину текста (познавать истину, изображенную в тексте) как продукт интеллектуально-творческой деятельности; опровергать возможные фальсификации; определять смысл текста (текстовой информации);

- научить распознавать, находить и решать конфликты интерпретаций;

- научить осознанно воспринимать текст в единстве его частей; уметь учитывать отдельное, частичное как составляющее целого и наоборот;

- научить актуализировать различные компетенции, необходимые, приемлемые, рациональные для адекватного понимания текстовой информации; ориентировать на учет языковой компетенции как основания для истинного познания и толкования текстовой информации;

- научить аргументированно излагать свои мысли в устной и письменной форме, реализуя целостную концепцию герменевтического филологического анализа отдельного художественного текста.

Герменевтический подход к филологическому анализу художественного текста требует поэтапного и объективного решения ряда специализированных задач, что вполне согласуется с научно-теоретической методикой работы с текстом, а именно:

- определив тему, идею и мотивы, попытаться объяснить, почему автор обратился к освещению такой темы, что побудило его к этому; на что художник обратил внимание и почему, по каким соображениям. Какую идею утверждает автор и с какой целью;

- обосновать целесообразность, полезность выбранного жанра для освещения предложенной тематики, проблематики;

- подать соображения относительно выбранной композиции (архитектоники) произведения; выяснить, отражает ли композиция замысел автора: что указывает на это? Руководит ли она читательским

восприятием и как, с помощью каких структурных элементов выделяются наиболее важные смыслы текста;

– объяснить понимание значимости / незначимости сюжета произведения; охарактеризовать его специфику; обосновать рациональность предложенного сюжета в литературно-художественном жанре (учитывая творчество художника, его место в литературном процессе и т.п.); выяснить достижения художника слова относительно представления идейно-тематического плана, создания художественной выразительности текста;

– интерпретировать осмысление системы образов текста;

– разъяснить наличие интертекстуальных связей и мотивировать их назначение (смысл)

– истолковать позицию героя и автора;

– охарактеризовать пространственно-временную организацию текста: обосновать знаковость художественного континуума для национально-культурного и общемирового измерения;

– истолковать целесообразность (выигрышность, разумность, необходимость) предложенной формы изложения;

– мотивировать отбор фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических средств языка для актуализации содержания произведения, разъяснить рациональность активизированных языковых единиц, их соответствие замыслу автора,

– интерпретировать семантику и функции тропов, мотивировать их использование;

– объяснить понимание значимости текстовой информации.

Предметом герменевтического анализа художественного текста является структура содержательной организации, внутренней и внешней формы художественного произведения в аспекте интерпретационности.

Лейтмотив герменевтического подхода к анализу художественного текста – истолковать понимание содержания текстовой информации; обусловить назначение (функции) текста, его значимость как произведения интеллектуально-художественной мысли, обосновать его целесообразность / нецелесообразность, совершенство / несовершенство как художественного произведения, мотивированно описать и разносторонне охарактеризовать разноуровневую образно-языковую систему его организации с позиций интерпретатора.

Герменевтический анализ художественного текста сводится к логически мотивированному ответу на вопрос: что представлено (изображено)? как реализовано? с какой целью выбран такой ракурс

(подход, тип, вид, прием, система образов, языковая конструкция и др.), чем он (они) показательны, выигрышны? в чем заключается знаковость образно-языковой организации текста? что дает (создает, формирует в сознании интерпретатора) текстовая информация?

В процессе герменевтического анализа художественного текста выясняется:

- релевантность / нерелевантность тематики, сюжета, композиции, формы повествования, образно-языковой структуры, тропеистики и тому подобное;

- актуальность / неактуальность (то есть важность, необходимость злободневность) текстовой информации;

- мотивированность / немотивированность внешней и внутренней организации текста как единого семиотического целого;

- традиционность / новаторство (оригинальность) в текстообразовании на всех его уровнях;

- прозрачность / скрытность содержания, семантики (текста, образов, языковых структур и т.д.);

- поверхностность / глубинность содержания, семантики (текстовой информации, идейно-тематического содержания, образов, языковых конструкций и др.);

- потребность / отсутствие потребности (в текстах такого жанра, в художественных образах, в языково-эстетических структурах и др.);

- влияние / невлияние (текста в целом, его идейно-тематического содержания, системы образов, мотивов, речевых структур, тропов и т.п. на восприятие, эмоции, чувства, воображение)

- эмоциональность / неэмоциональность (нейтральность) текстовой структуры.

Герменевтический филологический анализ художественного текста (как сочетание лингвистической, философской, литературной герменевтики) предстает в виде своеобразного философского аналитико-синтетического декодирования семиотической системы художественного произведения. Герменевтическое филологическое декодирование предусматривает расшифровку семантики языковых знаков отдельно взятых и в целостности и взаимосвязи, возведение суммарного количества семантики компонентов к одному знаменателю. Иначе говоря, осуществляется вывод общего характера текстовой организации на основе учета значений отдельных компонентов.

Как вид работы с текстом (то есть как один из видов текстового анализа) указанное направление деятельности ориентировано на достижение максимально осознанного и осмысленного понимания частей и целого текста, его правильной (адекватной, неискаженной)

трактовки, установленіє істинності текстової інформації і постиженіє істини, развенчаніє возможных фальсифікацій относительно авторской позиции (мысли), реализованной в тексте, решение допустимого конфликта (конфликтов) интерпретации, обращение внимания на выбранные автором способы и средства стилистического оформления мысли с обоснованием их уместности, значимости, оригинальности и эстетической влиятельности.

На наш взгляд, герменевтический филологический анализ художественного текста – сложный и вместе с тем необходимый, рациональный подход, ориентированный на его глобальное, разностороннее изучение и, главное, истинное понимание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бэтти, Э. Герменевтика как общая методология наук о духе / Э. Бэтти, Е.В. Борисов. – М.: Канон, 2011. – 144 с.
2. Ингарден, Р. Про пізнавання художнього твору/ Р. Ингарден // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. /М.Зубрицька. – Львів, 1996. – С. 136-163.
3. Скопненко, О. Мала філологічна енциклопедія / О. Скопненко, Т. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2007. – 478 с.
4. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике/ П. Рикёр. – М.: Медиум, 1995. – 695 с.
5. Селіванова, О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – К.: Довкілля, 2006. – 716 с.
6. Морозов, С.М. Словник іншомовних слів/ С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К: Наукова думка, 2000. – 680 с.

*Биюмена А.А.*

*Минский государственный лингвистический университет, Минск*

#### АРТЕФАКТНАЯ МЕТАФОРА В РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Когнитивная лингвистика изучает метафору как основную ментальную операцию, универсальный способ познания и структурирования мира, представляющий собой проецирование одного семантического поля (понятийной сферы) на другое семантическое поле (понятийную сферу) (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов и др.). Теория концептуальной метафоры исходит из постулата о том, что метафорические модели заложены в понятийной системе человеческого разума, это своего рода схемы, по которым человек думает и действует. (Дж. Лакофф, М. Джонсон). Как пишет Н.Д. Арутюнова, метафорой в широком смысле «может быть назван любой способ косвенного выражения мысли» [1, с. 296–297].

Когнитивный механизм воздействия метафоры основан на профилировании [2, с. 75], т.е. высвечивании определенных сторон нашего опыта и обеспечении их связности посредством метафорических следствий.

Диапазон выполняемых метафорой функций в различных сферах коммуникации чрезвычайно широк. Многие исследователи отмечают значительный потенциал метафоры как средства эмоционального воздействия. Метафоры употребляются в различных дискурсивных практиках с целью «навязать» слушателю определенное восприятие ситуации. По мнению В.Н. Телия, «эмотивность – то основное содержание, ради которого «делаются» такие метафоры» [3, с. 49].

Высокая степень метафоризации свойственна политическому дискурсу. Для политического текста главное – приобщить адресата к определенной системе ценностей, и метафора в речи политиков навязывает адресату определенную оценку событий общественной жизни, выступая, таким образом, одним из важнейших средств реализации основной функции политического языка – борьбы за власть.

Вслед за А.Н. Барановым, под метафорической моделью мы понимаем тематически связанные поля исходных проецируемых понятийных сфер [2]. Исследователи выделяют общие (универсальные) и частные метафорические модели. К числу универсальных моделей относятся антропоморфизация (персонификация), абстрактизация (перенос от конкретного к абстрактному) и синестезия (перенос чувственно воспринимаемого на сущности, познаваемые рационально). Частные метафорические модели, по классификации А.П. Чудинова, делятся на отражающие взгляд на человека как на центр мироздания (различные виды антропоморфных метафор), а также на выражающие отношения человек – природа (метафоры природы), человек – общество (социальные метафоры), человек – результаты его труда (артефактные метафоры) [4].

Мы проанализировали наиболее востребованные артефактные метафоры, где в качестве источника метафорической экспансии выступают понятия, обозначающие результаты деятельности человека, в текстах публичных выступлений представителей большой и малой политики России.

Результаты исследования показывают, что артефактная метафора представлена в российском политическом дискурсе разнообразными моделями. На первом месте по частотности среди них стоит строительная (архитектурная) метафора **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ** – это **ЗДАНИЕ** и градостроительная метафора **ОБЩЕСТВО** – это **НАСЕЛЕННЫЙ ПУНКТ**: *Впервые внедряется*

механизм трансляционной медицины – **мостика** от науки к широкой медицинской практике (В. Скворцова); Как **рушатся** вековые дипломатические и моральные устои, а ценности культуры превращаются в ничто (С. Нарышкин); За последние восемь лет был создан мощный **фундамент** для долгосрочного развития (Д. Медведев); Нас беспокоит, что **конструкция** стабильности, **выстроенная** после Второй мировой войны, **дает крен** (С. Шойгу); Ситуация там вскрыла сохраняющиеся глубинные, системные пороки существующей **архитектуры** в Евро-Атлантике (С. Лавров); Если взять внешнюю политику, то мы исправим **перекосы** советского режима (В. Жириновский); И всех, кто поддерживает нас в каждом **уголке** нашей огромной родины (В. Путин); Либо мы **построим** новую экономику – ... либо мы просто исчезнем в качестве одного из лидеров мировой элиты (М. Прохоров).

Второй по частотности в группе артефактных метафор является механистическая метафора: ... мы предполагаем возможность более активного использования **инструментария** экономической политики для достижения базовых целей (А. Улюкаев); Предусмотрен также страховочный **механизм** направления средств нормированного страхового запаса Федерального фонда ОМС на дополнительное финансовое обеспечение специализированной медицинской помощи (В. Скворцова); Сегодня в наших руках есть серьезные **рычаги**, чтобы отвести страшную опасность, нависшую над всем миром (С. Нарышкин); Поэтому здесь тоже нужны **механизмы** сдерживания и защиты своего рынка (А. Ткачёв).

В материале исследования обнаружены единичные примеры следующих артефактных метафор:

– геометрической: Конечно, всякие исторические **параллели** условны (С. Миронов); В последнее время мы много делаем **по линии** так называемой грантовой поддержки различных направлений (В. Путин);

– швейной: И лишь потому, что люди не хотят **перекраивать** свою страну и древнюю культуру на американский манер (С. Нарышкин); Мировой глобальный кризис наверняка приведет к **перекройке** как экономических, так и политических границ (М. Прохоров);

– гастрономической: Партийная система превращается в **винегрет**, в **кашу-размазню** (Г. Зюганов);

– музыкальной: А больше миллиона человек, бежавших в Россию из Украины – спасались от националистической бойни, которая **дирижировалась** с другого берега Атлантики (С. Нарышкин);

– литературной: *Красная Армия поставила в войне победную точку* (В. Путин);

Таким образом, проведенное исследование показывает, что самыми распространенными артефактными метафорами в речи российских политиков являются строительные и механистические метафоры, которые вносят важный вклад в формирование картины политического мира и осуществление воздействия на аудиторию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь; под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 296–297.
2. Баранов, А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 2003. – №2. – С. 73–94.
3. Телия, В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В.Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 26–51.
4. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография / А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Уральский гос. педагогич. ун-т, 2001. – 238 с.

*Воробец А.Д.  
Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника,  
Ивано-Франковск*

#### ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ РАСПРОСТРАНИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В процессе лингвистических поисков сложилось понимание о широком и неоднозначном статусе распространителей модели предложения с учетом допустимого минимума семантической структуры, невзирая на предикатоцентрическую концепцию большинства исследователей языка.

В настоящее время, по мнению Богданова В.В., существует большое число концепций семантики и прагматики предложения. Они различаются главным образом тем, под каким углом зрения рассматривается содержание предложения. Можно выделить следующие пять типов концепций: 1) синтактикоцентрические; 2) онтологоцентрические; 3) концептоцентрические; 4) антропоцентрические; 5) концепто-антропоцентрические [1, с. 5].

Оригинально в этом отношении мнение Г.А. Золотовой, которая указывает: “Понятием ‘лексического наполнения’ синтаксических схем и моделей можно корректно пользоваться только в том случае, если

осознается взаимная обусловленность ‘схем’ и ‘наполнения’: схемы не безразличны к наполнению, они как понятия, принадлежащие плану теоретических конструкторов, своим существованием обязаны этому наполнению, они абстрагированы от множества однородных ‘наполнений’, представляющих план языковой реальности” [3, с. 50]. Таким образом, можно утверждать, что синтаксис – это во всяком случае не только система правил, но и система единиц; гипотеза о характере языковой структуры Н. Хомского, по мнению О.Н. Селиверстовой, представляется интересной и полезной: она заставляет еще раз пересмотреть основы лингвистической теории, искать новые доказательства для ее обоснования и, в частности, обратиться к психо-физиологическим исследованиям; она заставляет также точнее определить место языковых правил в общей системе языка [4, с. 31].

В нашей теоретической концепции распространители квалифицируем как минимальные синтаксические единицы. Они характеризуются совокупностью и структурированным единством семантического значения, которое вытекает из синтеза одного, двух или более компонентов, обладающих комбинированными семантико-синтаксическими свойствами и которые имеют потенциал выступать в роли синтаксемы как субстанциального, так и предикатного плана [2, с. 134]. Ю.С. Степанов, отмечает: “Поскольку структурная схема предложения не что иное, как пропозициональная функция, сфера каждой определяется: 1) типом предикатора – языкового выражения предиката, обладающего собственной, предикатной семантикой; 2) семантической сферой входящих в предикат имен, которая составляет предметную область; 3) типом имени, главным образом имени субъекта” [5, с. 143]. Функциональность распространителей проявляется в семантической структуре предложения, характеризующейся неоднозначной позиционной заряженностью, сравните:

*Два тижні ховала Марія гостей (О. Довженко) ‘Dva tyzhni kховала Mariia hostei (O. Dovzhenko)’ – модель распространителя [Num<sub>4</sub> + S<sub>4</sub>] темпоральная семантика;*

*Тарілок рівно стільки, скільки арештантів, а води в них понабирано, щоб було що пити, бо з камери до вбиральні й до води водять, бач, тільки тричі на день – уранці й ввечері «на оправку» та в обід пускають на пару хвилин мити посуд (І. Багряний) ‘Tarilok rivno stilky, skilky areshstantiv, a vody v nykh ponabyrano, shchob bulo shcho pyty, bo z kamery do vbyralni y do vody vodiat, bach, tilky trychi na den – urantsi y vvecheri «na opravku» ta v obid puskauiut na paru khvylyn myty posud*



(I. Bahrianyi)' – модели распространителей [Praer + S<sub>2</sub> + Praer + S<sub>2</sub>] локативная семантика, [Num + Praer + S<sub>4</sub>] темпоральная семантика, [Adverb + Adverb] темпоральная семантика, [Praer + S<sub>4</sub>] темпоральная семантика, [Praer + S<sub>4</sub> + S<sub>2</sub>] темпоральная семантика.

Таким образом, сложность функциональности распространителей определяется семантикой целостного предложения, предикативно заряженных компонентов, семантических комплексов подобного типа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов, В.В. Предложение и текст в содержательном аспекте / В.В. Богданов. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 280 с.
2. Воробець, О.Д. Категорійний статус поширювачів структурної моделі речення / О.Д. Воробець // *Ukrainistika: minulost, pritomnost, budoucnost III*. Jazyk: [колективна монографія]. – Brno: Jan Sojnek – Galium, 2015. – С. 133–140.
3. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: [монография] / Г. А. Золотова. – 6-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2010. – 368 с.
4. Селиверстова, О.Н. Труды о семантике / О.Н. Селиверстова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.
5. Степанов, Ю.С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика) / Ю.С. Степанов; под ред. Ю.Н. Караулова. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 360 с.

*Галай В.Б.*

*Минский государственный лингвистический университет, Минск*

### **ОСНОВНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Англоязычный ареал как объект лингвистического исследования проблемы вариативности представляет собой исключительное явление. Английский язык является официальным языком многих государств, среди которых Великобритания, США, Канада, Австралия и Новая Зеландия. Исторический процесс формирования и развития национальных литературных языков отличается рядом закономерностей, среди которых исследователи выделяют сложные процессы дифференциации единого литературного языка и формирования его национальных разновидностей, степени функциональной самостоятельности и автономности языковых единиц в пределах единой языковой системы.

Канадский вариант английского языка развивался в условиях влияния американского английского с одной стороны и британского варианта – с другой. Поэтому канадский английский (CA) несет на себе

отпечатки обеих норм произношения, в каких-то случаях – британской (RP), в каких-то – американской (GA).

Произнесение согласных канадского английского демонстрирует большее влияние со стороны американского английского по сравнению с британским, например такие звуки, как [t], [r], [l], [ʃ]. Однако, из этого мы не должны сделать вывод, что вся система канадских согласных звуков соответствует американской. Некоторые согласные звуки могут произноситься как с американским, так и с британским звучанием [h], [j], [ʌ]. Другие свойственны только канадскому произношению [s], [ð].

Канадцы предпочитают следовать модели американского варианта и в словах вроде *tissue* и *issue* произносят [ʃ] вместо [s]. Фонема [ð] – интердентальный звонкий согласный. Во всех трех вариантах языка он совпадает по качеству (артикуляции и звучанию). В канадском английском его распределение может отличаться, как например в слове *without*: [ð] заменяется глухим [θ] – [wiˈθaʊt].

В канадском английском, как и в американском, [l] – темное во всех позициях: *bells* – *bellies*, *fell* – *feelings* и др. Носитель RP будет произносить первые слова в парах с темным [l], а вторые слова – со светлым, тогда как канадец произносит [l] в обоих случаях одинаково – как его темный вариант.

Дистрибуцию произнесения фонемы [h] в канадском английском можно назвать непоследовательной. Равно как и носители RP и GA, канадцы не произносят [h] в *heir*, *honest*, *honour*, *hour*. Однако, *herb* и *humour* произносятся с начальным [h], как в RP, тогда как в американском варианте в этих словах [h] чаще всего опускается. С другой стороны, в канадском английском слова *honorarium*, *historical* (сущ.) произносятся без [h], так же как и в GA, тогда как британский вариант произношения этих слов предполагает наличие начального [h].

Ослабление [t] в канадском английском не совпадает с [d], что доказывается тем фактом, что говорящие как на канадском, так и на американском вариантах языка, разграничивают следующие пары слов: *bitter* – *bidder*, *bleating* – *bleeding*, *kitty* – *kiddy* и т.д. Подобный феномен также отмечается во фразах, когда [t] находится в интервокальной позиции: *hit it*. Подобное явление встречается, когда сочетание согласных *nt* находится между двумя гласными, напр. *twenty*. В таких ситуациях [t] либо произносится как [nt], либо полностью исчезает: *plenty*, *twenty*, *interview* и т.д. Тенденция произнесения [t] в канадском английском, которая не отмечается ни в RP, ни в GA – это вторжение (*intrusive*) [t], напр., *Wilson* [wiltsn] и др. Наблюдается также

противоположная крайность – потеря [t], напр., название города Toronto может произноситься как [ˈtrɒno], [ˈtrɒnə] или [ˈtrænə].

Произнесение гласных в канадском английском отличается тем, что весь набор гласных более отодвинут назад. То есть при произнесении задних гласных в канадском английском в месте поднятия языка к небу язык будет немного более отодвинут назад по сравнению с американским и британским вариантами. Такая «отодвинутость» не делает восприятие канадской речи более тяжелым, но она тем не менее достаточно заметна на восприятии.

В словах типа class, dance, bath, где в американском языковом варианте употребляется гласный [æ], а в британском – [a:], для канадского произношения более характерной является американская тенденция. Именно это, наряду со спецификой произнесения [r], и придаёт речи канадцев типично «американскую» окраску. Только существительные aunt и drama более высокого образовательного уровня обычно произносятся с [a:].

Британский [a:] относительно редко встречается в канадском английском. Произнесение некоторых слов варьирует между [æ] и [a:]. Как в канадском, так и в американском варианте слова Harry, marry произносятся с [e] вместо [æ].

Самым поразительным отличием канадского варианта от двух других является произнесение дифтонгов [aɪ] и [aʊ]. Соответствующие дифтонги в СЕ имеют централизованное начало: [aʊ] > [Λu], или [zu], или [əu]; [aɪ] > [zɪ], [əɪ]. Более централизованные варианты иногда отмечаются в тех случаях, когда за дифтонгом следует глухой согласный, иногда во всех позициях, напр. rite [rɪtɪ] или [rəɪtɪ].

Типичной канадской чертой является отсутствие различия долготы и краткости гласного: в канадском варианте «нет постоянной зависимости между качеством и долготой гласного, находящегося под ударением; традиционно краткие гласные часто удлиняются, особенно в связи с изменением высоты тона, например, падением и подъёмом высоты в конце высказывания». Долгие гласные в речи могут сокращаться, отчего теряется различие в произнесении таких слов, как cot - caught, sod - sawed и др.

Сравнительный анализ канадской системы гласных с британской и американской показывает, что она имеет смешанный характер. Канадцы непоследовательны в использовании той или иной системы гласных. Наряду с сильным влиянием американской произносительной нормы, мы можем найти черты британского варианта языка. Также мы можем выделить гласные, которые имеют типично канадское произнесение.

Канадский вариант английского языка развился на основе английского языка Великобритании XVIII века, перенесённого в Канаду англичанами, шотландцами и ирландцами, также в определенной степени не свободен от влияния определенного объема американизмов.

*Дорош Н.Л.*

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно*

## **ОТСУБСТАНТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОСТАВЕ НОМИНАТИВНЫХ РЯДОВ (на материале русского и белорусского языков)**

Объектом рассмотрения в данной статье являются отсубстантивные глаголы межличностных отношений, особенности их функционирования в русском и белорусском языках. Под межличностными отношениями понимаются такие отношения, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга, однако которые не зависят от социального статуса лица, его социальной роли в обществе. Лексико-семантическая группа глаголов межличностных отношений представляет собой группу глаголов, номинирующих ситуации, которые демонстрируют отношения между людьми в их повседневной жизни. М.В. Фролова характеризует межличностные отношения как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [1, с. 8].

По характеру межличностных отношений среди анализируемой нами группы глаголов можно выделить следующие подгруппы:

Глаголы эмоционально-оценочного состояния (*дружить, верить, заботиться, / враждовать, винить, завидовать, конфликтовать, козунствовать, ненавидеть, позорить, упрекать*);

Глаголы внешнего проявления отношений (*благодарить, приветствовать, чествовать / зверствовать, злбить (от злба), терроризировать, тиранствовать*);

Глаголы контакта (*согласиться (от согласие), советовать, интересоваться*) [2].

Подгруппы глаголов эмоционально-оценочного состояния и внешнего проявления отношений включают в себя единицы с положительной и отрицательной коннотацией. Так, «положительное» значение (в условном смысле) имеют такие лексемы, как *рус. дружить – бел. сябраваць, рус. верить – бел. верыць, рус. заботиться – бел. клапаціцца; рус. приветствовать – вітаць, рус.*

*чествовать* – бел. *ушаноўваць*. «Отрицательное» значение имеют единицы: рус. *враждовать* – бел. *варажаваць*, рус. *винить* – бел. *вінаваціць*, рус. *завидовать* – бел. *зайздросціць*, рус. *конфликтовать* – бел. *канфліктаваць*, рус. *кощунствовать* –  $\emptyset$ , рус. *ненавидеть* – бел. *ненавідзець*, рус. *позорить* – бел. *ганьбіць*, рус. *упрекать* – бел. *папракаць*; рус. *зверствовать* – бел. *зверстваваць*, рус. *зlobить* –  $\emptyset$ .

Рассмотренные особенности семантики этих глаголов способствуют их сочетаемости с определенными наречиями и, в свою очередь, налагают запрет на ту или иную сочетаемость. Так, если говорить о качественных наречиях, то можно *радостно приветствовать* или *весело аплодировать*, но нельзя сказать *\*радостно зверствовать* и *\*весело терроризировать*.

Отсубстантивные глаголы межличностных отношений характеризуются значительным деривационным потенциалом как в русском, так и в белорусском языках: *дружить* – *удружить*, *сдружиться*, *передружиться*; *верить* – *поверить*, *уверить*, *заверить*; *винаваціць* – *абвінаваціць*; *клапаціцца* – *паклапаціцца*.

Глаголы-отсубстантивы, как известно, образуются либо мотивируются именами существительными. Особенности «проекции» в глагол находят отражение в том, что большинство из рассматриваемых глаголов соотносятся с устойчивыми глагольно-именными словосочетаниями, о чем свидетельствует и толкование глагольных лексем. Ср.:

*Дружить* – находиться в дружбе, быть в дружбе (*дружить с детства, давайте дружить семьями*).

*Верить* – иметь веру (*верить в Бога, верить в приметы*).

*Заботиться* – проявлять заботу (*заботиться о больном*).

*Враждовать* – находиться в состоянии вражды (*враждовать друг с другом*).

*Дзякаваць* – выказваць падзяку (*дзякаваць сябру, дзякаваць суседу*).

*Клапаціцца* – працяўляць клопат (*клапаціўся пра матулю*).

Однако не все глаголы вступают в коррелятивные связи с единицами неоднословной структуры. В частности, далеко не всегда устойчивые глагольно-именные словосочетания имеют однословный глагольный эквивалент. Например, рус. *вызывать состояние упоения* –  $\emptyset$ , рус. *приводить в замешательство* –  $\emptyset$ , бел. *прыводзіць у стан роспачы* –  $\emptyset$ .

Деривационные сочетания как аналитическая составляющая глагольных номинативных рядов, естественно, не находят систематического отражения в словарях. Оценить, насколько богат потенциал аналитизма русского и белорусского языков, мы можем лишь условно. Сравним, рус. *скупать* –

испытывать скуку, находиться в состоянии скуки, пребывать в состоянии скуки; радоваться – испытывать радость, чувствовать радость, проявлять радость, выражать радость; бел. сумаваць – адчуваць сум, знаходзіцца ў стане суму, сумнявацца – адчуваць сумненне, знаходзіцца ў стане сумнення, выклікаць сумненне, праяўляць сумненне.

Идентичные по деривационным компонентам (*испытывать, выражать, находзіцца, прыводзіць*) устойчивые глагольные именные сочетания позволяют увидеть как раз то, как в границах одного семантического класса объединены противоположные по значению лексемы. Ср.: *испытывать радость, грусть, страдание, горе; выражать радость, сочувствие; проявлять сомнение, гордость, беспокойство; находзіцца ў стане суму, пакою, трывогі; прыводзіць у жах, адчай* и др.

Таким образом, в пределах одного семантического класса глаголов-отсубстантивов межличностных отношений можно выделить несколько деривационно-семантических объединений. Такие объединения представляют собой группы номинативных единиц, объединенных одним служебным деривационным компонентом. Например, *испытывать что?, выражать что?, пребывать в каком-либо состоянии, адчуваць што?, праяўляць што?*

Не менее важным основанием для исследования таких объединений является то обстоятельство, что и в русском, и в белорусском языках деривационные сочетания модели “глагол в деривационной функции + отвлеченное существительное” зачастую являются единственным способом представления соответствующей семантики: *испытывать гордость – гордиться, испытывать отращение – Ø, адчуваць пачуццё гонару – ганарыцца, адчуваць пачуццё асалоды (атрымліваць асалоду) – Ø*.

Отсубстантивные глаголы межличностных отношений заслуживают более детального исследования в сопоставительном плане, поскольку даже при сравнении таких близкородственных языков как русский и белорусский можно обнаружить не только сходства в представлении глагольной семантики, но и целый спектр различий, касающихся деривационного потенциала сопоставляемых подсистем, структуры и семантики номинативных глагольных рядов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фролова, М.В. Функционирование глаголов межличностных и социальных отношений в произведениях русской литературы 20-ых гг. XX в. (на материале текстов А.П. Платонова и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. / М.В. Фролова. – Волгоград, 2008. – 18 с.

2. Бабенко, Л.Г. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.

*Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И.  
Белорусский государственный университет, Минск*

## **LANDESKUNDE UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ**

Bei interkulturellen Kontakten muss man zu Verstehensproblemen kommen, weil verschiedene Kulturen unterschiedlich ausgeprägt sind. Dabei können Fehlinterpretationen leicht zu stereotypen Haltungen führen. Darum ist es wichtig, die Studenten darauf vorzubereiten, sich mit fremdkulturellen Phänomenen auseinander zu setzen.

Bereits im Zusammenhang mit der kommunikativ-pragmatischen Methode wurde für die Landeskunde das Postulat aufgestellt, dass man sie als 'Umfeldkunde' auffassen muss, die den Menschen der fremden Kultur nicht vergessen darf. Die Themen sollten sich an den Grunddaseinsfunktionen des menschlichen Handelns ausrichten: 'wo Leute wohnen', 'wie sie arbeiten', 'was sie essen', 'wie sie sich entspannen' ...

In den letzten Jahren wurde das Adjektiv *interkulturell* fast zum Modewort. Man darf nicht vergessen, dass der Begriff der *Interkulturellen Kompetenz* mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden ist, denn er wurde nicht nur zum Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern von der Erziehungswissenschaft als Lernziel für alle Unterrichtsfächer bestimmt.

Man versteht in der Didaktik/Methodik unter Interkultureller Kompetenz die Fähigkeit zur Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen, somit die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, sie aus eigener Sicht interpretieren zu können, die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen ablaufen.

Es sei erwähnt, dass die Landeskunde vor allem das Ziel der kritischen Toleranz gegenüber der anderen Kultur betont. Der Student soll für die fremde Kultur sensibilisiert werden und dadurch lernen, sich sprachlich und emotional mit anderen als den aus der eigenen Kultur gewohnten Verhaltensweisen auseinander zu setzen. Fremdes und Eigenes müssen zusammen untersucht werden. Landeskundeunterricht soll also interkulturelles Handeln durch Bewusstmachung und Reflexion kulturgebundener Deutungsmuster in Mutter- und Fremdsprache vorbereiten; dabei muss man auch über die Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens nachdenken.

Man muss betonen, dass die Gleichwertigkeit von Kulturen beibehalten werden soll und die Lernprozesse wechselseitig sein sollen. Das Fach DaF muss sich auf die kulturellen Bedingungen der Adressaten im Ausland einlassen.

Um das verfolgte Ziel zu erreichen, muss man einige Voraussetzungen erfüllen, die zur Ausbildung interkultureller Kompetenz beim Studenten nötig sind:

- die Analyse seiner Sozialisation sowie typischer Sozialisationsmuster der Zielkultur;

- zusätzlich zum Erlernen der Fremdsprache die Analyse der Muttersprache, um zu erkennen, welche Schwierigkeiten für den Studenten sich in der eigenen Sprache ergeben;

- die Kenntnis der Kollektivgeschichte der Zielkultur und der Ausgangskultur, besonders im Bezug auf das wechselseitige Verhältnis;

- Suche und Analyse von Vergleichsformen zwischen den Kulturen;

Zur Erlangung Interkultureller Kompetenz sollte natürlich möglichst die interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt im Zielsprachenland hinzukommen.

Für die Auswahl geeigneter Themen kann man die Orientierung an der Gegenwart und an möglichen Bezügen zur Ausgangskultur empfehlen.

Das Hervorheben der kulturellen Differenzen ist in jüngster Zeit kritisiert worden.

Es ist wichtig zu bemerken, dass das Lernziel aufgrund der interkulturellen Zielsetzung kommunikative fremdsprachliche Kompetenz durch Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte sprachliche Lernziele ergänzt, die kommunikative Didaktik zu einer interkulturellen erweitert und Landeskunde aufwertet.

Man kann einige Merkmale interkulturellen Landeskundeunterrichts anführen:

- durch ein didaktisches Konfrontationsverfahren soll der Wortschatz nicht nur konfrontativ vermittelt werden, wobei das neue deutsche Wort die muttersprachlichen Inhalte bereichert, sondern als Ausdruck der deutschen Kultur.

- in der Landeskunde als 'Umfeldkunde' wird die Alltagskultur besonders betont, da sie den Vorteil besitzt, an die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Studenten anzuknüpfen.

- diese Erfahrungswelt der Studenten muss ernst genommen werden. Themen dürfen deshalb nicht nur aus der Sicht der Bundesrepublik dargestellt werden, vielmehr muss die 'Fremdperspektive' einbezogen werden.



– ein solches Vorgehen hat wiederum den Vorteil, durch die emotionale und intellektuelle Beschäftigung mit der fremden Sprache und Kultur das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur zu fördern.

Man ist der Meinung, dass die Begegnung mit der fremden Kultur mit den Wörtern beginnt und auch grammatische Aspekte nicht ausschließt. Die hinter den Wörtern stehenden gesellschaftlichen Verhältnisse muss man thematisieren und die Bedeutung der Wörter vergleichen, indem begriffliche Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen qualitativ einander zugeordnet werden. Das fördert historisch orientiertes Lernverhalten und versetzt die Studenten in die Lage, sowohl zielsprachliche Begriffe zu konstruieren als auch die verwendeten muttersprachlichen Begriffe zu reflektieren. Techniken des Vergleichs sollen dabei die unterschiedlichen Realisierungen von Begriffen in unterschiedlichen Gesellschaften aufzeigen und Einblicke in die Beziehungen ermöglichen.

Die 'Fremdperspektive' wird teilweise schon in Lehrwerken der kommunikativ-pragmatischen Methode einbezogen, z.B. in *Deutsch aktiv 2* äußern ausländische Kinder und Jugendliche ihre Meinung zu Weihnachten, zu ihren Schulproblemen, zu ihrem Leben in der Bundesrepublik.

In der folgenden Lehrwerkgeneration wird die 'Fremdperspektive' zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrwerkkonzeption. So wird im Lehrwerk *Sprachbrücke* nicht nur ein fiktives Land, Lilaland, eingeführt, sondern Kommentarfikturen schlüpfen in die Rolle der Studenten und stellen Fragen zu Gegebenheiten des fremden Landes, die Ausländern als anders oder befremdlich auffallen können. Die Studenten werden aufgefordert, diese mit den Gegebenheiten ihres eigenen Landes zu vergleichen. Damit werden sie dazu angehalten, sich kognitiv und affektiv mit den Phänomenen der fremden Kultur zu befassen und auch die eigene Kultur in den Vergleich einzubeziehen.

In *Sichtwechsel* und *Sichtwechsel Neu* sollen die Studenten Einsicht gewinnen, wie Wahrnehmungsprozesse ablaufen, wie sie beeinflusst werden und wie Begriffsvorstellungen entstehen, sie sollen sich ihrer eigenkulturellen Voraussetzungen bewusst werden und daraus folgend "Strategien zum Umgang mit der Fremde" entwickeln und lernen, sich in andere Sichtweisen hineinzuversetzen.

Bei der Beschäftigung mit dem Fremden soll der Einbezug des Eigenen dem Studenten bewusst machen, dass er zunächst alles durch die Brille seiner eigenkulturellen Erfahrungen sieht. Er soll deshalb lernen nicht nur, die fremde Kultur kritisch zu hinterfragen, sondern auch die eigene. Dies ist aber nur möglich, wenn er diese nicht nur rein emotional betrachtet, sondern eine gewisse Distanz zu ihr gewinnt, indem er sich zunächst bessere Kenntnisse über sie aneignet, um sich dann reflektierend mit ihr auseinander setzen zu

können. Nur auf diesem Weg kann er zu einer angemessenen kognitiven und emotionalen Haltung beiden Kulturen gegenüber gelangen.

Es ist zu berücksichtigen, dass der Vergleich als Mittel der Erkenntnisgewinnung im Unterricht jedoch nur exemplarisch erfolgen kann. Vergleichen in diesem Sinne geht über eine formale Beherrschung der Fremdsprache hinaus. Es erfordert Sensibilität, Lernbereitschaft und Wissen über die eigene Kultur. Es genügt deshalb nicht, Informationen an den Studenten heranzutragen; der Fremdsprachenunterricht sollte vielmehr auf entdeckendes Lernen ausgerichtet werden, bei dem der Student die psychologischen Mechanismen, die beim Kontakt mit dem Fremden wirken, auch selbst herausfindet und mit anderen diskutiert. Dazu ist es notwendig, dass der Student Strategien erwirbt, mit dem Fremden umzugehen und es zu entschlüsseln.

Die Studenten sollen dabei Teile ihrer eigenen Identität im anderen wiedererkennen. Sie sollen merken, dass Bedeutungen durch gesellschaftliche Normen gegeben werden und dass diese auch innerhalb kulturell und sozial homogener Gruppen individuell sich stark unterscheiden können.

*Конач О.И.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **METHODS OF A COGNITIVE STUDY OF PLACE NAMES**

Most previous studies of toponymic systems and their selected fields represent «catalogues» of motivational stems of names, as well as ways and means of naming. A set of formants and the types of onyms-phrases are provided in these studies, and a semantic analysis is only a means to facilitate their identification. All language-oriented methods applied to proper names (descriptive, comparative-historical, comparative-typological, areal) aim at detecting the formal peculiarities of names. These methods let us only establish the ontological features of onymic systems and the directory of resources used in language to implement the function of an exact reference because of prevailing interest to the form of names.

The methods and techniques of a private onomastic study contribute to overcoming the difficulties associated with the specifics of material. At the stage of primary processing of the material, linguistic attribution of onomastic material, its textual analysis, inventory and classification are of crucial importance.

The need to determine the linguistic identity of names is due to the fact that the areas of distribution of place names and modern language boundaries

do not coincide. Historical events, the changing of ethnic groups living in the studied area, where deposited in language comprise its linguistic substrate – a layer that can be explained only when referring to the data from the languages of peoples living there or neighboring them.

Referring to maps, gazetteers and political division references, lists of names are necessary to detect appellative and onymic stems used as a motivation for a new onym. There are intermediate links between a primary appellative and a proper name rather often, e.g. other proper names. In this case, the origin of the analyzed name should be defined on the basis of a lexical unit which was its derivational basis.

The stock-taking of onomastic material makes it possible to identify the distribution of names into private semantic fields, i.e. to organize material systematically with its hierarchy, subordination, and to consider its correlation with different objects of reality.

Private onomastic techniques are based on the principles of the structural study of proper names. They are able to determine the place of a toponym among other signs of a language system. However, this is not enough for a modern idea about language as the implementer of a wider «conceptual system of a language bearer as a medium of his opinions and knowledge about the world» [3, p. 12]. Applying to the structures of consciousness, the creation of which precedes the appearance of a word, makes onomasticians bring the methods of semantic reconstruction, cognitive (introspection) and onomasiological analyses, and referring of data from other sciences to the forefront of research. E. L. Berezovich is right in saying that onomastics realized the impossibility of studying «spiritual culture in the same way as material one» [1, p. 10].

The cognitive aspect of research dictates a modification of the study of the meaningful part of language units. In cognitive science and culturology semantics is considered as encyclopedic, which includes both semantic and pragmatic information.

In a culturological perspective, the conceptuality of a name is regarded by M. V. Golomidova as an aggregate amount of representations about the possibility of applying a proper name: linguistic and extralinguistic knowledge arising out of the use of an onomastic sign that emerged among the speakers of a given language [2, p. 20]. Although the problem with the elements of a concept is under development, it can be argued that a ready concept is the end result of semantic modeling.

A cognitive grammar assumes that the semantic meaning of an expression is inherent in not only intrinsic properties of an object or a situation it describes, but also necessarily includes the way we prefer to think about this object. A concept in such a way is equivalent to a cognitive pattern

well-established so that it can be derived as an integral whole. A pattern (or model / figurative scheme) embodies a conventional imagery and is used automatically by the subject. As a result of this conceptualization envelops the names of objects just in the time of their appearance and dictates the rules of applying symbolic resources in naming new objects. Following a cognitive grammar, we mean the image or figurative scheme, not a sensuous image (concept), but the ability to differently structure and interpret the content of the same cognitive area, the ability to differently format the cognitive content. In order to identify cognitive patterns linguistic peculiarities of place names are compared with the peculiarities of a denotata (individual water bodies are considered here), and the functions of these signs in the language system.

The concept reflects a holistic image of an object formed in any language. Let us note the idea of «an onomasiological structure of a word» as «a basic syntagmatic act» [4, p. 23] in making the units of language, the logic of a human's mind moving from old to new information about the world, and the process of making the meaningful part of a name. An onomasiological basis serves as a base of designation indexing the categorical properties of a new lexical unit while an onomasiological attribute specifies and differentiates it among the members of homogeneous categories. This level of research is based on the categorical characteristics of the basis and the attribute. In case both components are represented in one word, «the structure of a name is determined by synonymous comparing the analyzed onym with a free combination of words; since the majority of lexical items when they originated were preceded by descriptions» [5, p. 44].

The stages of the cognitive analysis of place names have to reconstruct the activities of its creator, and therefore should start with the old element (theme), i.e., with a classifying component. The type of object in question is determined at the first stage. The linguist searches for keywords-representatives designating this kind of objects in the names of a toponymic subsystem, i.e. the main means by which the object is manifested. They are usually the most frequent, well-known words with a rather abstract meaning. Abstractness of words depends on the ability to carry a few essential features and serve as a symbol of the kind of objects in the appellative (common) vocabulary. Their analysis will determine the range of reference of geographical appellatives that denote an object (e.g. *a lake*) in a language.

From the very beginning of research particularly close relations of place names with extralinguistic factors should be considered, especially with the other objects of the area under consideration. Therefore, one should identify all the geographical appellatives including those not designating lakes that make up the names of the studied subsystem.

The next stage of the work is defining a rhematic element of a name, searching for new traits of the studied object. The relations with extralinguistic reality surrounding the object are again to be taken into account: in addition to common names that can distinguish an object from the rest of the world, proper names of nearby objects are identified since they are also included in the processes of naming and derivation.

The stems of place names, identified in this operation, will determine the means, which turn the content of the name-giver's consciousness into a new sign. The presence of a materially expressed formant in the name of a subsystem of lake names lets us qualify this formant as a hydronymic proper one and the derivational basis of it as reflecting the properties of a lake. Lack of formants in a name means the need to access extralinguistic information and value aspects. With the system of place names which perform the function of exact benchmarks, to define the value aspects means to define the semantics of the two identical names, and to qualify one of them as a derivational basis, and another, as a derivative on this basis.

Consider that the content characteristics of the act of naming consists of determining categories which reflect the interaction of the categorical characteristics of the theme-rheme structure. Just as in the system of appellative vocabulary, onyms contain means that fix various meaningful shades of transition from the old to the new: amer. *Reiha Pond*, pond > *Reiha Pond*, lake; *McGregor*, name of a man > *McGregor Lake*, *Twin Lake* > *North Twin Lake*, *South Twin Lake*. The sequence of appearance of the differentiators is reflected both in the material and in the semantic structure of proper names, so it can be interpreted as stages. The specific filling with content depends on a spatial context.

The last level of research is onomatological. The ways and means of naming individual objects in a language that transfer a derivational basis into the subsystem of hydronymy in question are fixed here.

So, the way to study language units from meaning to form dictates the use of the methods of structural and cognitive linguistics. The emphasis is on a cognitively justified scheme of human activity, i.e., from old (a classifier) to new (differentiator) elements of a place name, and the definition of toponymic categories is based on the identification of types of relations existing between the categorical features of the two components. The nature of relations is described on the basis of the semantic features of a differentiator and a classifier. An onomatological level of research is revealed by fixing nominative means that transfer a derivational stem into a certain field (e.g., names of lakes). The ways and means of naming are determined through comparing the names of lakes with the words that form the basis for their derivation.

## REFERENCES

1. Березович, Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького / Е.Л. Березович. Екатеринбург, 1999. – 39 с.
2. Голомидова, М.В. Искусственная номинация в русской ономастике [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / М.В. Голомидова. – Екатеринбург, 1998. – 503 с.
3. Павиленис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
4. Тезисы Пражского лингвистического кружка // Пражский лингвистический кружок: сб. ст. / сост., ред. и предисл. Н.А. Кондрашова. – М.: Прогресс, 1967. – С. 17–41.
5. Торопцев, И.С. Предмет, задачи, материал и методы ономастологии / И.С. Торопцев // Проблемы ономастологии: Науч. тр. / Курский гос. пед. ин-т; под ред. И.С. Торопцева.– Орел, 1974. – Т. 21 (114), вып. 1. – С. 3–75.

*Макаренко М.М.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **СИНХРОНИЯ И ДИАХРОНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПАРОНИМИИ: РАЗЛИЧИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

1. Родство межъязыковых паронимов как предпосылка к их историческому анализу.

Межъязыковая паронимия представляет собой «случаи частичного морфологического сходства, обусловленного генетической общностью сопоставляемых языков или данных слов при семантическом различии последних» [1, с. 369]. Межъязыковые паронимы могут возникать вследствие заимствования слов из другого языка в одном или части его значений или самостоятельного развития семантических, прагматических и ономастологических характеристик слов в другом языке. Генетическая общность межъязыковых паронимов становится ключевым основанием для их рассмотрения не только в настоящий момент, но и в ходе исторического развития. Таким образом, исследование межъязыковой паронимии может осуществляться с использованием как синхронического (описательного), так и диахронического (исторического) подходов, и каждый из них имеет различную направленность и приводит к различным результатам.

2. Проявления синхронии и диахронии в исследованиях межъязыковых паронимов.

Синхрония в исследовании межъязыковых паронимов проявляется в сопоставлении их семантико-прагматических характеристик в языках,

как правило, в настоящее время. Такие исследования требуют работы с современными толковыми, переводными, фразеологическими и паралексическими словарями.

Результатами синхронических исследований межъязыковых паронимов становятся выявленные различия в семантических структурах паронимов, в их прагматических характеристиках, фразеологической и словообразовательной активности. Например, из анализа лексикографических данных о лексемах рус. *афера* и англ. *affair* вытекают следующие положения:

– рус. *афера* ‘рискованное, мошенническое дело; сомнительная сделка с целью наживы’ [2, с. 52] – однозначное слово, в то время как англ. *affair* – полисемант [3, I, с. 65-66];

– лексемы в русском языке имеют прагматические характеристики, которых нет в английском: **неодобр.** *афера* ‘недобросовестное, мошенническое предприятие, дело, действие’; *аферист* **неодобр.** ‘человек, который занимается аферами, проходимец’ [4, С. 103];

– степень словообразовательной активности русской лексемы больше, чем английской (ср. *афера*, *аферист*, *аферистка*, *аферистский* – *affair*, *affaire*);

Диахронический подход в исследовании используется для характеристики факторов и источников межъязыковой паронимии. Источники различий в плане содержания межъязыковых паронимов обусловлены рядом факторов: 1) различиями в путях развития значения первоосновы; 2) заимствованием слова в определенную сферу употребления; 3) степенью освоенности лексемы в системе заимствующего языка; 4) семантической и прагматической деривацией в системе заимствующего языка. Описание путей эволюции значений первооснов паронимов часто требует обращения к значимым историческим событиям, повлиявшим на языки, а также к этимологическим и переводным словарям, в которых один из языков – язык первоосновы паронимов.

Применение диахронического подхода можно проиллюстрировать на примере сопоставления англ. *agony* – рус. *агония*. Русская лексема заимствована через польское посредство [5, с. 5], а англ. *agony* проникла из французского языка, куда ранее пришла в латинизированной форме. В результате, рус. *агония* имеет лишь одно значение (то же, что и польск. *agonia*), а английская лексема практически не растеряла семантики первоосновы и сохранила полисемию первоосновы греч. *agonia* [3, I, с. 74].

3. Сочетание исторического и описательного подходов в проводимом исследовании.

В исследовании «Межъязыковые русско-английские паронимы: источники и типы ономаσιологических и семантико-прагматических различий» сочетаются синхронический и диахронический подходы. Рассматриваются 5 групп русско-английских паронимов, восходящих к 5 этимологическим источникам: латинизмы, грецизмы, сложные слова греко-латинского корнеслова, галлицизмы и англицизмы. Синхрония в данном исследовании проявляется в дифференциальном анализе паронимических пар и их дериватов: выявляются различия в значениях слов, их прагматических, ономаσιологических характеристиках. Диахрония, в свою очередь, связана с объяснением различий в плане содержания диахроническими факторами, в особенности учитывался исторический период и сфера заимствования слова:

– латинизмы и грецизмы, как правило, заимствованы в русский язык в специальную сферу в узком значении, а в английском сохранена полисемия этимона, обуславливающая широкую употребительность слова;

– галлицизмы в русском языке несут оттенок книжности, что часто становится предпосылкой к развитию прагматических характеристик, в особенности, ироничного и шутиwego оттенков;

– слова английского происхождения, в большинстве своем не до конца освоенные системой русского языка, являются чрезвычайно актуальными, востребованными и престижными, что приводит к росту их словообразовательной активности, расширению лексического значения и обуславливает высокую частотность употребления.

#### 4. Перспективные возможности и результаты исследования.

Таким образом, исследование межъязыковой паронимии, сочетающее синхронический и диахронический подходы, позволяет сопоставить лингвистические отличия в плане содержания единиц и объяснить их причины. Результаты такого исследования могут применяться в истории языка, лексикологии, стилистике, а также могут служить материалом для наполнения историко-лингвистического словаря межъязыковых паронимов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бельчиков, Ю.А. Паронимия // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 368–369.
2. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Апресян, Ю.Д., Медникова, Э.М. и др. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова. – М.: Рус. яз., 1993–1994.



4. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Крысин Л.П. – М.: Эксмо, 2010. – 944 с.

5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2011. – 1175 с.

Митюкова Е.А.

Лидский колледж УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы», Лида

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

Способность к метафорическим переносам в процессе научного познания является одним из проявлений ассоциативного мышления. Исследовательская деятельность предполагает не только выявление и осмысление новых явлений действительности, но и их номинацию. Качество научной коммуникации и информационного обмена во многом определяется спецификой языковых единиц, фиксирующих элементы научного знания.

Терминологическая метафора является широко распространенным способом номинации. Можно выделить два основных пути метафоризации в процессе терминообразования.

Первый способ – использование общеупотребительных слов и выражений в переносном смысле по принципу сходства (внешний вид, структура, функции и т.п.). В частности, Л.М. Алексеева связывает метафоричность термина с проблемой его мотивированности/вероятности, что обосновывается «зависимостью восприятия нового знания от уже имеющегося опыта» [1, с. 90]. Благодаря употреблению лексем в новых контекстах по новым правилам устанавливаются новые ассоциативные связи, развивается терминосистема определенной научной сферы. Например, *steering wheel* ‘руль’ (букв. ‘колесо управления’), *jack* ‘домкрат’ (от англ *jack* – мальчик на побегушках, занимающийся тяжелым физическим трудом), *mouse* ‘мышь’ (как периферийное компьютерное устройство) и т.п. Термины подобного типа вызывают определенные ассоциации и привлекают к себе внимание. Однако вне профессионального поля термины-метафоры могут вызвать затруднения при понимании и переводе, т.к. могут быть использованы без учета переноса значения по определенному, сугубо профессиональному, признаку.

Второй путь применения метафоры – это переосмысление образующего слова из языка источника в процессе формирования

термина. Обратимся к терминологии латинского происхождения, поскольку именно этот древний язык стал основой для формирования большинства терминологических единиц.

Влияние латыни распространялось не только на специальную лексику английского языка, но и на общеупотребительный словарь. Это связано с историческими и культурными процессами, такими как римская оккупация Британии, влияние римской цивилизации и принятие христианства. Латинские слова внедрялись в английский язык на различных этапах его развития. Самые ранние заимствования обозначали предметы и явления, которые ранее были неизвестны местным жителям и относились к области торговли, войны, сельского хозяйства. Например, *street* ← *strata via*, *pear* ← *pirum* и др.

Довольно большой пласт заимствований сформировался в английском языке после принятия христианства. Новая религия принесла с собой целый ряд новых понятий и их наименований из латинского и греческого языков. Например, *devil* ← *diabolus*, *ptesbyter* ← *priest* и т. д. В то же время формируется лексика, связанная с процессом и материалом обучения, поскольку первые школы открывались при монастырях. Например, *school* ← *schola*, *verse* ← *versus* [2, 135–137]. В дальнейшее время латынь продолжала оставаться языком науки, образования, межнационального общения. В связи с этим использование латинского языка в терминологических системах не ограничивается отдельными историческими периодами, а является традиционным.

Метафоризация латинских и латинизированных греческих лексем в процессе образования на их основе терминов основана, в первую очередь, на функциональной аналогии. Приведем несколько характерных примеров из технических терминосистем.

Термин *electron* (рус. *электрон*) и все дериваты от этой лексемы, как то *электро-*, *электричество*, *электрический* и т.п., восходят к греческому названию янтаря, что связано с первыми опытами со статическим электричеством. Для обозначения таких свойств материалов, как проводник и изолятор (диэлектрик), в английском языке используются лексемы *conductor* и *insulator*. Первый термин восходит к латинскому перфектному пассивному причастию *conductum* от глагола *conduco* с основным значением ‘сводить, переводить’ и полностью сохраняет значение первоисточника. По отношению ко второму термину можно наблюдать яркий пример метафорического использования общеупотребительной лексемы *insula* ‘остров’, переосмысление которой стало основой для образования термина как в английском, так и русском языке (*изолятор*, *изоляция* и т.д.).

Широко известный термин *digital* ‘цифровой’ восходит к латинскому слову *digitus* ‘палец’, что представляет собой метафору, отсылающую к древнему способу счета. В английском языке, в отличие от русского, смысловая связь также подчеркивается путем заимствования внешней оболочки слова.

Латинское слово *calculus* обозначает камешек, который использовали для подсчета (*calculos subducere* ‘складывать камешки’). В английском языке этот корень формально не изменился в слове *calculus*, но расширил свою семантику за счет метафоры по функции – ‘вычисление’, ‘расчет’. О широком употреблении данной лексемы свидетельствуют многочисленные дериваты – *to calculate, calculation, calculator* etc.

В электротехнике активно используется термин *terminal* ‘вывод, клемма’ / ‘оконечное устройство’, в общем словаре мы найдем значение ‘конечная позиция, окончание’. Производящей основой является латинское слово *terminus* ‘пограничный знак, межевой камень’, чье значение было расширено за счет метафорического переноса.

Характерным примером метафорического использования производящей единицы является английский термин *engine* ‘двигатель’. Основой для формирования стала латинская лексема *ingenium* со значением ‘врожденные особенности, природные свойства, способности’, и в английском языке двигатель становится внутренней особенностью, способностью механизма к работе. В русском языке соответствующий термин имеет другую этимологию.

В настоящее время обширной областью терминообразования является сфера информационных технологий, где также традиционно используется латинский язык. Например, термин *moderator* этимологически восходит к глаголу *moderor* ‘умерять, ставить предел, сдерживать’, что и является основной функцией модератора в сети.

Таким образом, в процессе терминообразования активную роль играет метафоризация, возможная как на базе общего словаря соответствующего языка, так и на основе производящего языка-источника, в частности, латинского. Семантические переносы подобного типа способствуют развитию различных терминосистем, образованию запоминающихся, мотивированных терминов. В то же время, учебная и переводческая работа с терминологическими метафорами невозможна без учета контекста и знания профессиональных особенностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Л.М. Термин и метафора / Л.М. Алексеева. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. – 250 с.

2. Расторгуева, Т.А. История английского языка / Т.А. Расторгуева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Астрель ; АСТ, 2003. – 348 с.

*Монастырская К.Р.  
Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника,  
Ивано-Франковск*

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ АЛЛЕГОРЕМЫ (на материале украинских сказок и басен)**

В структуре художественного текста представлены нетрадиционные средства создания образов, способствующие раскрытию их глубинного смысла, культурологического своеобразия. Под аллегорией понимают иносказание; изображение абстрактной идеи с помощью конкретного художественного образа [1, с. 16-17]. В английских толковых словарях под аллегорией подразумевают абстрактное отражение действительности с помощью вымышленных героев, событий и обобщений. А.В. Леднев считает, что «в аллегории предметный слой образа играет условную роль, выступает как иллюстрация или олицетворение какой-то идеи или качества» [3, с. 30].

Рассмотрим текст: *Не за горами, не за Бескидами, а таки в нашім краю був колись великий та могутий цар, що звався Лев, а на прозвище Ситий-їсти-не-хоче. Добрий то цар був і справедливий, ніхто на нього ніколи не жалуввся, а як часом хто хотів пожалуватися, то звичайно ще й не оглянувся, аж уже був небіжчик і спочивав у царських зубах. А був він царем над усією звіриною, над усею птицею, і всі його слухали* (И. Франко).

В "Словаре украинского языка", лев – ‘большой хищный зверь семейства кошачьих с короткой желтой шерстью и длинной пышной гривой у самцов’ [СУМ, т. 4, с. 458]. В художественном тексте прослеживаем семантический сдвиг слова, поскольку лексема нивелирует свое первоначальное смысловое наполнение. На месте нейтрализованных семем: *хищный зверь, семейство кошачьих* появляются приспособленные к художественной ситуации текста доминантные семы: *храбрость, отвага, сила, справедливость, мощь*. Лев возникает в видении автора как личность, занимающая руководящую должность.

Проанализировав следующий фрагмент: *ніхто на нього ніколи не жалуввся, а як часом хто хотів пожалуватися, то звичайно ще й не оглянувся, аж уже був небіжчик і спочивав у царських зубах*, можем констатировать процесс деформации образа справедливого руководителя с помощью трансформации семы ‘мощь’ в слове *лев*

на смысл: *страх потери контроля над ситуацией*; тем самым объясняется тяготение к использованию физической силы для решения проблемных ситуаций и удержания власти.

Обратимся к еще одному тексту: **Свиня**, – *кажуть*, – *схаменися! Як ти живеш! Де в тебе сумління! Адже оглянься на себе, яка ти невміта, нечесана, похаранутна, неосвічена! Подумай тільки, по що ти в Бога живеш?*(И. Франко).

Свинья – ‘парнокопытное млекопитающие семейства свиных, домашний вид которого разводят для получения мяса, сала, щетины, кожи’ [СУМ, т. 9, с. 72]. В пределах словарной статьи определяем ядерную семему – *парнокопытное млекопитающие семейства свиных*. В приведенном контексте лексема *свинья* получает поливалентное значение и приобретает признаки конкретного образа, характеризуемого через семы ‘скудоумие’, ‘тупость’, ‘ограниченность’, ‘деградация’, ‘нечистоплотность’.

Далее в тексте сказано: *Встид тобі, свине, встид тобі! ...Не вже чесно боже сотворіне може так голосувати? За пару буряків продати свою совість!* (И. Франко). Здесь *свинья* также употребляется для обозначения личности, которая может предать кого-то, изменить своим принципам в корыстных целях. Наблюдается процесс трансформации аллегории в символ, аллегорема *свинья* приобретает нетипичное символическое значение – предатель.

Рассмотрим аллегорический образ басни: *Аж суне Вовк – такий страшенний / та здоровенний / вовк, може, їсти захотів / не вам про теє, дурням, знати / і – Вовк Ягнятко задавив* (Л. Глибов).

В словаре указывается, что волк – ‘хищник семейства собачьих, обычно серой масти’ [СУМ, т. 1, с. 711]. Основная семема – это ‘хищник семейства собачьих’. Относительно аллегорического сообщения *вовк такий страшенний та здоровенний* такое значение только частично отражает содержательный план. Одновременно наблюдаем перемещение смысловых акцентов с помощью перемещения сем: ‘жестокость’, ‘безжалостность’ – ядро, *хищник семейства собачьих* – периферия.

Слово *волк* под влиянием атрибутов: *страшенний, здоровенний* теряет непосредственное значение *хищника семейства собачьих*. Образ *волка* включает скрытые контекстуальные темные компоненты ‘коварный’, ‘хищный’, ‘лицемерный’, то есть указывает на человека, привычки и черты характера которого не соответствуют морали и ценностям, принятым в обществе.

В контексте басни наблюдаем наслаения нового дополнительного смысла: *Так чим же я вам досадив? / Ягнятко, плачучи, питає. / Цить,*

*капосне! Либонь, не знає... / Ще й огризається, щеня! / Що ти за птиця?! / Ти – Ягня! / Як сміло ти мене питати?* (Л. Глибов). Волк предстает в образе человека, действующего неприлично, высокомерно, грубо, вызывающе, слово *волк* приобретает сему ‘дерзость’.

В художественном дискурсе аллегория представлена как продуктивный способ формирования образа, декодирования информации. Аллегория – это своеобразное олицетворение явлений и идей; кроме денотативного значения аллегоремы приобретают дополнительное коннотативное наполнение. Одновременно наблюдается процесс трансформации – приращения символического значения, что делает возможным расширение понятия образа и выход за пределы словарного толкования. Трансформация аллегоремы раскрывает возможности расширения семантической структуры, формирования многогранности образа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Квятковский, А.П. Поэтический словарь / А.П. Квятковский. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 375 с.
2. Леднев, А.В. Русский символизм / А.В. Леднев // Русская литература серебряного века. – М., 1997. – С. 27–37.
3. СУМ – Словник української мови / голов. редкол. І.К. Білодід. – К.: Наук. думка, 1970 – 1980. – Т. 1 – 11.
4. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/allegory>.

*Петрина Х.В.*

*Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника,  
Ивано-Франковск*

#### МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА АЛЛЮЗИИ

**(на материале украинских современных художественных текстов)**

Современный украинский художественный дискурс характеризуется использованием нетрадиционных средств моделирования действительности, что находит отражение в сложных нарративных надстройках вербализированной формы на фоне интертекстуальных связей. Такая интеркультурная парадигма получает реализацию в пределах аллюзивности, привлекаемой в текст через ключевые слова, выражения метафорического характера.

С точки зрения лингвокультурологии, метафору рассматривают как культурный феномен языка, который фиксирует факторы и закономерности переинтерпретации культурных кодов определенного этноса [3,с.329]. Поскольку аллюзия считается лингвокультурным

явлением [2,с.10], ее формальная и смысловая активация в художественном тексте возможна в условиях функционирования метафорических конструкций, образующих схему связей между понятийными сферами, одна из которых может носить прецедентный характер. Способность метафоры выстраивать когнитивно- и ассоциативно-содержащие схемы-образы, развивать ассоциативные ряды можно рассматривать как выход за пределы текста, что приводит к взаимодействию с другой речекультурной действительностью, к обращению к прецедентности, а потому дает основания говорить о метафорической природе аллюзивных единиц. По нашему мнению, метафорическая сущность аллюзий обусловлена двумя факторами: 1) метафорические модели служат средством материального выстраивания аллюзивных единиц; 2) высокая степень ассоциативности метафор и совокупность смыслов их элементов отражают смысловую сферу аллюзии.

Выделим характерные для украинского современного художественного дискурса разновидности метафор в их направленности к аллюзивности: 1) метафоры, включающие мифологические и библейские тексты; 2) метафоры с привлечением текстов других авторов; 3) метафоры, привлекающие историко-культурные феномены; 4) метафоры, эксплицирующие известные выражения; 5) метафоры, отражающие авторские воспоминания (индивидуальная аллюзивность). Рассмотрим, например, метафорическую конструкцию 1 *втрачати свій рай (Я давно втратив свій рай. Хоча спочатку моя хода нічим не відрізнялась від багатотисячної ходи інших, хто так само йшов поруч, покійно тягнуци свій віз* (Н. Сняданко)). Формирование аллюзивности в пределах метафоры мотивировано взаимодействием метафорически переосмысленных, контекстуально “приспособленных” лексем 'терять', 'рай' и расширением их смыслового объема: 'рай' – покой, счастье, хорошая жизнь; 'терять' – упускать, лишится возможности. Вследствие контекстной соотнесенности смыслов этих лексических единиц, парадигма потерянного рая эксплицирует намек на первородный грех (наблюдаем семантическую реализацию аллюзии).

Намек на текст Г.Х. Андерсена передает метафорическая модель 2 *шматочок чарівного люстерка в серці (Бо в тебе, Михайле, це завжди було. Як сталава голка від крапельниці десь у мозку чи як шматочок чарівного люстерка в серці. Особливо холодний шматок* (Л. Дереш)). Метафора, выстроенная на ассоциативном образе человека с куском зеркала в сердце, семантически соотносится через атрибуты 'волшебный', 'холодный' с образом Кая, а, следовательно, и направляет к сказке “Снежная королева”.

Обращение к историко-культурным феноменам раскрывает метафорическая модель *помаранчевий – стан душі (Помаранчевий – це вже не колір. Це стан душі, це вітраж майбутнього* (Л. Костенко)). Аллюзивность конструкции сохраняется за счет ассоциативного потенциала колоратива как опорной лексемы; выделенная на фоне контекста лексическая единица привлекает внимание читателя, погружая его в атмосферу определенных воспоминаний [4, с. 305]. Ассоциативный фон эпитета формируют два слота, которые эксплицируют образ возвышенного состояния души, радости, эйфории: 1) 'солнечный', 'солнце', 'яркий', 'жизнерадостность', 'живость', 'веселость', 'теплый', 'счастливый', 'веселый'; 2) 'политические события', 'революция', 'общественные взгляды'. Окраска чувств цветом апельсина имеет прецедентные основания. Отслеживаем отсылку к историческим событиям украинского народа – метафорическая конструкция активизирует аллюзию на оранжевую революцию и общественные политические взгляды.

Намек на культовую фразу Ф. Достоевского *красота спасет мир* с привлечением лексического трансформанта 'пытка', выстраивает метафорическая конструкция *4 краса – найстрашніша з тортур (Чи готовий ти померти за красу? Чи то пак від неї? Бо краса – найстрашніша з тортур* (І. Карпа)). Метафорическое значение понятия 'красота' эксплицируется в результате опущения первичных элементов 'спасти мир' и замещение их лексемой 'пытка'. Отождествляя красоту с насилием, автор подвергает ее отрицательной коннотации. Связь метафоры с аллюзивностью возникает на фоне иронически переосмысленного культа красоты.

На индивидуальной аллюзивности построена метафорическая конструкция *справжня любов – це пістолет пістолет (Справжня любов завжди ультимативна. Справжня любов – це пістолет, приставлений до скроні* (Ю. Андрухович)). Авторская аллюзивность активизируется в результате ненормированного смыслового сочетания семантически несовместимых значений 'любовь'/ 'пистолет'. Их метафорическое переосмысление приводит к атрофированию первичной семантики существительного 'любовь' и актуализирует метафорические признаки опасной, губительной силы, отражающей индивидуальное авторское видение чувства).

Итак, метафора привлекается в текст как комплекс выразительных средств, необходимых для вербализации художественного смысла. Эффективность метафоричности заключается не столько в информативности понятий, относящихся к определенным референтам, сколько в связях между этими понятиями и их



ассоциативными комплексами [1, с.119], что позволяет активизировать процесс выхода на интертекстуальный фон, в частности – на аллюзивность. При таком условии, метафорические конструкции служат словесным средством, семантическим центром реализации аллюзивных включений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры: сб. / под. общ. ред.: Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – Москва: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Переломова, О.С. Лінгвокультурні коди інтертекстуальності українського художнього дискурсу: діахронічний аспект: [монографія] / О.С. Переломова. – Суми: Вид-во СумДУ, 2008. – 208 с.
3. Селіванова, О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
4. Bachmann-Medick, D. Kultur als Text. Tübingen und Basel: A. Francke Verl., 2004. – 350 S.

*Рыжкович А. Ч.*

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно*

#### **ИНТЕНСИФИКАТОР САМЫЙ КАК ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СИНТАКСЕМ**

Актуальной задачей современной лингвистики является изучение языковых единиц, которые по форме и количеству сооставляющих компонентов больше слова, но по функции и роли в предложении равны ему – синтаксем. Структура синтаксемы состоит из а) форманта (предлог + флексия существительного) и б) лексического компонента (самого существительного) [1; 2]. Возможно также усложнение синтаксемы (форманта или лексического компонента) за счет других (обязательных или факультативных) элементов – экспликаторов, конкретизаторов, аппроксиматоров, интенсификаторов [1].

Объектом нашего исследования являются структурные и семантические особенности сочетания интенсификатора *самый* и существительных темпоральной семантики.

П.А. Лекант рассматривает интенсификацию как ряд функционально-семантических операций, включающих подчёркивание (акцентирование), усиление, полноту, градацию (обычно, высокую степень), обобщение [3, с. 58].

Местоимение *самый* при сочетании с темпоральными именами существительными, по мнению И.Г. Родионовой, «усиливает семантику временной ориентации существительного, выделяет существительное

в высказывании, делая его субъективно значимым для участников речевой ситуации» [4, с. 8]: *Странно, но беспокойство завладело им в этот весенний день с самого утра* (Э.Г. Казакевич). *Беда Николая еще и в том, что ему до самого конца фильма остается непонятна природа этой связи* (В. Краснова).

Анализ семантических особенностей темпоральных существительных, способных сочетаться с интенсификатором *самый*, показал, что данные существительные могут обозначать как хронологическое время (единицы счета времени), так и таксисное время (названия процессов, действий, мероприятий). Рассмотрим каждую из названных групп более подробно.

1. Хронологическое время выражается существительными, обозначающими:

– части суток (*утро, день, вечер, ночь* и т.д.): *до самого утра, с самого вечера, к самому* дню торжественного открытия, *до самой зари, до самого рассвета, до самого захода*; в данной группе можно выделить подгруппу существительных, обозначающих время принятия пищи (*завтрак, обед, ужин*): *до самого завтрака, к самому* обеду, *до самого ужина*;

– названия дней недели (*понедельник, вторник, среда* и др.): *до самого вторника, до самой среды*;

– названия месяцев (*январь, февраль, март* и т.д.): *до самого апреля до самого августа, к самому* декабрю;

– названия пор года (*зима, весна, лето, осень*): *с самого лета, до самой осени, до самой весны*;

– единицы счета времени (*секунда, минута, час, день, неделя, месяц, год, десятилетие, столетие*): *в самый* месяц кражи, *в самый* год великих наступлений, *в то самое* десятилетие;

– короткие промежутки времени (*мгновение, миг, момент*): *в этот самый* момент, *в этот самый* миг, *в это-то самое* мгновение;

– отрезки времени (*сезон, период, промежуток*): *в разгар самого* сезона, *в течение самого* периода развертывания, *в этот же самый* промежуток; с существительными *интервал* и *термин* интенсификатор *самый* не употребляется в силу семантики существительных, которые указывают на четкие временные границы протекания события.

С интенсификатором *самый* способны употребляться существительные *время, пора* в значении «подходящая, удобная пора, благоприятный момент» [5, с. 96]: *И вы в самое время* пришли (Е. Евтушенко); *Я приехал в поселок из города в самую пору* (Б. Екимов).

2. Таксисные существительные в сочетании с интенсификатором *самый* обозначают:

- события, происходящие с человеком и чаще всего связанные с его деятельностью, лично значимые: *в ходе самого разговора, с самой свадьбы, до самого приезда, до самой встречи с японцами;*

- этапы человеческой жизни, связанные с возрастом (*рождение, детство, юность, молодость, старость, смерть* и т.д.): *с самого рождения, от самой молодости, до самой смерти;*

- социально значимые события: *перед самой войной, во время самой битвы, до самого открытия выставки, перед самым взрывом.*

Формант синтаксем с перечисленными темпоральными существительными может включать в свой состав фазовую лексику, обозначающую:

- начало события: *до самого начала войны, с самого начала поездки;*

- развитие, кульминацию события: *в самый разгар купального сезона, в самом разгаре войны;*

- конец события: *в самом конце восьмидесятых, в самом конце 2012 года, к самому завершению смены, в самом исходе апреля месяца.*

Интересными представляются контексты, в которых фазовые существительные являются лексическими компонентами синтаксемы: *Чтение длилось до рассвета, и никто не проронил ни слова до самого конца* (В. Катаев). *Я ещё в самом начале сказал, что собираюсь писать детектив, а не психологическую прозу* (В. Белоусова).

Таким образом, мы видим, что интенсификатор *самый* может входить как состав лексического компонента темпоральных синтаксем, выполняя при этом роль усложнителя синтаксемы, так и в состав форманта синтаксемы. Активное использование синтаксем с данным интенсификатором в речи свидетельствует об усилении тенденций к аналитизму в русском языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова, М.В. Предлог как грамматическая категория: проблемы дефиниции, типология, морфологические и синтаксические характеристики / М.В. Всеволодова // Вопросы функциональной грамматики: сб. науч. тр. Вып. 4. – Гродно, 2002. – С. 14-25.
2. Конюшкевич, М.И. Наше знание и незнание о предлоге / М.И. Конюшкевич // Русский язык и литература. – 2003. – №11. – С. 75-83.
3. Лекант, П.А. Интенсив – это форма или конструкция? / П.А. Лекант // Вестник МГОУ. Серия: русская филология. – 2010. – № 1. – С. 57-60.
4. Родионова, И.Г. Аналитическая конструкция «самый + имя существительное с семантикой временной ориентации» в русском языке / И.Г. Родионова //

Солюк Л.Б.  
Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника,  
Івано-Франківськ

## ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛЬНО-АДЪЕКТИВНЫМИ ПРЕДИКАТОРАМИ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Предложение как элементарная структурная единица языка, базируется на понятии предикатора, как центрального компонента валентно-интенционных моделей предложения и способа выражения семантического предиката [3, с. 354-355], что характеризуется двумя составляющими – предикатной и предикативной. Предикатная составляющая отражает различные действия и состояния, на основе которых формируются отношения между участниками внеязыковой ситуации, а предикативная – актуализирует их в модально-временном плане. В нашем докладе рассмотрим типологические особенности и различия глагольно-адъективных предикаторов в немецком и украинском языках. Типичным средством репрезентации предикаторов в сопоставляемых языках являются глагольно-именные сочетания, состоящие из глагольной связки, прежде всего *sein* / быть, что обеспечивает выражение модальности и времени, и адъектива, который выражает предикатную семантику [1]. На морфолого-синтаксическом уровне синтаксико-семантического моделирования выделяют три основные валентные модели предложения с глагольно-адъективными предикаторами: 1)  $S_n - Vf_{cop} + Adj$ , 2)  $S_n - Vf_{cop} + Adj - S_{cas}$  и 3)  $S_n - Vf_{cop} + Adj - praep S_{cas}$  [2, с. 41].

Рассмотрим каждую из этих моделей, отмечая особенности их синтаксической и лексико-семантической реализации в немецко-украинском сравнительно-типологическом измерении. По модели  $S_n - Vf_{cop} + Adj$  образуются конкретные предложения, которые выражают семантическую структуру: носитель свойства – свойство, напр.: *Mein lieber Freund, sagte ich, **aller Anfang ist schwer*** (С. Wolf) // *Якось треба зібратися з духом, налаштуватись морально – все ж таки це Міленіум, дуже високий поріг; Діапазон гіршого безмірний, так що межі терпіння практично нема* (Л. Костенко). Валентные возможности немецких и украинских глагольно-адъективных предикаторов этого типа в основном совпадают, однако в процессе исследования

установлены разногласия в сопоставляемых языках. В отличие от немецкого языка, где глагольная связка является обязательным элементом высказывания и выражена эксплицитно [4], в украинском в настоящем времени она в большинстве случаев является нулевой (имплицитной).

На базе структурной модели  $S_n - Vf_{\text{cop}} + \text{Adj} - S_{\text{cas}}$  конструируются предложения, выражающие семантическую структуру: носитель свойства – свойство – объект свойства. В зависимости от типа глагольно-адъективного предикатора и характера падежной формы правовалентного компонента S рассматриваемая валентная структура проявляется в различных элементарных структурных моделях: *Glücks Akkorde stiegen in die Dunkelheit, die Nacht war groß und voller Sterne, Bonpland hatte Tränen in den Augen, Der Fluß war voller Felsen, das Wasser schäumte so stark, daß es zu kochen schien* (D. Kehlmann) // *А хіба він **вартий** уваги? – задер носа Загородній* (В.Шкляр). В этом типе глагольно-адъективные предикаторы обоих языков имеют одинаковые валентные возможности. Однако беспредложному дательному падежу в немецком языке в украинском может отвечать другой беспредложный падеж, например, винительный, или предложно-падежная конструкция, например “для + винительный падеж”: *Er überlegte, die Bemerkung war ihm interessant* (D.Kehlmann) – прилагательное требует дательного падежа; *Мужчина повинен чутися переможцем, тоді він цікавий для жінки* (Л.Костенко) – прилагательное требует предложно-падежную форму. Глагольно-адъективные предикаторы, конституирующие валентную структуру  $S_n - Vf_{\text{cop}} + \text{Adj} - \text{праер } S_{\text{cas}}$ , имеют в своем составе качественные прилагательные, требуют дополнения своей семантики объектом в форме косвенного падежа существительного или местоимения с предлогом. В зависимости от типа глагольно-адъективного предикатора и характера падежной формы правовалентного компонента праер  $S_{\text{cas}}$  рассматриваемая валентная структура может реализоваться в различных элементарных структурных моделях, которые выражают семантическую структуру: носитель свойства – свойство – объект свойства. Однако управление немецких и украинских прилагательных в этой структуре не совпадает: *Vielleicht war sie ihm ähnlicher, als er dachte* (C.Funke) – прилагательное требует дательного падежа; *Гольцтейн був схожий на яструба, що ось-ось має вчепитися в здобич* (М.Матиос) – прилагательное + предлог на винительный падеж.

Таким образом, анализ языкового материала свидетельствует о том, что предложения с глагольно-адъективными предикаторами основываются в обоих языках на семантических предикаторах свойства,

которые выделяются в рамках предикаторов состояния. Валентные модели глагольно-адъективных предикаторов в основном совпадают в обоих языках. Однако на базе валентных моделей в немецком языке могут образовываться предложения, которым в украинском языке соответствуют предложения другого строения, что объясняется различием в валентной структуре немецких и украинских глагольно-адъективных предикаторов. Отличие заключается и в наличии глагольной связки в немецком предложении (за исключением разговорной речи, где она может быть опущена), которая в украинском языке в основном нулевая и влияет на семантико-синтаксическую структуру предложения. Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении аналитического способа образования предикаторов в сопоставляемых языках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андерш, Й.Ф. Типологія простого речення у чеській мові в зіставленні з українською / Й.Ф. Айдерш. – К.: Наук. думка, 1987. – 192 с.
2. Андерш, Й.Ф. Типологія речень з дієслівно-ад'єктивними предикаторами в українській мові в зіставленні з чеською / Й. Ф. Андерш // Мовознавство. – 2009. – № 1. – С. 38-45.
3. Степанов, Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1981. – 360 с.
4. Helbig, G. Deutsche Grammatik / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie, 1991. – 736 с.

*Супринович О.Е.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

«Ложные друзья» переводчика являются предметом дискуссий и научных исследований на протяжении многих лет. Интерес к данной проблеме возник в конце 18 века в Европе, после того, как австрийский лингвист Генри Портитор опубликовал лексикографический очерк, касающийся межъязыковых французско-немецких лексических соответствий.

Что же представляют собой «ложные друзья» переводчика? В широком смысле слова, «ложные друзья» переводчика – это слова, тождественные по форме, и асимметричные по содержанию, например, бел. *вакса* мазь для чистки кожаной обуви – нем. *Wachs* пчелиный воск.

Однако, если рассматривать «ложные друзья» под другим фокусом, т.е. с учётом формально-семантических отношений или происхождения,

то приходим к выводу, что данный лингвистический термин объединяет разные группы слов:

1) **межъязыковые омонимы**, например, бел. *дэпутат* 1.выборный представитель, член выборного государственного учреждения, 2. выборное лицо, уполномоченное выполнять какие-л. поручения) – нем. *Deputat* 1. натуральное вознаграждение, натуроплата, 2. учебная нагрузка;

2) **межъязыковые паронимы**, например, бел. *хімікат* – химический препарат, продукт – нем. *Chemikant* – лаборант в химической лаборатории);

3) **квазиинтернационализмы**, например, бел. *наркалогія* – раздел медицины, который занимается изучением болезней, вызванных алкоголизмом, наркоманией и токсикоманией и лечением этих заболеваний – нем. *Narkologie* – учение о наркозе; анестезиология;

4) другие **заимствования**, в семантике которых произошли изменения, в результате чего такие слова приобрели новые или утратили старые значения, см.:

бел. *корак* 1. закупорка для бутылок, 2. каблук (уст.) (< польск. *korek*) [3, с. 99] – нем. *Kork* 1. пробковая корка (для закупоривания бутылок), 2. пробка (мест.) (< нидерл. *kurk* < исп. *corcho* < лат. *cortex* древесная кора) [4, с. 884];

5) слова, различающиеся **коннотативными** или **функциональными компонентами значения**, см.: бел. *гол* попадание мяча или шайбы в ворота противника, засчитываемое как очко – нем. *Goal* попадание мяча в ворота (например, в футболе) (австр., швейц., уст.). Из примера следует, что немецкая лексема *Goal* характеризуется наличием двух функциональных сем – темпоральной (ср. австр., швейц.) и локальной (ср. уст.).

Или, например, бел. *хуліган* в значении тот, кто грубо нарушает общественный порядок, занимается хулиганством (пренебр.) и нем. *Hooligan* в значении хулиган отличаются наличием коннотативной семы в семантике белорусского слова (ср. пренебр.) и отсутствием таковой в немецком языке.

Отметим также, что с этимологической точки зрения к «ложным друзьям» переводчика относятся как **генетически родственные слова** (ср. бел. *прымус* прибор для нагревания и приготовления пищи, с насосом, подающим горючее (газ) к горелке (рус. *примус* лат. *prīmus* первый, лучший) [1, с. 562] – нем. *Primus* первый ученик, отличник (в классе) (< лат. *prīmus* первый, превосходная степень прилагательного *prīor* тот, кому прежде всего отдаётся преимущество) [4, с. 1180]), так и слова, случайно **совпавшие по форме** (ср. бел. *хабар* взятка, барыш,

через польск. *chabar, chabor* взятка, подкуп или рус. *хабар* тур., чагат. *xabär* весть) [2] – нем. *Haber* овёс (южн.-нем., австр., швейц.) (ср.-нем. *habere* др.-нем. *habaro*) [4, с. 648].

Проиллюстрированные выше примеры свидетельствуют о том, насколько важно учитывать проблему «ложных друзей» переводчика в практике преподавания иностранного языка. Преподавателю следует донести до студентов, что не всегда сходство формы означает сходство в содержании. Степень семантических расхождений может варьироваться от полного несовпадения (в большинстве случаев речь идёт о случайно совпавших по форме словах) до частичных различий в семантике (например, когда слова пересекаются в одном общем значении), или лексемы могут не совпадать в коннотативных или функциональных компонентах значения.

Для преодоления лексической интерференции и минимизации ошибок, обусловленных феноменом «ложных друзей» переводчика, в процессе изучения и преподавания иностранного языка целесообразно придерживаться следующих стратегий:

1) целенаправленное изучение «ложных друзей» переводчика (например, составление списка «ложных друзей»; эффективнее и проще всего заучивать данные слова, распределив их по лексическим темам);

2) развитие текстовой компетенции, т.е. проверять значение понятия через контекст;

3) использование на занятии разнообразных тренировочных упражнений (например, упражнение с несколькими вариантами ответов или исправление ошибок, использование различных способов перевода и др.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 944 с.
2. Этимологический словарь Фасмера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vasmer.narod.ru/> – Дата доступа: 03. 12. 2016.
3. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: у 13 т. / рэдкал. В.У. Мартынаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1989. – Т. 5: К-Л / В.У. Мартынаў [і інш.]. – 1989. – 320 с.
4. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günter Drosdowski. – Mannheim, 1989. – 1816 S.



## СИТУАТИВНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОСОДИИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ПОБУДИТЕЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ (на материале немецкого языка)

Речевые ситуации побуждения сопровождают человека на протяжении всей жизни и представляют собой проявление регулирующей функции речи. Иллокутивная цель побудительных высказываний представляет собой попытку со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил, т.е. их особенность состоит в том, что они направлены на то, чтобы изменить окружающий мир с точки зрения уверенности говорящего в необходимости этих изменений, что формирует степень настоятельности.

Как уже отмечено, в рамках речевой ситуации побуждения интенциональная схема совмещает объективные и субъективные смыслы, направленные на регуляцию поведения, в результате в обиходно-бытовом диалоге, как показал материал, ситуации побуждения с высокой степенью настоятельности зачастую эмоционально маркированы, что в письменном тексте раскрывается в словах автора глаголами говорения с определенными интонационными характеристиками (тембра, интенсивности), напр.: *streng sagen* 'строга сказать', *brüllen/knurren* 'ворчать, бурчать', и гораздо реже в самом высказывании категоричного побуждения, напр.: «*Lasst mich mit euren Bergen zufrieden!*» *knurrte die Tante*. В таком случае побуждение и эмоция находятся в отношениях компенсации: эмоциональный компонент дополняет, объясняет побудительное значение, а его прагматическая функция характеризуется стремлением адресанта интенсивнее воздействовать на адресата, в результате чего получают эмоционально-маркированные сильные\категоричные побуждения, которые вызывают определенную просодическую вариативность. Так говорящий информирует слушающего не только о том, что он собирается побудить его к исполнению какого-либо действия, но и о том, каким образом он *оценивает* ситуацию общения, характер своих отношений с адресатом, намерения самого адресата и т.д.

Бесспорно, вариантов просодии побуждения может быть множество, однако среди них выделяются такие, которые обладают определенной значимостью для носителей языка. Говорящий способен использовать эти формы дифференцированно в разных ситуациях общения. В данном случае реализация того или иного значения

побуждения осуществляется в контексте, речевой ситуации или в формате общей тематики речевого общения, т.е. речь идет о *ситуативной* вариативности, т.е. взаимодействие темы текста, его лингвистической экспрессии. Интерактивный дискурс – это всегда компромисс между требованиями говорящего и слушающего, где адресант стремится к краткости и лаконизму, чтобы минимизировать свои усилия, а адресат, напротив, чтобы наиболее полно понять сказанное, хотел бы, чтобы сообщение было максимально развернутым. Поэтому количество выразительных средств в таком минимальном дискурсе, несущих информацию, уменьшается до предела – до одного варианта минимальной просодемы (тонемы, акцентемы, хронемы).

Побуждения с высокой степенью настоятельности в выборке бытовых диалогов представляют собой структуры объемом до 7 слогов, лишь 5% из них имеют предударные слоги, а 7% заударные. Сильная степень настоятельности реализуется интонаемой (интонационной конструкцией, просодемой) *I<sub>в</sub>* по Майнхольду: с понижения мелодического движения на коммуникативно значимом участке фразы – ее завершении, в затакте, и мелодическим пиком на ударном слоге. Сама по себе она значения не имеет, но может изменять коммуникативные и тема-рематические характеристики высказывания. Эта детерминанта обеспечивает устойчивое состояние, внося в речь регулярность, общность свойств, проявлений и функций. Именно стабильность, которая заключается в постоянстве реализации субстанциональных параметров данной ядерной единицы, делает возможным познание ее вариативности.

В дифференциации степеней настоятельности наиболее активно участвуют перцептивно значимые характеристики: мелодия и темп, а также значащая часть акустических компонентов интонации фразы – мелодики, временных характеристик. И именно эти параметры подвергаются вариативности в группе побуждений с сильной настоятельностью и эмотивным компонентом.

Так, в случае наличия эмотивного компонента в побуждении наблюдается минимальная длительность предтакта, увеличение средней скорости артикуляции с 3,28 сл/сек до 5,98 сл/сек, что превышает на 40% средний темп немецкой разговорной речи (4,2 сл/сек. по определению Лейвера). Эмфаза мелодически выражается более резким тоновым переломом (на ударном гласном) на фоне основного тона и при значительном расширении мелодического интервала внутри тонового перепада. Мелодия не достигает шкалы либо отмечается небольшое повышение в затакте. Такое тональное преломление в области каденции и отсутствие достаточно внятной терминальности в

завершении фонации создает эффект убеждения в выполнении (высокой настоятельности). Так слушатель получает установку на ненормативное декодирование вербально выраженного смысла.

На акустическом уровне фиксируется увеличение ч.о.т. безударного начала (в среднем на 40 Гц в реализации одного диктора), частотного максимума, а также среднего ч.о.т. в предтакте от 109 до 120 Гц и на главноударном слоге от 150 до 220 Гц. Нисходящей мелодии соответствует уровень завершения ч.о.т. в 125 Гц (мужское исполнение), что превышает на 20% ч.о.т. категоричных побуждений без эмотивного компонента, т.е. соотношение предтакта, который всегда начинается на среднем уровне тона, различаемом нашим ухом, и завершения составляет 1 : 1,5.

Следует отметить, что динамический компонент оказался менее вариативен, что нашло выражение лишь в смещении пика интенсивности в предъядерную часть. В среднем при наличии эмотивного компонента был отмечен повышенный динамический уровень предъядерной, ядерной и заядерной частей, при этом контур огибающей интенсивности оказался менее изрезанным. Происходит это вследствие того, что более высокий уровень интенсивности отдельных сегментов «поглощает» соседние менее интенсивные пики, таким образом, сглаживая общий контур огибающей.

Таким образом, эмотивный компонент выступает в качестве интенсификатора иллюкутивной силы, вызывая вариативность в просодическом оформлении побуждения на всех структурных элементах – затакте, предтакте, ядре, которая проявляется как на уровне восприятия значимых характеристик (мелодия, темп), так и в акустических компонентах интонации фразы. Мелодика накладывается в побуждениях с эмотивным компонентом на базовый мелодический контур высказываний данного коммуникативного типа. Адекватная интерпретация побуждения указывает на то, что и адресат, и адресант пользуются одним интонационным кодом в процессе коммуникации, поэтому можно говорить о наличии просодических фреймов в речемыслительном процессе. При помощи фреймов получатель информации выбирает именно то закодированное в речевом сигнале отношение, которое было послано адресантом непосредственно на просодическом уровне. Анализ мелодической вариативности побуждений позволяет заключить, что механизм языкового варьирования базируется на отношении инвариант <--> вариант, последний есть способ проявления первого, та реальность, которую мы наблюдаем в речевой деятельности.

## EINSCHRÄNKUNGEN FÜR PASSIVBILDUNG IM DEUTSCHEN UND UKRAINISCHEN

Die Verwendung von den passiven und aktiven Formen beruht auf der Opposition von Genera Verbi, die das Verhältnis zwischen dem Agens und dem grammatischen Subjekt ausdrücken und dem Sprecher erlauben, die Realität aus verschiedenen Blickwinkeln zu beschreiben. Im Deutschen erfolgt die Aktiv-Passiv-Transformation mittels Hilfsverbs *werden* und Partizips II des Vollverbs für Vorgangspassiv und mittels Hilfsverbs *sein* und Partizips II für Zustandspassiv.

Das Vorgangspassiv verschiedener Typen kann von transitiven, multivalenten intransitiven, monovalenten intransitiven Verben mit bestimmt-persönlichem oder unbestimmt-persönlichem Agens gebildet werden. Unter den Einschränkungen auf dem Weg von Aktiv-Passiv-Transformation kann man folgende Faktoren nennen [1, c. 166-173]:

wenn das Objekt mit einem Infinitiv verbunden ist, z.B.: *Die Luft war plötzlich laut in meinem Zimmer, geriet in Bewegung, ein Brüllen, wie wenn ein Flugzeug näherkommt. Dabei war es ganz ruhig, ich konnte durch das Brüllen und Rauschen hindurch das Regen hören* (E. Demski);

bei der Verwendung der reflexiven Verben, weil Subjekt und Objekt in diesem Fall übereinstimmen, z.B.: *Wolverhampton blies verächtlich den Rauch seiner Zigarre in die Dunkelheit und setzte sich wieder in die Bewegung; Sam blieb jetzt einige Schritte hinter ihm* (K.-H. Kuster);

bei der Verwendung von Mittelverben, die man noch als die pseudo-transitiven Verben bezeichnen kann, z.B.: *„Ich hatte jedenfalls nicht den Eindruck, dass er über Charlottes Durchfall gesprochen hat“*, flüsterte Leslie zurück (K. Gier);

wenn das formale Subjekt kein aktiver Täter ist, und das Prädikat die Relation zwischen Personen/Gegenständen/Erscheinungen ausdrückt, z.B.: *Sie duschte schnell. Dann fönnte sie ihre blonden Haare vor dem beleuchteten Spiegel. Ihre neue Frisur gefiel ihr gut* (J. Rick);

wenn der Akkusativ als Träger eines physischen oder psychischen Zustands vorhanden ist, z.B.: *Wo es hingehen muss, ist völlig naheliegend. Ich wundere mich schon seit Jahren, wieso außer mir niemand darauf kommt* (A. Eschbach).

Nicht alle Verben, die das Vorgangspassiv bilden, lassen auch die Bildung des Zustandspassivs zu. Im Allgemeinen sind die Konstruktionen im Zustandspassiv untypisch für die intransitiven, reflexiven, transitiven

kursiven (durativen) und perfektiven Verben, die einen sehr schwachen Affizierungsgrad bezeichnen, der keine wesentliche Zustandsänderung erreicht [5, c. 181-182], z.B.: *Wir haben ausgemacht, dass wir miteinander spielen. Ich geh und zeige ihm mein Zimmer und meine Sachen und so* (A. Eschbach).

Daraus kann geschlossen werden, dass Zustandspassiv nur bei den Verben gebildet sein kann, die gleichzeitig transformativ und perspektiv sind. Sie beschreiben einen Einflusses, der stark genug ist, um die langfristigen Ergebnisse und Zustandsänderungen im Objekt zu verursachen, z.B.: *“Charlotte ist entschuldigt”, sagte Mr Whitman. “Sie wird wahrscheinlich einige Tage fehlen. Bis sich alles... normalisiert hat”* (K. Gier)

Traditionell werden drei Genera in der ukrainischen Linguistik ausgesondert: Aktiv, Passiv und Reflexiv. Im Paradigma des Passivs gibt es eigentlich drei Formen: passive Formen, die mittels Verwendung von Postfix *-ся* aus imperfektiven Verben in Indikativ gebildet sind; passive Partizipien; prädikativen Formen auf *-но, -то* [0, c. 160].

In der ukrainischen Sprache ist Postfix *-ся* als das morphologische Mittel zum Ausdruck der Relation der Handlung zum Subjekt und Objekt und dadurch der grammatische Kategorie der Genera Verbi betrachtet. Die verschiedenen Relationen der Handlung zum Subjekt und Objekt sind eng mit Transitivität / Intransitivität des Verbs verbunden. Nach der Struktur werden die Konstruktionen mit den passiven Verben mit Postfix *-ся* in zwei Typen unterteilt: dreigliedrig und zweigliedrig. Diese Arten von passiven Konstruktionen korrelieren miteinander, aber in den zweigliedrigen Sätzen wird das Subjekt im Instrumental reduziert [3, c. 91]. Die passiven Formen mit den Verben mit Postfix *-ся*, die sich semantisch auf Vorgangspassiv im Deutschen beziehen, können also aus intransitiven und reflexiven Verben nicht gebildet werden, obwohl das Verb in einigen Fällen sowohl eine transitive, als auch eine reflexive Variante haben kann, z.B.: *Тим більше, що листячко на деревах ще не осипалось – пожовкло, взялося червінню, але ще ховає партизанську домівку од ворожого ока ї негоди* (В. Шкляр). *Артур відчув: за щирою безтурботністю присутніх ховається якість напруження, наче гра переходить у щось більш серйозне.* (Г. Пагутяк).

Es gibt auch eine andere Einstellung zur Definition der Kategorie von Genera Verbi, die die verbale grammatische Kategorie der Genera Verbi bestreitet und auf der Definition der Verhältnisse zwischen zwei semantischen Klassen von Verben mit Handlungssemantik und Zustandssemantik beruht. Laut K. Horodenska können die sogenannten aktiven und passiven Formen des Verbs aus lexikalischer Perspektive als identisch nicht betrachtet werden [5, c. 243]. Die passiven Partizipien, die als Prädikate in Passivkonstruktionen betrachtet werden, bilden Parallelen mit

den aktiven Formen, die bei transitiven Verben mit der Handlungssemantik ausgedrückt sind, z.B.: *Вино пов'язане з духовністю, оскільки алкоголь вводить людину у стан ейфорії* (Ю. Винничук). Daraus folgt, dass die Kategorie der Genera Verbi im grammatischen System der ukrainischen Sprache als Dichotomie Aktiv – Resultativ repräsentiert ist [1, с. 288].

Die Konstruktionen mit den prädikativen Formen auf *-но, -то* machen das besondere Merkmal der ukrainischen Syntax aus und können auch nur von den transitiven Verben gebildet werden [4, с. 433]. Es ist zu beachten, dass solche Transformation nur für die perfektiven Verben möglich ist, z.B.: *Отак. Чудово. Касету я кладу на стіл* (О. Романюк). *Вдома ж покладу в письмовий стіл, де він понад два роки й пролежить* (А. Дімаров). Nur der zweite Satz kann nach dem obengenannten Muster umgewandelt werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl im Deutschen, als auch im Ukrainischen Passivkonstruktionen in erster Linie aus den aktiven Sätzen mit den transitiven Verben gebildet werden, aber die Liste von Einschränkungen für die Aktiv-Passiv-Transformation im Deutschen grammatisch ausführlicher ist, da einige impersonale Passivformen aus den intransitiven Verben stammen können.

#### LITERATUR

1. Вихованець, І.Р. Теоретична морфологія української мови / І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська. – Київ: Унів. видавництво «Пульсари», 2004. – 400 с.
2. Городенська, К.Г. Категорія стану в українській мові: проблема статусу та структури / К.Г. Городенська // Мова у дзеркалі особистості. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. – С. 159-166.
3. Лаврінець, О.Я. Пасивні конструкції з дієсловами на *-ся* в сучасній українській літературній мові / О.Я. Лаврінець // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. – 2013. – Книга 2. – С. 90-97.
4. Лаврінець, О.Я. Пасивні конструкції з дієсловами на *-ся* та предикативними формами на *-но, -то* в сучасній українській мові: структура, семантика, статус / О.Я. Лаврінець // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2014. – Випуск 50. Частина 1. – С. 432-441.
5. Buscha, J. Deutsche Grammatik / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig, Berlin, Munchen, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996. – 735 S.

*Черкас М.А., Зеленовская А.В.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### ZUM GENUS IM DEUTSCHEN: EINE EMPIRISCHE STUDIE

Zweifellos stellt die korrekte Verwendung des nominalen Genus im Deutschen eine der Hauptschwierigkeiten für Deutschlernende und eine der

bedeutendsten Fehlerquellen im DaF-Unterricht dar. Die Literatur zum Phänomen „Genus“ ist recht umfangreich, aber die Berücksichtigung dieses Phänomens ist in modernen DaF-Werken entweder zu spärlich oder unzureichend.

Das deutsche Genusssystem erhält als didaktisches Problem seine besondere Schärfe durch folgende Gegebenheiten:

1. Jedem Substantiv ist, bis auf eine überschaubare Anzahl mit schwankendem Genus, ein Genus zugeordnet. Dieses Genus muss in jedem einzelnen Fall gelernt werden bzw. anhand von Regeln abrufbar sein, um den jeweils richtigen Artikel bzw. die richtige Form des jeweiligen Attributs zu wählen.

2. Das Genus ist im Deutschen ein inhärentes Merkmal des Substantivs und wird ausdrucksseitig nicht am Lexem (bzw. nur in Ausnahmefällen) markiert, wodurch sich das Deutsche von vielen anderen Sprachen unterscheidet.

3. Die Verteilung der Genera auf die Substantive ist scheinbar arbiträr, eine Systematik ist für den Deutschlernenden kaum erkennbar. Dass das Genus nicht willkürlich ist, zeigt sich bereits daran, dass bis einem großen Teil von Substantiven eine deutlich erkennbare morphologische bzw. semantische Motivation für die Genuszuweisung vorliegt. Es ist wohl am kleinsten im Bereich der semantisch motivierten Zuweisung, umfangreicher allerdings bei den morphologisch motivierten.

In einer Untersuchung zu den Genusproblemen belarussischer Deutschlerner wurden in einem Fragebogen 200 deutsche Substantive vorgelegt, die einem eigens erarbeiteten Grundwortschatz entstammen. Aus diesem Grundwortschatz wurden die ersten 100 Substantive und die letzten 100 Substantive dem Fragebogen zugrunde gelegt. Die Probanden sollten innerhalb einer begrenzten Zeit das jeweilige Genus vermerken. Es wurde zwar keine genaue Zeitvorgabe gemacht, die Lehrkraft achtete aber darauf, dass das Ausfüllen der Bögen unter Aufsicht zügig erledigt wurde, um gegenseitige Beratungen der Probanden möglichst zu unterbinden. In der Regel benötigten die Probanden ca. 20 Minuten. Es wurde erklärt, dass es sich um einen Genusbeherrschung handelt, nicht um einen persönlichen Test. Dies wurde durch die Anonymität der Angaben gestützt. Bewusste Falschangaben, gefördert durch die Anonymität, sind nicht auszuschließen, dürften jedoch gering sein, die Bögen lassen durchweg das ernsthafte Bemühen um korrekte Angaben erkennen.

Der Test gibt allerdings nur ein eingeschränktes Bild von der Genusbeherrschung der Probanden wider. Es ging bei der Erhebung um eine spontane kontextfreie Genusbestimmung schriftlich vorliegender Substantive. Es bleibt offen, ob die gleiche Liste bei mündlichem Vortrag andere

Ergebnisse erbracht hätte. Dabei versteht sich diese Studie nicht als eine Untersuchung im streng wissenschaftlichen Sinne, deren Ergebnisse ohne Weiteres zu verallgemeinern wären. Wir ziehen nur einige vorsichtige Schlussfolgerungen und verzichten auf wissenschaftlich abgesicherte Handlungsweisen für die Praxis.

Die Probandengruppe umfasst 50 Deutschlerner, die vom 4. bis 8. Semester jeweils 6 Wochenstunden Deutschunterricht haben. Die Probanden sind untereinander im Niveau der Sprachkenntnisse vergleichbar.

Es findet sich kein Bogen ohne Fehlbestimmung. Die Fehlerzahl reicht von 11 bis 115, der Fehlerdurchschnitt bezogen auf alle Studierenden beträgt 72. Die Fehlbestimmungen verteilen sich sehr ungleichmäßig auf die verschiedenen Substantive. Wie erwartet ist die Fehlerhäufigkeit bei den ersten 100 Substantiven niedriger (durchschnittlich 29 Fehler pro Lexem) als bei den zweiten 100 (durchschnittlich 72 Fehler pro Lexem). Lediglich bei den Substantiven *Frau* und *Familie* wurde das Genus richtig bestimmt. Zwei Substantive sind ohne Genusbestimmung.

Fehlergruppe 1: Zwischen 1 und 5-mal falsch bestimmt wurden: *Vater, Großvater, Mann, Tisch, Haus, Bruder, Klasse, Bett, Seite, Kind, Herr, Minute, Schule, Woche, Buch, Wort, Aufgabe, Sache, Lehrer, Straße, Arzt, Bild.*

Fehlergruppe 2: 6-15-mal falsch bestimmt wurden: *Geld, Tag, Mappe, Geschichte, Fläche, Marmelade, Reihe, Bauer, Anlage, Gast, Land, Zunge, Brot, Sohn, Mädchen, Herz, Zeit, Freude, Monat, Meer, Mensch, Engländer, Antrag, Abendessen, Waage, Richtung, Eile, Einrichtung, Aufmerksamkeit, Nacht, Stunde, erde, Krawatte, Anwendung, Leser, Platz, Lösung, Ausländer, Verwaltung, Marsch, Sowjetunion, Kerze, Voraussetzung, Puppe, Punkt, Erzählung, Führung, Kleidung, Arbeit, Fenster, Markt, Schlag, Briefmarke, Menschheit, Geschirr, Gipfel, Mitte, Garten, Gesicht, Erfindung, Breite, Behörde, Glück, Gemeinde, Schweiz, Mord.*

Fehlergruppe 3: 16-25-mal falsch bestimmt wurden: *Körper, Fortsetzung, Herd, Sonne, Junge, Stein, Fell, Apfelsine, Taxi, Produkt, Angriff, Krieg, Diskussion, Musik, Griff, Leid, Beispiel, Kreis, Brief, Glas, Licht, Vorwurf, Kern, Handtuch, Betrag, Getränk, Tier, Geschäft, Morgen, Stimme, Jahr, Haar, Feld, Mai, Name, Baum, Sommer, Berg, Raum, Wasser, Anfang, Himmel, Boden, Fehler, Anspruch, Pinsel, Anruf, Insekt, Reis, Physik, Los, Restaurant, Ausgang, Pflug, Unsinn, Strahl, Bedarf, Geschwister.*

Fehlergruppe 4: 26-45-mal falsch bestimmt wurden: *Angst, Stück, Holz, Luft, Bank, Person, Hand, Ort, Mark, Ende, Preis, Teil, Art, Vernunft, Institut, Haushalt, Gramm, Beschluss, Ausweis, Lehrling, Gans, Vermögen,*



*Schicht, Knabe, Nuss, Getreide, Genosse, Segel, Kammer, Honig, Dutzend, Befehl, Nachteil, Fass, Kredit, Jagd, Besen, Nutzen, Geburt, Fleiß.*

Die Erhebungen zeigen, dass die korrekte Genusbestimmung von mehreren Faktoren abhängig ist. Sie ist nicht zuletzt abhängig vom Niveau der Sprachbeherrschung und ganz trivial davon, ob dem Lerner das in Frage stehende Substantiv bereits mehr oder weniger vertraut ist oder nicht. Die korrekte Verwendung wird in mehrerer Hinsicht irritiert. Wohlbekannt ist der Einfluss der jeweiligen Muttersprache des Lerners sowie bereits früher erworbener anderer Sprache. Unsere Probanden verfügen neben ihrer Muttersprache in aller Regel nur über Kenntnisse des Englischen, was die Beurteilung erleichtert, da das Englische über kein explizites Genus verfügt. Der Einfluss stellt sich jedoch in Abhängigkeit von der Ausgangssprache ganz verschieden dar, und zwar über semantische oder ausdrucksseitige Ähnlichkeiten von Substantiven, ein Bereich, für dessen Erhellung unseres Wissens noch keine Methodologie erarbeitet wurde.

Eine bisher in der Linguistik zum Genus eher vernachlässigte Ursache ist unseres Erachtens im Sprachstand des jeweiligen Lerners implizit zu suchen. Hier sind Irritationen bei der Genuszuweisung aufgrund bereits erworbenen Wissens zu erwarten. Dieses Vorwissen kann explizit durch das Lernen von Regeln erworben worden sein oder durch eher unbewusste Hypothesenbildung durch den Lerner selbst. Oft sind beide Fälle gar nicht zu trennen, da im Lernprozess beide Möglichkeiten genutzt werden. Ein Beispiel für den ersten Fall scheint die Genusbestimmung bei Substantiven auf auslautendem *-e* zu sein. Ist die häufig zu findende Lernregel, Substantive auf *-e* sind in der Regel meist „feminin“ bereits eingeführt, dann ist der Anteil der Fehler bei den femininen Substantiven gering, dagegen aber bei den zahlreichen Ausnahmen wie *Knabe, Genosse, Name, Ende, Getreide* etc. sehr hoch. Umgekehrt finden sich bei expliziten Ableitungen wie *-heit/-keit* oder *-ung* jeweils wenige Fehlbestimmungen.

Im Falle der Hypothesenbildung durch den Lerner selbst können die verschiedensten inhaltlichen oder formalen Assoziationen eine Rolle spielen. Deren auffälligste und am einfachsten zu beobachtende ist die graphische bzw. lautliche Ähnlichkeit eines zu bestimmenden Substantivs mit einem bereits bekannten. Und hier wiederum scheint die lautliche Strukturähnlichkeit eine der naheliegenden Assoziationen. Bei Substantiven wie *Gans, Nuss, Segel, Fass* oder *Gramm* mit einem herausragenden Fehleranteil scheint dies eine Möglichkeit die hohe Fehlerzahl zu erklären. Dem Femininum *Nuss* und *Gans*, das sehr häufig maskulin bestimmt wird, entsprechen hinsichtlich der Lautstruktur fast ausschließlich Maskulina: *Schluss, Schuss, Genuss, Fluss, Kuss, Verdruss, Überdruss.*

Ähnlich liegt der Fall bei *Gramm*. Dem meist fälschlich maskulin bestimmten Neutrum *Gramm* steht lediglich ein weiteres Neutrum *Lamm* zur Seite gegen die Maskulina *Damm, Kamm, Stamm, Schwamm*.

Ein ähnlicher Fall liegt bei *Segel* vor. Die Bildungen auf *-el* sind überwiegend maskulin, seltener feminin und nur zu einem geringen Teil sächlich: *der Egel, der Kegel, der Flegel, die Regel, die Gabel, die Nadel, das Mittel*.

Nicht so einfach liegt der Fall bei *Fass*. Immerhin dominieren die Maskulina mit *Hass, Verlass, Pass, Bass, Kompass, Einlass*, gegenüber den Neutra *Nass, Gelass*.

Bei anderen Substantiven mit hoher Fehlerfrequenz ist die Erklärung noch schwieriger. Im Falle von *Los* gibt es Entsprechungen nur auf der Lautebene. Maskulina sind: *Moos, Schoß, Kloß*; Neutrum ist nur *Floß*. Zu *Herd* existiert nur das Neutrum *Pferd*, zu dem maskulinen *Besen* nur das Neutrum *Wesen*, zu dem Femininum *Kammer* immerhin noch ein stützendes *Klammer* gegen *Hammer* und *Jammer*.

Fehlerdiagnosen haben immer von einem Bündel von Ursachen auszugehen. Einflüsse bereits erlernter oder abgeleiteter Regeln, die zu Übergeneralisierungen oder falschen Umsetzungen führen, müssen ebenso berücksichtigt werden, die von den Lernern bewusst oder unbewusst genutzt werden.

Шарец Ю.В.

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно

## **УСТОЙЧИВЫЕ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫЕ СОЧЕТАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ФАЗОВЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ**

Деривационная категория фазовости может быть представлена не только синтетическими средствами (различного рода аффиксами). Особую группу в поле фазовой семантики составляют устойчивые глагольно-именные сочетания (УГИС), способные заменять в отдельных случаях аффиксальные средства. Например, неспособность глаголов *бороться, воевать, переписываться, стрелять* выражать начало, продолжительность или завершение названных процессов аффиксальным способом компенсируется наличием в языке словосочетаний *подняться на борьбу, развязать войну, завязать переписку, открыть стрельбу*. Прекращение процессов, названных глаголами *надеяться, верить, сомневаться, ориентироваться* и др. может быть выражено при помощи соответствующих сочетаний глагола с именем существительным: *оставить надежду, утратить веру, отбросить сомнения, потерять ориентир*. В таких сочетаниях

лексическое значение заключено в именной части, а конкретную фазу передает глагол. Значит, подобно словообразовательным аффиксам, которые выражают фазу процесса, названного корневой морфемой слова, глагольные компоненты являются выразителями фазовой характеристики процесса, названного именной частью словосочетания.

В.М. Дерibas достаточно подробно описывает УГИС русского языка [1]. Среди них отмечены сочетания, способные выражать такие фазовые значения, как:

1) процессно-начинательные отношения:

**БРАТЬ/ВЗЯТЬ** + начало, старт и др.:

*Кольма берет начало под 61°30' северной широты с северной стороны Станового хребта, двумя вершинами, из коих одна близко подходит к вершине реки Кохтуя... (otvet.mail.ru).*

**БРАТЬСЯ/ВЗЯТЬСЯ** + за дело, за работу и др.:

*Наибольшая из всех безнравственностей - это братья за дело, которое не умеешь делать. Наполеон Бонапарт. Начало есть более чем половина всего (aforizm.info).*

**ВСТУПАТЬ/ВСТУПИТЬ** + в беседу, в бой, в борьбу, в войну, в дискуссию и др.:

**ЗАВОДИТЬ/ЗАВЕСТИ** + спор, беседу, знакомство, семью и др.:

**ЗАВЯЗЫВАТЬ/ЗАВЯЗАТЬ** + дружбу, переписку, полемику, спор и др.:

**ОБЪЯВЛЯТЬ/ОБЪЯВИТЬ** + бойкот, войну, выговор, голодовку, забастовку, конкурс и др.:

**ОТКРЫВАТЬ/ОТКРЫТЬ** + огонь, сезон и др.:

**ПОДНИМАТЬ/ПОДНЯТЬ** + бунт, ажиотаж, престиж, панику, шум, мятеж, переполох, восстание, скандал, тревогу, шумиху:

*Вот Сергей Николаевич говорит: на одного раба три прораба. Так оно и есть на самом деле, здесь надо подход менять, то есть поднимать престиж рабочих профессий, в том числе и в СМИ (bussin.ru).*

**ПОСТУПАТЬ/ПОСТУПИТЬ** + в продажу, в производство, в распоряжение, в школу, на должность, на службу, на работу и др.:

**ПРИХОДИТЬ/ПРИЙТИ** + в + азарт, бешенство, действие, норму, отчаяние, настроение, соответствие, расстройство, негодование и др. Отметим, что УГИС с глагольным компонентом 'приходить' являются наиболее продуктивной группой (38 единиц):

*Однажды он пришел в чувство, услышав чье-то дыхание над самым ухом (litra.ru).*

*Пора увидеть реальность воочию: деятельность человека приходит в противоречие с интересами Природы (liveinternet.ru).*

*Почитала отзывы о разных курсах и пришла в уныние, потому что отзывы в основном негативные. Может быть, посоветуете что-то конкретное (stroiteli.info).*

2) следующая фаза – фаза продолжения – может передаваться такими типами УГИС, как:

*ВЕСТИ + беседу, бой, атаку, поиски, полемику, счет и др.:*

*Кроме того, выполнение каркасно-обшивных систем позволяет вести строительство высокими темпами и допускает применение прогрессивной технологии производства работ в условиях сложившейся... (nestor.minsk.by).*

*Однако через три года король в 1609 году освободил евреев от чрезвычайных налогов и уже в 1616 предоставил им право вести торговлю в Минске (belarustourism.by).*

*Умение вести беседу включает в себя и тон разговора, и его содержание, и манеру говорить, такт и умение спорить (vampodarok.com).*

УГИС с глаголом вести легко заменяются глаголами несовершенного вида, выражающими то же значение продолжения действия. Ср.: вести обработку – обрабатывать, вести поиски – искать, вести полемику – полемизировать.

3) значение завершительности содержится в следующих УГИС:

*БРОСАТЬ/БРОСИТЬ + работу, дело, учебу и др.:*

*Я поспешила бросить работу и стать домохозяйкой. Моя жизнь в корне изменилась, я... (AllWomens.ru).*

*ВЫБЫВАТЬ/ВЫБЫТЬ + из + борьбы, игры, строя и др.:*

*Максим Мирный выбыл из борьбы в смешанном разряде открытого чемпионата Франции по теннису (news.tut.by).*

*ЗАВЕРШАТЬ/ЗАВЕРШИТЬ + игру, спор, работу и др.;*

*ОДЕРЖИВАТЬ/ОДЕРЖАТЬ + победу, верх и др.;*

*ОСВОБОЖДАТЬ (СЯ)/ОСВОБОДИТЬ(СЯ) + от + должности, ига, работы, обязанности, зависимости и др.;*

*РАЗРЫВАТЬ/РАЗОРВАТЬ + отношения, договор, связь, союз и др.;*

*РАСТОРГАТЬ/РАСТОРГНУТЬ + брак, договор, контракт, сделку и др.;*

*ТЕРЯТЬ/ПОТЕРЯТЬ + авторитет, аппетит, бдительность, бодрость, веру, вкус, контакт, работу, надежду, слух, силы и др.;*

*ПРЕКРАЩАТЬ/ПРЕКРАТИТЬ + дело, доступ, знакомство, огонь, прения и др.*

Сочетаемость данного глагола с именами существительными весьма продуктивна, что связано с его внутренним завершительным фазовым значением: 'Отказываться от продолжения чего-л.' [2].

Отметим, что синонимами к глаголу ‘прекращать’ являются такие единицы, как *завершать, заканчивать, кончать, переставать*:

*Рабочие подрядных транспортных предприятий корпорации "Казахмыс" прекратили забастовку, сообщает VNews.kz со ссылкой на инициативную группу (Vesti.kz).*

*Всех нас, системных администраторов, время от времени начинает доставать вопрос, как прекратить доступ в Инет пользователям, которые слишком много себе позволяют (Server-News.ru).*

*Если противник не останавливается, полемику прекращают, так как словесная баталия теряет смысл (studopedia.ru).*

Использование фазовых УГИС в речи обусловлено, с одной стороны, отсутствием соответствующего аффиксального деривата в языке и, с другой стороны, стремлением говорящего сделать свою речь более выразительной и пафосной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дерибас, В.М. Устойчивые глагольно-именные сочетания русского языка / В.М. Дерибас. – М., 1983. – 256 с.
2. Толковый словарь Ефремовой // [www.efremova.info](http://www.efremova.info) [Электронный ресурс]. – 2000. Режим доступа: <http://www.efremova.info/> – Дата доступа: 01.12.2016.

## РАЗДЕЛ 2

### **ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ: СФЕРА ПРИМЕНЕНИЯ И ПОТЕНЦИАЛ**

*Дубровская Е.В., Курчева Е.П., Ленгинович М.Г.  
Белорусский государственный университет, Минск*

### **ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, НАЗНАЧЕНИЕ**

Современная лингвистика, со времен создания ЭВМ в середине 20-го века, следуя за стремительным развитием кибернетической мысли, успешно и результативно пользуется всевозможными разработками и достижениями в области компьютерных и информационных технологий. Рождённая на стыке двух областей человеческого знания – вычислительной техники и лингвистики, наука имела несколько названий: математическая лингвистика, структурная лингвистика, вычислительная лингвистика, количественная лингвистика. Наконец, за ней прочно укрепилось ее современное название компьютерная лингвистика, направление в прикладной лингвистике, ориентированное на использование компьютерных инструментов: программ, компьютерных технологий организации и обработки данных для моделирования функционирования языка в тех или иных условиях, ситуациях, также, вся сфера применения компьютерных моделей языка в лингвистике и смежных дисциплинах.

Сотрудники Института систем информатики имени А.П. Ершова СОРАН, г. Новосибирск, и Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, разработчики одного из порталов знаний по компьютерной лингвистике, предложили онтологию компьютерной лингвистики (КЛ), которая наилучшим способом структурирует данную научную дисциплину, выделяет в ней значимые разделы и подразделы, задает типизацию предметов, объектов и методов исследования, описывает результаты научной деятельности.

Согласно данной онтологии, результатами КЛ являются: технологии и программные продукты, прикладные системы, также **лингвистические ресурсы**, представленные несколькими группами и подгруппами.

Типология лингвистических ресурсов может опираться на различные основания. Так, возможно построение типологии ЛР на основе учёта особенностей их представления и функционирования в компьютерных системах: представлены, например, в системе

лингвистических данных (ЛД) на естественном языке или в формализованном виде. Они рассчитаны на лингвиста как конечного пользователя и обслуживают функционирование самой системы, предоставляя все необходимые лингвистические сведения (словари в системах машинного перевода) (рисунок 1).

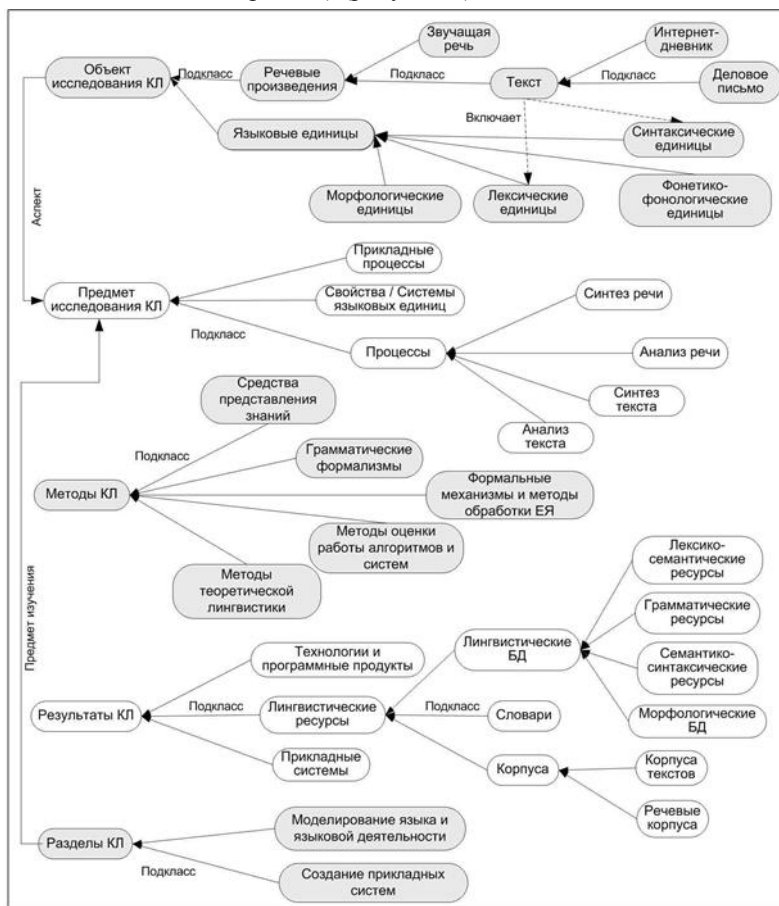


Рисунок 1. – Ядро онтологии компьютерной лингвистики [5]

Типология лингвистических ресурсов в представленной выше онтологии КЛ в достаточной мере соответствует большинству лингвистических взглядов на данную проблематику, или, по крайней мере, не вступает с последними в явное противоречие. С собственно лингвистической точки зрения, важно различать ресурсы

лингвистических данных и средства обработки лингвистического материала

Итак, **лингвистические ресурсы** можно подразделить на следующие категории: лингвистические базы данных (БД), словари, корпуса текстов и речевые корпуса.

Придерживаясь мнения, что лингвистические ресурсы представляют собой, в первую очередь, компьютерные средства поддержки работы лингвиста, можно выделить особую категорию ресурсов – **лингвоакустических**, которая не нашла своё автономное отражение в приведённой выше онтологии компьютерной лингвистики и типологии лингвистических ресурсов, вполне вероятно, что для создателей данной онтологии две сопоставляемые нами категории ресурсов во многом тождественны.

Рассмотрим лингвоакустические ресурсы как ресурсы для практического применения и изучения всех в целом или определённых уровней лингвистики, а также смежных дисциплин. Можно выделить характеристики, присущие собственно лингвоакустическим ресурсам и при этом несколько обособляющие их от лингвистических:

- наличие акустического компонента;
- компьютерная форма представления;
- прикладное использование.

Взяв за основу типологию лингвистических ресурсов, согласно предложенной выше онтологии КЛ, можно предложить следующую типологию лингвоакустических ресурсов, точнее, следующие **формы представления** лингвоакустических ресурсов:

1. корпуса устной (звучащей) речи;
2. компоненты систем автоматического синтеза и распознавания речи;
3. компоненты обучающих языковых программ.

Примером **корпуса устной речи** формы представления лингвоакустического ресурса, обладающего всеми указанными ранее характеристиками лингвоакустических ресурсов, является *корпус образцов английской речи «Russian-Asian Corpus of English (RACE)»*, который представляет собой пополняемую информационную систему для хранения образцов звучащей английской речи, функционирующей на ДВ России и в странах АТР, и дополнительной информации специального вида: текстовой расшифровки аудиофайла с использованием базовой фонетической разметки и метаразметки текстов. База данных включает корпус текстов спонтанной английской



речи и коллекцию образцов чтения письменных текстов на английском языке вслух.

Ещё одним примером корпуса устной речи является *электронный музей лингвоакустической среды “GLUKHO-MANIA.RU”*. Данный международный проект ориентирован на ознакомление аудитории с феноменом современной литературы и искусства саунд-поэзией. Практическая часть проекта представляет собой коллекцию аудиозаписей сонорно-поэтических произведений поэтов из разных стран мира (mp3, realaudio режимы), работающих в настоящее время в данном жанре и смежных аудио-арт направлениях [6].

Анализ приведённых выше и других примеров корпусов, как одной из форм представления лингвоакустических ресурсов, позволяет выделить следующие функции корпуса устной речи:

- Предоставление основного материала для анализа устной речи.
- Предоставление примеров использования.
- Сравнение произношений в различных диалектах.
- Сравнение произношения мужчин и женщин.
- Анализ спонтанной речи.

Корпуса устной (звучащей речи), которые называются также речевыми базами данных, представляют собой важнейший тип языковых наборов лингвистических и лингвоакустических данных и описаний, представленных в электронном виде и специально организованных для разработки, совершенствования и оценки систем и алгоритмов обработки речевого и языкового материала в лингвистических технологических приложениях. Иногда к языковым ресурсам относят также и компьютерные программы, которые обеспечивают создание, сбор, организацию и управление собственно лингвистическими и лингвоакустическими ресурсами.

Лингвоакустические ресурсы также являются неотъемлемым компонентом систем **автоматического синтеза и распознавания речи**.

Современные системы синтеза и распознавания речи включают различные языковые уровни, каждый из которых несет свою функциональную нагрузку: акустический, параметрический, лексический, синтаксический, семантический и прагматический.

Методы синтеза речи осуществляются на основе артикуляционного, лингвоакустического подходов и синтеза по правилам. Основу этих методов составляют достаточно подробная математическая модель артикуляторного тракта, модели речеобразования по разным речевым элементам (фонемам, аллофонам, слогам, дифонам, трифонам и т.д.), а также различные рекуррентные модели с линейным предсказанием. При адекватном наборе исходных элементов артикуляционный и

лингвоакустический подходы обеспечивают качественное воспроизведение спектрального состава речи, а набор правил возможность формирования её естественного просодического оформления.

Автоматический анализ речи, компонентами которого являются лингвоакустические ресурсы, включает в себя такие программы, как программы голосового управления компьютером и бытовой техникой *VoiceNavigator* и *Truffaldino*, комплекс голосового управления мобильным телефоном *DiVo* и программный модуль *Voice Key* для идентификации личности по парольной фразе («Центр речевых технологий»); программы диктовки текста на английском языке: *VoiceType Dictation (IBM)*; *DragonDictate («Dragon Systems»)*; на русском языке: *Комбат («Байт Групп»)* и *Диктограф («Voice Member Technology»)*; система распознавания речи, встроенная в Microsoft Office XP и голосовой поиск (например, в поисковой системе *Google*).

Технологии распознавания речи являются перспективными инновационными решениями и широко применяются во многих странах мира, например, в автоматических системах обработки телефонных звонков, устного контроля над панелью управления автомобилем. Синтез речи продвигается очень активно, например, в аэропорту или телекоммуникационных компаниях.

Компьютер со временем может превратиться в полноценного собеседника и значительно облегчить получение информации и доступ к данным, сделав его автоматизированным. Внедрение речевых технологий в сферу образования открывает широкие возможности, например, перед людьми с ограниченными возможностями: создание речевого интерфейса компьютера для людей с проблемами слуха и зрения, портативных устройств синтеза речи для немых, в которых сообщение набирается на клавиатуре, аудиокниг для слепых; использование синтеза речи в ходе чтения лекций в реальном времени, интеграция речевых технологий в дистанционное обучение с Web-порталами с речевой поддержкой, где весь текст на экране, благодаря синтезу речи, будет преобразован в речевой сигнал.

Еще одно направление в информатизации образования – создание электронных переводчиков и словарей на основе синтеза и распознавания речи. Благодаря таким речевым технологиям возможно изучение иностранных языков с постановкой правильного произношения. Также, речевой ввод данных удобен при проведении всевозможных лабораторных исследований и анализов, когда человек занят своей непосредственной работой и не может пользоваться клавиатурой.

Таким образом, лингвоакустический компонент достаточно широко представлен в **компьютерных средствах обучения**. Выделяются следующие виды лингвоакустических компонентов в компьютерных средствах обучения:

- запись лекции (канал в интернете), аудио или видео со звуком;
- встроенная система синтеза устной речи;
- озвученные профессиональным диктором тексты, упражнения, система навигации;
- система распознавания устной речи;
- система транскрибирования (записанные в транскрипции устные тексты, автоматическое транскрибирование).

Примерами программ с компонентом лингвоакустических ресурсов, могут послужить программа «*Диктус*», позволяющая трансформировать человеческую речь в текст на компьютере и преобразовывать компьютером в голосовую речь; *Dragon NaturallySpeaking 7 Essentials*, являющаяся наиболее точной системой распознавания речевого ввода, в функции которой входят непрерывная надиктовка текста со скоростью примерно 160 слов в минуту, автоматическое добавление необходимых слов за счет сканирования документов, также ускорение задачи по набору данных, запуск приложения голосом, рассылка e-mail, осуществление навигации в Web; программы серии «*Профессор Хигинс*», представляющие систему распознавания речи, не чувствительную к шумам, с алгоритмами и технологиями визуализации фона в речевом сигнале, позволяющие обучаемым сравнивать свое произношение не только на слух, но и визуально, с эталоном произношения по специально разработанной системе графического отображения речи на экране монитора.

Приведённые в статье примеры программ, проектов, технических и образовательных продуктов, технологий были отобраны по признаку наличия в них только лишь **лингвоакустических компонентов**. Однако и в этом случае степень взаимодействия и синтеза современных лингвистических знаний с другими науками и сферами человеческой деятельности впечатляет. Компьютерная лингвистика, как современная наука о языке, характеризуется многообразием форм, путей и способов её развития, и этот факт вызывает ряд проблем, связанных с её внутренней дифференциацией и классификацией. И, тем не менее, в данной статье мы попытались развить мысль онтологии компьютерной лингвистики с целью выделить **лингвоакустические ресурсы** в отдельный предмет изучения, а также предложить их структурирующую характеристику и возможную типологию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гольдин, В.Е. Введение в электронные лингвистические ресурсы [Электронный ресурс] / сост. В.Е. Гольдин, О.Ю. Крючкова. – Саратов, 2011. – Режим доступа: [http://elibrary.sgu.ru/Uch\\_lit/130.pdf](http://elibrary.sgu.ru/Uch_lit/130.pdf). Дата доступа: 01.12.2016.
2. Завьялова, В.Л. Лекция: Интерференция звуковых систем в аспекте лингвоконтактологии [Электронный ресурс] / сост. Завьялова, В.Л. – Режим доступа: <http://qoo.by/KER>. Дата доступа: 01.12.2016.
3. Максимов, Е.М. Актуальные задачи речевой акустики // Е.М. Максимов, Ю.Н. Ромашкин, С.А. Лопатина // [speechtechnology.ru](http://speechtechnology.ru) [Электронный ресурс]. – 2008. Режим доступа: <http://speechtechnology.ru/files/2-2008.pdf>. – Дата доступа: 01.12.2016.
4. Электронный музей лингво-акустической среды “GLUKHOMANIA.RU” // [glukhomania.ncca-kaliningrad.ru/](http://glukhomania.ncca-kaliningrad.ru/) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://glukhomania.ncca-kaliningrad.ru/pr\\_sonorus.php3?blang=rus&p=0&t=0](http://glukhomania.ncca-kaliningrad.ru/pr_sonorus.php3?blang=rus&p=0&t=0). – Дата доступа: 01.12.2016.

*Воронович В.В.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **СОСТАВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ДАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В современном мире информационные технологии играют все более существенную роль во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. «Современный учебный процесс сложно представить без использования компьютерных учебников, учебных пособий, задачников, тренажеров, лабораторных практикумов, справочников, энциклопедий, тестирующих и контролирующих систем и других компьютерных средств обучения (КСО)» [1, с. 3]. В обучении иностранным языкам КСО должны выходить на лидирующие позиции по сравнению с традиционными учебно-методическими средствами – учебниками, пособиями, практикумами и др. Компьютерная форма представления предоставляет принципиально новые возможности в обеспечении усвоения языка: индивидуализация обучения, углубление потенциала для самообразования, представление материала в мультимедийной форме и т.п. Среди преимуществ КСО одним из главных можно назвать возможность использования слухового канала восприятия материала, то есть различного рода звуковых средств.

Поскольку устная форма языка безусловно является основной, фундаментальной и исходной, а также она имеет значительные отличия от письменной формы, использование акустических компонентов

позволяет достичь значительного эффекта при изучении не только фонетики, но и других уровней языка.

Лингвоакустические компоненты в компьютерных системах обучения могут быть представлены следующими видами:

- запись учебного материала (лекции, практикума, семинара) в формате аудио или видео со звуковым сопровождением;

- озвученные профессиональным диктором тексты, упражнения, система навигации;

- использование системы транскрибирования (записанные в транскрипции устные тексты, программа автоматического транскрибирования);

- встроенная система синтеза устной речи;

- система распознавания устной речи.

Аудиоматериал в составе КСО, как правило, представляется в формате MP3, который построен на базе психоакустической модели и обеспечивает большую степень компрессии звука. Учебные материалы могут быть представлены как в сети Интернет [2;3], так и входить в состав учебных комплексов. Озвученные профессиональным диктором тексты, упражнения, система навигации обеспечивают лучшее усвоение материала, позволяют разгрузить зрительный канал, а также помогают в изучении языка слабовидящим людям.

Программы автоматического транскрибирования позволяют не только преобразовать орфографический текст в транскрипцию (причем, в разных вариантах, например, для английского языка – в британском, американском, с учетом слабой позиции), но часто и прослушать затранскрибированный текст [4]. Это позволяет лучше усвоить произношение отдельных звуков, слов, интонацию фразы. Транскрипция может быть использована как преподавателями иностранного языка, так и при самостоятельном его изучении.

Безусловно, наиболее совершенным и удобным акустическим средством в КСО является речевой интерфейс, который обеспечивается процессами автоматического синтеза и распознавания устной речи. Для полноценного (не компилятивного) синтеза и анализа необходимо создание обширной лингвистической базы знаний, в состав которой должны входить и акустические базы данных.

В состав синтезатора устной речи входят, как правило, четыре компонента: текстовый процессор, просодический процессор, фонетический процессор и акустический процессор. «Каждый из этих модулей поддерживается наборами соответствующих баз данных и правил» [5, с. 111].

Текстовый процессор включает два основных блока. Первый выполняет предварительную обработку входного текста, второй – морфологическую и акцентную маркировку слов текста. Морфологическая маркировка заключается в указании для каждого слова входного текста его принадлежности к той или иной части речи, а также морфологических характеристик, определённых для каждой из них. Акцентная маркировка заключается в маркировке ударений в словах с последующим присоединением к ним безударных слов, образующих вместе с ударным словом одно фонетическое слово. Для осуществления этих процессов необходим морфологический словарь всех словоформ какого-либо языка с расставленными ударениями.

Для просодического процессора необходимо полное описание всех интонационных рисунков данного языка, а также правила членения текста на пунктуационные и лексические синтагмы. Фонетический процессор содержит базы данных по соответствиям между буквами, фонемами и соответствующими им аллофонами. Общее количество получаемых аллофонов может колебаться от нескольких сотен до нескольких десятков тысяч.

Распознавание устной речи – более сложный и ресурсоемкий процесс, нежели синтез, поскольку каждый человек имеет свои особенности произношения, и количество вариантов фонетического рисунка одной и той же фразы увеличивается на несколько порядков. Для систем распознавания также необходима лингвистическая база знаний, подобная той, которая содержится в программах синтеза речи, т.е. набор словарей, правила анализа языка на разных уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом, прагматическом). Однако этапы распознавания следуют в обратном порядке по сравнению с синтезом – начиная от фонетического анализа, затем – анализ морфологии, синтаксиса, семантики и прагматики фразы, а затем и текста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – Москва: Филинь, 2003. – 616 с.
2. Видеоуроки английского языка от Дмитрия Балезина [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL9997DD2FADE102B3>. – Дата доступа: 01.12.2016.
3. Бесплатные видеоуроки для начинающих [Электронный ресурс] / HomeEnglish. – 2016. – Режим доступа: <http://www.homeenglish.ru/videouroki.htm>. – Дата доступа: 01.12.2016.

4. Lingvorado [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <http://lingorado.com/transcription>. – Дата доступа: 01.12.2016.
5. Лобанов, Б.М. Компьютерный синтез и клонирование речи / Б.М. Лобанов, Л.И. Цирульник // Минск: Белорусская Наука, 2008. – 342 с.

*Дичковская Е.А., Канапацкая З.И.  
Белорусский государственный университет, Минск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Необходимым условием обеспечения успешности лингводидактического процесса в изучение иностранных языков является использование современных информационно-коммуникативных технологий с применением лингвоакустических ресурсов. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также грамотности в области информационных технологий позволяют пополнять знания в любой сфере и расширять возможности для самосовершенствования.

Если раньше для практического овладения иностранным языком в устной форме и развития навыков понимания устной иноязычной речи обучение проходило с использованием компьютерных лингафонных кабинетов, то сегодня им на смену пришли новые технологии с современными лингвоакустическими ресурсами, обладающие универсальными дидактическими возможностями.

Основная задача в области образования – это создание инновационной образовательной среды принципиально нового типа, поэтому на современном этапе развития технологий в информационно развитых странах для обеспечения интенсивности и эффективности процесса обучения образовательные институты вместе с IT компаниями пытаются решить проблему обеспечения учебных заведений такими гаджетами как ноутбук и планшет.

Несомненно, формирование слухо-произносительных навыков является основой всех видов иноязычной речевой деятельности, так как звук формирует наш опыт общения, на звук голоса мы реагируем глазами. Одним из способов оптимизации процесса обучения произношению, интонации, правильности постановки ударений в предложении является использование лингвоакустических ресурсов с использованием технологии визуализации речи.

Лингвоакустические ресурсы – это ресурсы, использующие компьютерные технологии и акустический компонент с прикладной целью, в частности, в лингводидактическом процессе для изучения

иностранных языков. К основным формам представления лингвоакустических ресурсов относятся корпус устных текстов, компоненты систем автоматического синтеза и распознавания речи, а также компоненты обучающих языковых программ.

Компьютерный корпус устной речи – это набор аутентичных устных текстов, представленных в виде аудио- или видеофайлов вместе с синхронизированными расшифровками или так называемыми транскриптами. В транскриптах кодируются и фиксируются наиболее существенные свойства фрагмента устного текста, которые характеризуют его именно как устный текст, а также с помощью специального набора символов кодируются интонационные оттенки. Использование корпусов устной речи открыло принципиально новые возможности для исследований, позволив автоматически с помощью компьютера извлекать большой объем интересующей нас информации и анализировать значимую для исследователя информацию. В дидактических целях корпусы устной речи служат учебным и иллюстративным целям, являясь аутентичным источником для примеров тех фонетических явлений, которые мы изучаем. Так, мы можем провести сравнительный анализ устной речи, произношения в различных диалектах, вариантах иностранного языка, интонационных моделях и т.д. Более того, корпусы устной речи могут использоваться в качестве транскриптов кинофильмов, что позволяет сделать процесс изучения иностранного языка более интересным и увлекательным.

Для формирования таких коммуникативных компетенций как аудирование и говорение на занятиях эффективно используются аудио-акустические средства. Аудио-акустические средства представлены прикладными системами, в которых применяется речевой интерфейс, основными компонентами которого являются синтез и распознавание речи, что позволяет обеспечить речевое взаимодействие с пользователем компьютерной системы. К их числу можно отнести:

1) системы обучения иностранным языкам, в число которых входят «говорящие» словари, речевые разговорники, системы обучения правильному произношению иностранных слов и т.п.;

2) компьютерные системы обучения иностранному языку, использующие мультимодальный интерфейс;

3) игровые компьютерные программы, в частности, компьютерные развивающие игры для детей.

Область применения лингвоакустических средств огромна, они используются в онлайн обучении иностранному языку, в компьютерных, мобильных и облачных технологиях.



Лингвоакустические ресурсы могут быть представлены компонентами обучающих языковых программ, цель которых сформировать коммуникативно-речевые умения и навыки, непосредственно отвечающие за процесс общения на иностранном языке. Наличие лингвоакустического компонента языковых программ помогает разнообразить дидактический процесс, увлечь обучаемых так, чтобы каждый мог испытать успех и радость от процесса обучения.

К широко используемым лингвоакустическим ресурсам относится фонетический мультимедийный справочник-тренажер «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!». Данный фонетический курс предназначен для обучения аудированию и говорению, позволяя учащимся сравнивать собственное произношение с эталонным (так называемый вариант Би-би-си, являющийся нормой речи на английском телевидении) не только на слух, но и визуально, по графику на экране монитора.

Необходимым условием для достижения максимальной эффективности усвоения нового материала учащимся является использование лингвоакустических ресурсов не только на практических занятиях в группе, в дистанционном обучении, но и в свободное от учебы время для самостоятельного изучения в качестве домашних заданий.

Современная образовательная философия ставит акцент на личностно-ориентированный подход в отборе материала, воплощая две важные функции: интерактивное обучение и индивидуализированное обучение. Использование таких образовательных платформ как *Duolingo*, *Lingualeo*, *Before You Know It* (или *Byki*), *Memrise*, *Coursera*, *Busuu*, *Influent*, *Tell Me More*, *Rosetta Stone* соответствует предъявляемым к изучаемому материалу требованиям, позволяя учащимся работать самостоятельно. Одно из преимуществ использования платформ – это возможность их использования на различных устройствах. Благодаря росту пользователей мобильных устройств, увеличению их возможностей и доступности для широкого круга пользователей, мобильное обучение получило большой резонанс в современном обществе. Работая в диалоговом, интерактивном режиме, пользователи мобильных образовательных приложений развивают и совершенствуют коммуникативно-речевые умения и навыки. Мобильные приложения, установленные на телефоне, предлагают не только толковые объяснения грамматического материала, примеры, тексты, тесты, но и упражнения на произношение и аудирование. Программы включают задания с использованием лингвоакустических ресурсов, например,

прослушать речь и записать, что услышали, произнести предложение самостоятельно и произвести звукозапись, при этом программа оценит правильность произношения. Программы используют метод интервального повторения, когда через определенные промежутки времени вас просят повторить уже изученные слова для окончательного их закрепления в памяти. Немаловажно, что образовательные приложения включают различные способы компьютерного контроля учебной деятельности и исправления ошибок, тем самым индивидуализируя процесс обучения, позволяя избежать субъективности оценки и расширяя возможности изучающих иностранные языки для самостоятельной работы.

Для самостоятельного формы обучения может использоваться сервис *RhinoSpike*. С помощью данного сервиса у учащегося есть доступ к обмену аудио файлами текстов, начитанными вслух носителем языка, что помогает усвоить интонацию, музыкальность и ритм речи иностранного языка.

Являясь инновационным средством в обучении иностранным языкам, лингвоакустические ресурсы обогащают лингводидактический процесс и приумножают дидактические возможности традиционного обучения, одновременно обеспечивая наглядность, аудио- и видео поддержку и контроль, по существу, помогая учащимся облегчить процесс изучения языка.

*Жевнерович Е.Э., Сергиенко О.О.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **СИСТЕМЫ СИНТЕЗА РЕЧИ КАК МЕХАНИЗМ ОЗВУЧИВАНИЯ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Синтезом речи (text-to-speech (TTS)) называется всё то, что связано с искусственным воспроизведением речи человека. Это технология, которая преобразовывает текстовую информацию (письмо, текст любого содержания, смс сообщение, документ) в обычную речь. Она предоставляет возможность прочитать любой заданный текст с помощью голоса. Данная технология на сегодняшний день становится всё более актуальной. Поэтому если необходимо, чтобы синтезированная речь воспроизводилась аутентично, нужно решить такие существенные задачи, как верная расстановка ударений, расшифровка чисел и особых знаков, а также ряд вопросов, связанных с плавностью воспроизведения речи и её интонационной окраской.

Для преобразования письменного текста на иностранном языке в устный в настоящее время широко используются ряд автоматических

программ, так называемых синтезаторов речи. Известно, что первые синтезаторы речи звучали очень неестественно, и было сложно разобрать фразы, которые они воспроизводили. Тем не менее, качество синтезированной речи постепенно менялось в лучшую сторону, и речь, которую воспроизводят системы синтеза новейшего поколения иногда с трудом можно отличить от реальной человеческой речи.

Всё чаще синтезаторы речи применяются в сфере изучения иностранного языка. Любой человек может с лёгкостью набрать желаемые фразы или текст (или скопировать и вставить уже исходные языковые единицы) из той или иной области, прочитать его голосом и таким способом тренировать его на слух. Это хорошая возможность не только совершенствовать навыки восприятия иноязычной речи на слух самостоятельно, для любой категории людей обучаясь дистанционно, но и для преподавателей ИЯ, которые могут использовать данный инструмент в своей непосредственной работе со студентами. Пользуясь общедоступными бесплатными on-line ресурсами, можно реализовывать следующие задачи обучения и самообразования: научиться распознавать на слух и воспроизводить в речи различные варианты английского языка (доступны не только британский, но также американский, австралийский, индийский вариант английского произношения); тренировать звуковую память для лучшего запоминания иноязычной информации и многостороннего закрепления изучаемого материала; восполнять пробелы в изучении иностранного языка, озвучивая письменные источники информации; развивать навыки грамотной интонационной и эмоционально окрашенной иноязычной речи. Безусловно, такие элементы речи, как правильное произношение и интонация, можно осваивать лишь через синтезаторы, использующие естественных носителей языка как основу синтеза речи, что несколько ограничивает выбор ресурсов.

Однако возможность озвучивания текстов на иностранном языке позволяет решать не только педагогические задачи. Например, ресурс SitePal предлагает создать говорящий аватар (картинку-заставку, в данном случае человека) для веб-сайта пользователя. Это может быть востребовано в деловой сфере для привлечения клиентов. Другие ресурсы (например, Onlinetonegenerator) наряду с функцией озвучивания текстов предлагают синтезировать шумы, звуки музыкальных инструментов и т.д., что также позволяет записывать аудиопостановки и другие файлы, применимые в различных сферах.

Согласно интернет-источнику [http://linux.tiflocomp.ru/docs/ux\\_synths.php](http://linux.tiflocomp.ru/docs/ux_synths.php), работа синтезаторов речи происходит следующим образом.

В первую очередь программа разбирает исходный текст на слова, затем уже слова на звуки, после этого из базы выбираются нужные, а затем машина соединяет их в непрерывный звуковой поток. При выполнении данной работы учитывается тип предложения (повествовательное, вопросительное, восклицательное), расстановка пауз в словах, между словами и предложениями. Полученный звуковой сигнал обрабатывается фильтрами для улучшения качества звучания. Чтобы преобразовать разные голоса, например мужской и женский, нужно иметь различные звуковые базы.

В любом языке имеются слова с нестандартными правилами произношения. Для них составляется словарь - лексикон. Анализируя текст, программа синтеза речи ищет его сначала в лексиконе, а если его там нет, то составляет звуки согласно правилам, которые есть в данном языке.

Развитие технологий в сфере синтеза речи происходит очень быстрыми темпами, поэтому ресурсы, созданные 10 или даже 5 лет назад, требуют постоянного обновления, а в противном случае становятся устаревшими и низкокачественными с точки зрения современных возможностей. С другой стороны, обновленные ресурсы требуют установки на компьютер пользователя современного программного обеспечения. Например, ресурс [Onlinetonegenerator](#) совместим лишь с последними версиями браузеров Chrome или Safari и не совместим с такими браузерами, как Firefox или Internet Explorer.

Если рассматривать общие тенденции развития современных синтезаторов речи с точки зрения озвучивания текстов на иностранном языке, можно выделить следующие особенности:

1) Растет количество возможных языков звучания, включая варианты, характерные для разных стран с одним и тем же языком. Существует возможность услышать большинство распространенных в мире языков – европейских, азиатских, некоторых языков Африки. Многие ресурсы предоставляют не только варианты английского, но также варианты испанского и других языков. Следует отметить, что не все они синтезируются на основе естественной речи.

2) Расширяется выбор особенностей синтезируемого голоса. Различные ресурсы позволяют работать с мужскими, женскими, детскими и даже подростковыми голосами различного тембра, эмоциональной окраски и скорости произношения, шепота. Ресурс [SitePal](#) вместе с озвучиванием предлагает и визуализацию образа говорящего человека; впрочем, естественность речи визуализированного персонажа на данный момент оставляет желать лучшего.

3) Все большее количество ресурсов позволяет одновременно при озвучивании текста записать и скачать его в виде аудиофайла формата MP3.

4) Появляются версии для платформ кроме традиционной Windows (Android, Mac OSX, Solaris).

5) Разработчики синтезаторов речи постоянно совершенствуют свои продукты в условиях высокой конкуренции. Они также открыты к сотрудничеству с пользователями, которые выступают с предложениями по улучшению и развитию доступных синтезаторов или готовы оказать содействие в записи необходимой голосовой базы менее распространенных языков. На современном этапе разработка синтезаторов речи доступна не только крупным IT-компаниям, но и частным разработчикам.

Системы синтеза речи – чрезвычайно перспективная среда для дальнейших IT-разработок. Технологии находятся в процессе постоянного развития, что в свою очередь открывает пути для внедрения синтезаторов речи во многие сферы жизни, в том числе в обучение иностранным языкам.

*Ушакова Н.В., Гончаренко О.С.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ СИНТЕЗА АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ: КАЧЕСТВО ОЗВУЧИВАНИЯ, ДОСТУПНОСТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ**

С появлением первых компьютеров перед человеком появился целый ряд проблем, связанных со взаимодействием человека и машины, а также передачей и хранением информации. Речевое общение является естественным и удобным для человека. Поэтому попытки обучения компьютеров общаться с людьми при помощи естественного речевого интерфейса предпринимались с первых лет истории компьютерной техники.

Автоматический синтез речи - это технология, позволяющая преобразовать входную текстовую информацию в звучащую речь. При этом одним из важнейших аспектов является качество синтезируемой речи. Именно от качества зависит пригодность использования технологии синтеза речи на современном коммерческом уровне. Под системами автоматического синтеза речи (иначе их еще называют синтезаторами речи) в настоящее время понимают системы, преобразующие орфографический текст и другую информацию в звучащую речь. Можно с уверенностью сказать, что системы синтеза

речи в различных формах своего практического применения прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Рассмотрим онлайн-переводчик английского текста Lingorado the Language Adventure (<http://lingorado.com/transcription/>). Данный сайт представляет собой контент, созданный для начинающих и уже преуспевающих в изучении английского языка. Основная задача сайта – запись текста и вывод готовой транскрипции. Также разработчики предлагают (при регистрации) курс совершенствования произношения. Дополнительно, для мотивации пользователей, на сайте публикуют статьи об английском языке, посвященные особенностям произношения, правилам чтения, советам по улучшению навыков письменной и устной речи.

Что же представляет собой центральная часть данного сайта, а именно запись транскрипции? Мы видим поле ввода. Для удобства пользователей установлена панель выбора инструментов: вариант языка транскрипции, запись транскрипции и условия записи. Существует также возможность записи транскрипции русскими буквами. По мнению разработчиков, данный инструмент будет полезен людям, которые не занимаются английским, но для определенных целей им нужно знать правильное чтение.

Кроме общеупотребительных слов словарная база включает транскрипцию огромного числа географических названий (среди которых названия стран, их столиц, штатов США, графств Англии), а также национальностей и наиболее популярных имен. Плюс ко всему, у пользователей есть возможность помочь в расширении словарной базы: если слово не найдено, оно выделяется красным цветом, регистрируется и добавляется в словарную базу в случае регулярного повторения в запросах.

С точки зрения русскоговорящего пользователя, качество британской транскрипции высокое и удобное, так как за основу взят словарь Мюллера, который считается наиболее оптимальным при обучении английскому на постсоветском пространстве. Транскрипция записывается по всем стандартам фонетики, при желании на панели можно выбрать функцию определения главного ударения во фразе. Если существуют варианты произношения, то слово выделяется синим цветом, и при нажатии вы можете просмотреть возможные варианты произношения.

Что касается качества озвучивания, то оно слабовато в длинных предложениях и требует доработки. Озвучивание дается в двух вариантах английского языка (британском и американском), программа

отлично справляется с отдельными словами, однако во фразе выделяет лишь главное ударение. Но в целом для компьютерной системы это довольно впечатляюще.

На наш взгляд, несмотря на все положительные моменты онлайн-переводчика, как таковым переводчиком он не является, поэтому было бы неплохо ввести параллельно с транскрипцией и сам перевод. Кроме того, у этого сервиса интернациональная аудитория, т.е. перевода только на русский язык будет недостаточно. Также не до конца синхронизированы американские и британские словари, бывают случаи, когда слово есть только в британской транскрипции.

Если рассматривать сайт в целом, то он очень интересен и может быть полезен как начинающим, так и уже специалистам в области языка. Разработчики позаботились о том, чтобы все действия в программе были понятны пользователю. Доходчивые объяснения и простые примеры делают работу на сайте легкой и приятной.

Далее рассмотрим ресурс Speechnotes. Это профессиональная программа для распознавания речи, бесплатное веб-приложение для записи, набора и редактирования текста, а также онлайн-блокнот для браузера Chrome. Приложение Speechnotes было разработано в 2015 году командами Speechlogger и TTSTReader для того, чтобы помочь людям во всем мире воспроизводить свои мысли, истории и заметки в более легкой и удобной форме. Именно поэтому Speechnotes является бесплатным и доступным онлайн приложением.

Программа удобна для всех пользователей: она не требует специальных навыков работы, быстрая и легкая в использовании, с очень простым дизайном. Это сделано для того, чтобы позволить пользователям расширить свои возможности и сосредоточиться на собственных мыслях.

Разработчики стремились сделать Speechnotes лучшей онлайн-программой для надиктовки текстов и добиться наиболее точных результатов за счёт использования передовых технологий распознавания речи. Следует отметить, что программа многоязычная, в ее арсенале доступно около 30 языков и наречий. Кроме того, были добавлены встроенные инструменты (автоматические и настраиваемые вручную) для повышения эффективности и продуктивности работы пользователей, а также их комфорта.

Каждая заметка начинается с новой чистой страницы. Все остальные части рабочей области, кроме самого текста, находятся вне поля зрения. При необходимости нужные элементы можно «подсветить», поведя к ним мышку. Таким образом, пользователи могут сосредоточиться на главном – собственном творчестве. Кроме того,

речь, в отличие от письма, дает возможность думать и говорить бегло и непрерывно, что, опять-таки, стимулирует творческое мышление. Цвета и шрифты в приложении разработаны так, чтобы быть четкими и отлично читаемыми. Эти, а также некоторые другие особенности Speechnotes, такие как автосохранение и функция экспорта, делают эту программу отличным вариантом для пользователей даже при использовании её в качестве обычного блокнота без функции распознавания речи.

Чтобы начать запись текста, все, что нужно сделать – это кликнуть на микрофон. Не нужно скачивать программу и даже регистрироваться. Текст автоматически сохраняется в браузере. Его можно скачать, экспортировать, распечатать или отправить по электронной почте одним нажатием кнопки. Слева на рабочей области есть панель для более продвинутых пользователей. Следует обратить внимание на использование голосовых команд, которые перечислены на панели справа. Они также являются интерактивными. Щелчок на кнопке «пунктуация» добавит метку сразу после надиктованного текста, даже если буферная речь все еще обрабатывается.

Приложение Speechnotes может оказаться полезным тем, кто устал от привычного набора текста на клавиатуре, оно также может быть необходимым тем людям, кто в силу своего физического состояния сталкивается с трудностями в наборе. Эта программа также представляет большую практическую значимость для людей, изучающих иностранные языки, поскольку позволяет практиковать разговорные навыки и произношение.

Если возникает необходимость транскрипции речи в текст в режиме реального времени и мгновенного перевода (например, титрование телефонных разговоров, интервью, фильмов, автоматическая интерпретация), то весьма полезной является программа Speechlogger. Speechlogger – это одна из лучших программ для распознавания и синтеза речи и мгновенного голосового перевода в Интернете. Она использует специальную технологию Google (Google Cloud Speech API) для получения наилучших результатов. Единственное веб-приложение с автоматической расстановкой знаков препинания, автоматическим сохранением отметки времени, возможностью редактирования текста, транскрипции аудио файлов, опцией экспорта (в текст и записи) и многими другими функциями.

Интерфейс сайта очень простой, доступный для понимания любому пользователю. Но даже если возникли вопросы, можно найти ответы на сайте либо просмотреть видео-уроки на YouTube, где доходчиво объясняется, как правильно использовать функции распознавания или



синтеза речи, например, перевод аудио-файла в текстовый. Огромным плюсом является поддержка не только английского, но и других языков, таких как испанский, французский, китайский, корейский и много других. В синтезе речи вам предлагается выбрать не просто язык, но и диалект, что делает результат более точным.

Проведенный обзор современных платформ синтеза речи раскрывает перспективы использования речевых технологий в процессе обучения с целью оптимизации и повышения качества образования, а также создания равных условий для людей с ограниченными физическими возможностями. Современные речевые технологии также оказываются очень удобными в научно-исследовательской деятельности, проведении лабораторных исследований и проектов. Программные средства нового поколения способствуют активному созданию и использованию электронных переводчиков и словарей на основе синтеза и распознавания речи, что открывает новые возможности в изучении иностранных языков. Постановка правильного произношения, изучение лингвистической структуры речи, изучение правил образования речи, изменения интонации и правил постановки ударений становятся легко разрешимыми задачами в процессе изучения иностранного языка с помощью современных систем синтеза английской речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Терещенко, Т.М. Перспективы использования речевых технологий в сфере образования // Т.М. Терещенко, А.Г. Шулика, Д.Ю. Кириченко // [www.nbu.gov.ua](http://www.nbu.gov.ua) [Электронный ресурс]. – 2011. Режим доступа: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/VSU/2011\\_3/Tereshchenko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VSU/2011_3/Tereshchenko.pdf). Дата доступа: 01.12.2016.
2. Speechnotes // <http://www.capterra.com/> [Электронный ресурс]. – 2016. Режим доступа: <http://www.capterra.com/speech-recognition-software/spotlight/146828/Speechnotes/Speechlogger>. – Дата доступа: 01.12.2016.
3. Рыбин, С.В. Синтез речи. Учебное пособие по дисциплине "Синтез речи" / С.В. Рыбин. – СПб.: Университет ИТМО, 2014. – 92 с.

*Блинкова Л.М., Завацкая В.В., Соколова И.В.  
Белорусский государственный университет, Минск*

#### **АКУСТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В последнее время компьютерные средства широко и повсеместно внедряются в процесс обучения, в частности, иностранным языкам. Благодаря своей доступной, облегченной и удобной форме

компьютерные технологии позволяют сделать обучение иностранным языкам занимательным и увлекательным процессом. Существуют определенные преимущества использования программного обеспечения при обучении иностранному языку: адаптивность, интерактивность, индивидуализация обучения, нелинейность представления информации, неограниченное количество обращений к заданиям, оперирование большими объемами информации, немедленное представление программой обратной связи, комплексное воздействие на различные каналы восприятия путем использования текста, звука, мультимедиа, видео.

Сузив диапазон компьютерных средств обучения иностранному языку непосредственно до компьютерных программ обучения фонетике, следует обратить внимание на то, что же такое фонетика. Фонетика является отдельным аспектом обучения иностранному языку и представляет собой совокупность всех звуковых средств языка, к которым относятся звуки, звукосочетания, ударения, мелодика, интонация, ритм, паузы. Существуют определенные фонетические навыки: 1) слухо-произносительные – навыки правильного произнесения и понимания звуков устной речи; и 2) ритмико-интонационные – навыки интонационно и ритмически правильного оформления иноязычной речи (правильной постановки ударения, соблюдения необходимой мелодики, ритма и т.д.) При овладении этими навыками появляется понятие аппроксимированного произношения – произношения, приближенного к правильному артикулированию отдельных звуков и существенно не влияющее на процесс понимания сказанного.

При обучении произношению на иностранном языке следует учитывать тот факт, что человек уже обладает установившимися автоматизированными слухо-произносительными навыками на родном языке и автоматически использует уже сложившуюся у него акустико-артикуляторную базу, а это, в свою очередь, ведет к искажению звуков изучаемого языка и они становятся похожими на звуки родного языка.

Поэтому овладение произношением иностранного языка является достаточно сложным и длительным процессом. Обучаемому необходимо научиться воспринимать на слух и артикулировать в собственной речи новые звуки, большинство которых могут существенно отличаться от звуков родного языка. Невозможно правильно и быстро говорить на иностранном языке без отработки автоматизированных произносительных навыков, которые дают обучаемому возможность не задумываться, как артикулируется каждый отдельный звук. Поэтому после теоретического объяснения характера

звука или интонации и прослушивания эталона необходима продолжительная индивидуальная тренировка в воспроизведении и распознавании звуков в изолированном виде и в контексте. Также следует обратить внимание на то, что коммуникативная направленность речи в реальном общении во многом определяет ее успешность, именно поэтому освоение акустических признаков звучащей речи должно производиться с ориентировкой на конкретную направленность речи. Благодаря использованию компьютеров в обучении фонетике возможно формирование различных навыков: 1) аудитивных навыков различения звуков иностранного языка; и 2) артикулярных и ритмико-интонационных произносительных навыков. Отсюда следует, что компьютерные программы и системы, предназначенные для эффективного обучения фонетике, должны отвечать следующим требованиям и уметь:

1. обнаруживать отклонения в произношении обучаемого от кодифицированных вариантов произношения (звука, слога, слова, фразы);

2. классифицировать эти отклонения;

3. показывать обучаемому разницу в его произношении и правильном произношении;

4. иметь средства (видео, графику, упражнения) для доведения произносительной реализации до необходимой степени правильного корректного произношения;

5. иметь возможность выступать в качестве тренажера произносительных навыков;

6. иметь механизм оценки правильности и корректности достигнутых результатов.

Существует целый ряд компьютерных программ с акустическими компонентами, направленных на обучение различным аспектам иностранного языка: фонетике, лексике, грамматике и т.д. Примерами подобных программ являются “English Practice”, “WorkAudioBook”, “Professor Higgins”, “Rosetta Stone”, “Lingualeo” и многие другие.

Используя акустические компоненты, программы делают определенный акцент на обучении произношению и восприятию на слух. Не все они одинаково и в должной степени отвечают всем требованиям к программам, предназначенным для эффективного обучения фонетике. В некоторых программах существует возможность прослушивать 1) слова из текста как в отдельном порядке, так и в слитном смысловом и интонационном произношении (“English Practice”); 2) фрагмент аудиоматериала или весь файл без остановки, и при затруднении в восприятии иностранной речи есть возможность

включить субтитры (“WorkAudioBook”). Также преимуществом некоторых программ может служить возможность записать с помощью микрофона собственный вариант произнесения слова или отрывка (“WorkAudioBook”) и сравнить его с записью диктора, при этом обнаруживая отклонения в произношении обучаемого от эталонного варианта произношения и указывая по графику на эту разницу (“Professor Higgins”), а также возможность классифицировать эти отклонения (“Rosetta Stone”). Следует обратить внимание на то, что некоторые программы имеют возможность выступать в качестве тренажера произносительных навыков и имеют механизм оценки. Для того чтобы облегчить процесс обучения и сделать его максимально эффективным и комфортным, устройство акустических компонентов в компьютерных обучающих программах должно учитывать личностные факторы обучаемых, такие как возраст, физическая способность к восприятию и воспроизведению звуков, индивидуальные особенности памяти и мышления, и т.д. Проблематика эффективного внедрения компьютерных технологий в процесс обучения иностранному языку очень актуальна на сегодняшний момент. Компьютерная лингводидактика достигла определенных высот в своем развитии, но все еще находится на стадии совершенствования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика / М.А. Бовтенко. – Москва: Флинта-Наука, 2005. – 250 с.
2. Демушкин, А.С. Компьютерные обучающие программы / А.С. Демушкин // Информатика и образование. – 2005. – № 3. – С. 340.
3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Г. Захарова. – Москва: Академия, 2010. – 273 с.
4. Зубов, А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам – С. 146. / А.В. Зубов. – Москва: Академия, 2009. – 146 с.
5. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. – Москва, 2005. – 45 с.

*Прохоренко О.Г.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ В СОЗДАНИИ ЛИНГВОАКУТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В условиях информатизации языкового образования использование актуальных информационных и коммуникационных технологий

в обучении иностранному языку приобретает особое значение. Важную роль в данном случае играет не столько использование нового дорогостоящего оборудования или технических средств, сколько использование потенциала онлайн сервисов, позволяющих создавать обучающий контент для специальных образовательных целей.

В данной статье мы раскроем возможности некоторых онлайн платформ в создании лингвоакустических ресурсов. При этом под лингвоакустическими ресурсами мы понимаем лингвистические ресурсы («... лингвистические базы данных, ... используемые для распознавания речи и анонимных текстов, реферирования, аннотирования и перевода текстов, построения диалоговых систем ...» [1; с. 157]) с акустическим компонентом. Среди онлайн сервисов наибольший интерес, на наш взгляд, представляют платформа интерактивной коммуникации VoiceThread (<http://voicethread.com>) и Quizlet (<http://quizlet.com>), сервис, способствующий усвоению и обработке лексических единиц и понятий.

Онлайн-сервис VoiceThread предназначен для синхронного и асинхронного создания мультимедийного контента: позволяет загрузить иллюстрацию, документ или презентацию и оставить комментарий в виде аудио-, видеозаписи либо печатного текста. Таким образом предоставляется возможность создания лингвистической базы данных со звуковым (или видео) сопровождением. Однако этот сервис имеет некоторые особенности, которые необходимо учитывать при организации работы на данной платформе: возможность представления информации в разных формах (текст, видео, изображения, презентации PowerPoint с использованием звукового или видеокomentarия); доступность для просмотра созданного контента зарегистрированными пользователями сервиса; возможность организации сетевого обсуждения созданного мультимедийного контента; возможность многократной записи комментария; возможность просматривать созданные контентны только в режиме онлайн. Подробно наш опыт реализации потенциала платформы интерактивной коммуникации VoiceThread в образовательном процессе представлен в публикации [2].

Одним из наиболее эффективных способов формирования лексического запаса в традиционной лингводидактике являлась работа с карточками. В современной электронной лингводидактике этот способ по-прежнему демонстрирует свою действенность. В частности, лингвистические компании Quizlet, ВУКИ, Polyglot аккумулируют двуязычные списки слов для заучивания по карточкам. Наибольший интерес для нас представляет платформа Quizlet, как предоставляющая возможность создания собственного лингвистического контента.

Данный сервис предназначен для разработки «виртуальных карточек» для изучения слов и выражений на иностранном языке. Доступ к ресурсу предоставляется бесплатно, необходима регистрация, которая возможна через социальные сети, что является очень удобным и пользуется популярностью у современных студентов. Преподаватель может выбрать уже существующий в сервисе набор слов и отредактировать его, либо создать свой собственный. Озвучивание лексических единиц осуществляется автоматически программой (речь синтезируется автоматически), возможна запись голоса создателя флэш карточек либо загрузки собственного аудио-файла, что является платной услугой. Одним из заданий является записать прослушанное слово.

Таким образом, представленные платформы обладают широким потенциалом в создании лингвоакустического контента для последующей интеграции в процесс изучения иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике: Учеб. пособие для студ.лингв.фак-тов высш.учеб.заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
2. Прохоренко, О.Г. Интеграция создания контента на платформе интерактивной коммуникации VOICETHREAD в процесс обучения иностранному языку / О.Г. Прохоренко // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сб. науч. ст. / редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – с. 192-197.

*Долгова А.О.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **КАКИМ ОНЛАЙН-СЛОВАРЕМ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ И ПЕРЕВОДЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ?**

При изучении иностранного языка одной из нелегких задач является усвоение фразеологизмов – устойчивых, образных, идиоматичных оборотов. Устойчивые сравнения (далее УС) как один из видов фразеологизмов представляют собой универсальное языковое явление. Степень эквивалентности УС в разных языках различна – от абсолютного совпадения исходного объекта сравнения и образа, несовпадения одного из компонентов УС или полного несовпадения ни исходного объекта, ни эталона сравнения. Соответственно, УС вызывают также сложности у переводчиков, которым приходится либо искать полный или частичный эквивалент УС, либо переводить

дословно, либо описательно. Последние два способа перевода являются, по нашему мнению, нежелательными.

Цель исследования – рассмотреть качество перевода, озвучивания и транскрипции УС в четырех онлайн-словарях Google, Prompt, Multitran и Lingvo. Задачи исследования:

- 1) выявить наиболее качественный перевод русских УС на английский язык в указанных словарях;
- 2) определить эквивалентность перевода английских УС на русский язык в указанных словарях;
- 3) определить качество озвучивания УС в рассмотренных словарях;
- 4) выявить наличие транскрипции в онлайн-словарях.

Ниже представлены примеры переводов УС с русского (таблица 1) на английский языки и с английского на русский (таблица 2).

Таблица 1. – Примеры переводов УС с русского на английский в онлайн-словарях

УС русского языка	google.translate	translate.ru (Prompt)	multitran.ru	lingvo.ru
<i>сильный как бык</i>	<i>strong as an ox</i>	<i>strong as an ox</i>	<i>strong as a horse</i>	Примеры из текстов: <i>strong as a bull, bull-strong, etc.</i>
<i>бледный как полотно</i>	<i>as white as a sheet</i>	<i>pale as cloth</i>	<i>cream-faced, pale as ashes, white as a sheet, as pale as a ghost, pale as a sheet</i>	Примеры из текстов: <i>as white as a sheet, snowy-pale, etc.</i>
<i>хитрый как лиса</i>	<i>cunning as a fox</i>	<i>cunning as fox</i>	<i>as cunning as a fox, as sly as a fox</i>	не найдено
<i>смотреть как баран на новые ворота</i>	<i>look like a sheep at a new gate</i>	<i>look like a deer in the headlights</i>	<i>stare like a stuck pig; stare as though seeing for the first time; look at smb/smith like a calf looks at a new gate (употр. на юге США)</i>	<i>gawk/gape at smb/smith</i>
<i>блестит как блин на масленицу</i>	<i>shines like a pancake on Shrove Tuesday</i>	<i>shines as pancake for Maslenitsa</i>	не найдено	не найдено

Таблица 2. – Примеры переводов УС с английского на русский в онлайн-словарях

УС английского языка	google.translate +	translate.ru (Prompt)	multitran.ru	lingvo.ru
<i>strong as a horse</i>	сильный как лошадь	не найдено	сильный как лошадь, сильный как бык, сильный как медведь, сильный как лев	Примеры: <i>He is strong as a horse.</i> – Он силен как бык.
<i>as dead as a doornail</i>	мертв, как дверной гвоздь	абсолютно мертвый, бездыханный ( <i>body</i> ), вышедший из употребления ( <i>things</i> )	без каких-либо признаков жизни	1. Без признаков жизни, бездыханный 2. Утративший силу, вышедший из употребления, отживший свой век (о неодуш. предметах)
<i>work like hell</i>	работать как ад	работать с остервенением	работать с остервенением (как черт, здорово); работать как проклятый	Примеры из текстов: как проклятый трудись
<i>plain as day</i>	ясно как день	*равнина как день	ясно как день; как дважды два	Примеры из текстов: ясно как божий день; ясно как день
<i>like a cat that ate the canary</i>	как кошка, которая съела канарейку	как кошка, которая съела канарейку	не найдено	не найдено

Из таблиц видно, что наиболее разнообразный («разноэквивалентный») перевод УС представлен в словаре Multitran, что дает возможности переводчику выбрать наиболее адекватный перевод в зависимости от контекста. В словаре AbbyuLingvo переводчику будут интересны многочисленные примеры употребления



УС в разных текстах. Для дословного перевода УС идеален машинный переводчик Google. Переводчик Prompt дает разные способы перевода: эквивалентные, дословные и даже ошибочные (*plain as day – равнина как день*), поэтому не рекомендуется использовать его для перевода УС.

Таблица 3. – Функции прослушивания и транскрипции в онлайн-словарях

Функции онлайн-словарей	google.translate	translate.ru (Prompt)	multitran.ru	lingvo.ru
озвучивание	+	+-	+-	+- (только пословно)
транскрипция	-	+-	+-	+- (отдельных слов)

Функция прослушивания фраз (в том числе целого УС) доступна только в машинном переводчике Google (таблица 3). Остальные словари дают возможность прослушивания отдельного слова. Но переводчик Google не предоставляет транскрипцию слов, в отличие от других рассмотренных словарей.

Таким образом, на начальном этапе освоения английского языка и английских УС для их прослушивания и упрощенного перевода можно использовать переводчик Google. На продвинутом этапе изучения английских УС, а также для качественного перевода УС с английского на русский и с русского на английский рекомендуем пользоваться онлайн-словарем Multitran.

Зяноўка Я.С.

*Аб'яднаны інстытут праблем інфарматыкі НАН Беларусі, Мінск*

## **РАСПРАЦОЎКА ЛІНГВІСТЫЧНЫХ РЭСУРСАЎ ДЛЯ АЎТАМАТЫЧНАЙ ТРАНСКРЫПЦЫ БЕЛАРУСКАМОЎНЫХ ТЭКСТАЎ НА АНГЛІЙСКОЙ МОВЕ**

Англійская мова з’яўляецца інтэрнацыянальнай мовай. Гэта родная мова для англічан, аўстралійцаў, новазеландцаў, большай часткі насельніцтва ЗША, адна з дзвюх афіцыйных моў Ірландыі, Канады, Мальты і многіх іншых краін. Гэта трэцяя мова па колькасці гаворачых пасля кітайскай і іспанскай моў. Больш за 1 мld чалавек выкарыстоўвае яе (уключаючы носьбітаў і тых, для каго англійская мова не з’яўляецца роднай). Шмат людзей лічаць, што ў будучыні яна стане лінгва франка – універсальнай мовай, на якой зможа размаўляць увесь свет. Але, нягледзячы на такую распаўсюджанасць, застаецца вялікая колькасць людзей, якія не ведаюць англійскую мову.

Каб спраціць працэс камунікацыі на дадзенай мове, аўтар у суполцы з камандай лабараторыі распазнавання і сінтэзу маўлення АІП НАН Беларусі распрацавала спіс адпаведнасцей “англійскі алафон – беларускі алафон” для атрымання магчымасці беларускамоўным карыстальнікам пазнаёміцца з фанетычнай будовай англійскай мовы, выкарыстоўваць транскрыпцыю англійскага гучання беларускімі сімваламі, праслухваць англійскія словы на беларускі лад.

За аснову распрацоўкі ведаў быў узяты электронны слоўнік “Carnegie Mellon University Pronouncing Dictionary (CMU)” [1], распрацаваны прыватным універсітэтам Карнэгі – Меллан (Піцбург, штат Пенсільванія). CMU – слоўнік у адкрытым доступе, які змяшчае арфаэпічны код (код у алафонным выглядзе), чытабельны машынай. Слоўнік распрацаваны на базе паўночна-амерыканскага вырыянта англійскай мовы і налічвае больш за 134000 слоў з указаннем правільнага вымаўлення. Слоўнік асабліва карысны для распазнавання і сінтэзу маўлення, так як мае адпаведнасці “слова – алафонны выгляд” па наборх фанем ARPAbet – стандарта для англійскага вымаўлення. Бягучы набор фанем змяшчае 39 фанем, уключаючы націскныя, часткова націскныя і ненаціскныя галосныя і зычныя (малюнак 1).

ABSOLUTE	AE1	B	S	AH0	L	UW2	T
ABSOLUTELY	AE2	B	S	AH0	L	UW1	T L IY0
ABSOLUTENESS	AE1	B	S	AH0	L	UW2	T N AH0 S
ABSOLUTES	AE1	B	S	AH0	L	UW2	T S
ABSOLUTION	AE2	B	S	AH0	L	UW1	SH AH0 N
ABSOLUTISM	AE1	B	S	AH0	L	UW2	T IH2 Z AH0 M
ABSOLUTIST	AE0	B	S	IH0	L	UW1	T IH0 S T
ABSOLVE	AH0	B	Z	AA1	L	V	
ABSOLVE(1)	AE0	B	Z	AA1	L	V	
ABSOLVED	AH0	B	Z	AA1	L	V	D

*Малюнак 1. – Фрагмент змешчаных слоў у алафонным выглядзе CMU*

Па спісе алафонаў англійскай мовы было выбрана ў сярэднім па 3-7 слоў у літарным і алафонным выглядзе на кожную літару алфавіта для пакрыцця ўсіх алафонаў. Такім чынам, атрымалася 69 слоў (столькі ж колькі і алафонаў у англійскай мове). Асноўнай задачай у дадзеным выпадку стаў не пошук мінімальнай колькасці слоў для пакрыцця ўсіх алафонаў, а наадварот, як мага больш слоў для

далейшага параўнання алафонаў у розных словах і вылучэння адпаведных алафонаў для беларускай мовы (малюнак 2).

Наступным крокам стаў пошук адпаведнасцей “англійскі алафон – беларускі алафон”. У працэсе падбора адпаведнасцей былі вылучаныя як галосныя манафтонгі (AAO – A) і дыфтонгі (AWO – AY), так і зычныя манафтонгі (CH – Ч) і дыфтонгі (JH – ДЖ) (малюнак 2).

<b>Word</b>	<b>Phoneme transcription</b>	<b>Словы па беларуску</b>
ACCESSIBLE	AE0 K S EH1 S AH0 B AH0 L	Э К С Э+ С А Б А Л
ACCOMMODATION	AH0 K AA2 M AH0 D EY1 SH AH0 N	А К А= М А Д Э+ Ш А Н
ALREADY	AO0 L R EH1 D IY0	О Л Р Э+ Д І
ASK	AE1 S K	Э+ С К
ASSEMBLY	AH0 S EH1 M B L IY0	А С Э+ М Б Л І
ASSOCIATION	AH0 S OW2 S IY0 EY1 SH AH0 N	А С О=У С І Э+ Ш А Н
AUGUSTIN	AW0 G UW0 S T IY1 N	АУ Г У= С Т І+ Н
BACHELOR	B AE1 CH AH0 L ERO	Б Э+ Ч А Л Э
BEHAVIORS	B IH0 NH EY1 V Y ERO Z	Б Ы Х Э+ В Й Э Э
BELONG	B IH0 L AO1 NG	Б Ы Л О+ Н
BIMODAL	B AY0 M OW1 D AH0 L	Б А І М О+У Д А Л

Малюнак 2. – Фрагмент атрыманага спіса канвертаваных слоў

Па першапачатковых выніках стала зразумела, што ў файле існуе шмат недапрацовак і несутыкненняў, якія прадстаўлены ніжэй:

Па-першае, усе галосныя дыфтонгі былі пераўтвораны ў спалучэнне галоснага і зычнага гукаў (AWO – AY – AЎ, AY0 – AI – АЙ, EY0 – ЭИ – ЭЙ, OY0 – ОИ – ОЙ, OW – ОУ – ОЎ) у адпаведнасці з мелодыкай гучання англійскай мовы. Агульная колькасць пераўтвораных дыфтонгаў з 39 фанем – 13.

Па-другое, былі знойдзены наяўныя несутыкненні англійскай транскрыпцыі алафонаў з падабраным адпаведнікам (памылкі лінгвіста-эксперта). Колькасць выпраўленых неадпаведных гучанню алафонаў – 6, прычым усе галосныя (AH0, IH0, IH1, AA0, AA1).

Па-трэцяе, варыятыўнасць гучання аднаго і таго ж алафона ў розным асяроддзі. Напрыклад, алафон AH0 не мае адзінага гучання ва ўсіх 69 тэставых словах. Гэты вынік можна зрабіць з таго, што з 39 слоў, у якім ён ужываецца, толькі ў 31 слове ён рэалізаваны як -э, у 5 як -і, і ў астатніх 3 гучыць як -а. Гук R з 22 ужыванняў у 6 не павінен гучаць зусім. Аб апісаных памылках сведчыць табліца ніжэй.

Па-чацвёртае, недакладнасць прыведзеных у слоўніку CMU алафонаў у розных словах, якія маюць супярэчнасці паміж сабой (напрыклад, AE2: AYIGLAE2SAH0Z - А+ЙГЛЭ=CЭЗ - 'aigla:səs i F IH1SHER0MAE2N - ФІ+ ШЭМЭ=Н - 'fɪʃəmən ).

Вынікі атрыманага спіса адпаведнасцей “англійскі алафон – беларускі алафон” былі убудаваныя ў сэрвіс “Агучаны электронны

граматычны слоўнік” [2] інтэрнэт-платформы corpus.by [3]. На дадзены момант існуе шмат недахопаў, якія звязаныя з несупадзеннямі гукавога ўжывання аднаго і таго ж алафона ў розным асяроддзі, так як слоўнік CMU складзены на базе паўночна-амерыканскага вырыянта англійскай мовы і таму мае пэўныя асаблівасці. Гэта можна выправіць толькі ў выніку стварэння свайго асабістага слоўніка. Таксама трэба разумець, што падбраныя адпаведнасці не змогуць перадаваць дакладнае гучанне англійскіх слоў па прычыне рознага фанетычнага строя дзвюх моў. Аднак, нягледзячы на гэта, якасць успрымання англійскай транскрыпцыі беларускімі сімваламі дастаткова высокая, і з’яўляецца зразумелай.

### ЛІТАРАТУРА

1. Carnegie Mellon University Pronouncing Dictionary [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://svn.code.sf.net/p/cmuspinyin/code/trunk/cmudict/cmudict.0.7a>. – Дата доступу: 25.03.2016.
2. Агучаны электронны граматычны слоўнік [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://corpus.by/VoicedElectronicGrammaticalDictionary/> – Дата доступу: 25.03.2016.
3. Hetsevich, Yu. The system of generation of phonetic transcriptions for input electronic texts in belarusian / Yu. Hetsevich, V. Mandzik, V. Rusak, A. Hiuntar, T. Okrut, B. Lobanov, S. Lysy, Dz. Dzenisiuk // Pattern Recognition and Information Processing: Proceedings Of The 12th International Conference (28-30 May, Minsk, Belarus) – Minsk : UIIP NASB, 2014. – С.81-85.

### РАЗДЕЛ 3

## ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

*Арбуз И.П.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### DEUTSCHLERNEN IM BLENDED-LEARNING-MODUS

Wir leben im digitalen Zeitalter und müssen gestehen, dass die verbreitete Nutzung der digitalen Medien auch die Gestaltung des modernen Deutschunterrichts stark beeinflusst. Immer mehr Rahmenpläne enthalten Vorgaben für die Integration von E-Learning in den klassischen Unterricht. Eine der Formen, digitale Medien im eigenen Unterricht zu verankern, ist das Blended Learning.

Der Begriff des Blended Learning lässt sich aus verschiedenen Perspektiven definieren. Allen gemeinsam ist aber, dass Blended Learning (englisch *blend* = Mischung) als „gemischtes“ bzw. hybrides Lernen, also ein Methodenmix von Online- und Präsenzphasen verstanden wird, wobei die Stärken der beiden Lernformen miteinander kombiniert werden.

Der Mehrwert des E-Learning ist in erster Linie auf den ökonomischen Aspekt zurückzuführen, also, dass Lernende dank digitalen Medien räumlich und zeitlich unabhängig sind. Diese Tatsache ist auch hinsichtlich der immer wichtiger werdenden Flexibilität und dem „Life-Long-Learning“ ausschlaggebend. Darüber hinaus ermöglicht solches Lernen Distanzüberbrückung durch synchrone und asynchrone Kommunikationsinstrumente, bietet verschiedenartige Zugangsmöglichkeiten zu Informationsquellen. Außerdem besteht in diesem Fall die Möglichkeit, verschiedene Lerntypen (visuell, auditiv, motorisch, kommunikativ) zu berücksichtigen. Auch die Binnendifferenzierung wird hier ermöglicht. Die Lernenden können die Aufgaben unterschiedlich schnell bearbeiten, die Reihenfolge selbst bestimmen, Zusatzaufgaben erledigen usw. Was noch nicht zu unterschätzen sei, ist die Möglichkeit, immer wieder zu den durchgenommenen Inhalten zurückzugreifen, die z.B. in einem Online-Portfolio zusammengefasst und bei Bedarf ausgedrückt werden können.

Hinzu kommen auch die Stärken des Präsenzunterrichts, z.B. der persönliche Kontakt und die soziale Nähe zur Lehrkraft und den Mitlernern sowie der direkte Austausch zwischen den Beteiligten, integriertes Lernarrangement, in dem eine optimale Nutzung von technischen Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden und –medien angestrebt wird.

Mit dem Begriff Blended Learning hängt sehr eng der Begriff Medienkompetenz zusammen, die sowohl die Lernenden, als auch die Lehrenden dabei mitbringen sollten. Wird heute über Medienkompetenz gesprochen, so meinen manche leider nur eine technische Kompetenz zur Bedienung der Geräte. Sie umfasst aber weitere wichtige Aspekte. In vielen Definitionen wird sie in folgende vier Teilkompetenzen unterteilt:

- Wissen über Medien (z.B. was ein Hypertext ist oder wie die Struktur einer Online-Zeitung ist)

- Fähigkeit zur Medienkritik (die Fähigkeit, Informationen kritisch-reflexiv zu betrachten, problematische Inhalte zu erkennen)

- Fähigkeit zur Mediennutzung (die Fähigkeit, ein Medium zum Lernen anders zu nutzen, als man es z.B. in seiner Freizeit tun würde)

- Fähigkeit zur Mediengestaltung (Fähigkeit, eigene Texte zu editieren, Grafiken zu erstellen, Abbildungen in Präsentationen einzufügen, Präsentationen gut sichtbar, hörbar, lesbar vorzubereiten usw.)

Blended Learning stellt auch andere Anforderungen an die Lehrkräfte, die sich umstellen müssen. So wird die Unterrichtsplanung nicht einfacher, wenn man nun zusätzlich entscheiden muss, welche Medien in welcher Kombination eingesetzt werden müssen und wie man die Online-Phase mit der Präsenzphase erfolgreich und effektiv verzahnen könnte. Dabei sollte sich die Lehrkraft nach dem sogenannten integrativen Konzept richten. Wesentlich für dieses Konzept ist es, dass Selbstlernphasen und Präsenzlehre inhaltlich und didaktisch immer ein insgesamt stimmiges Lehrkonzept ergeben, dessen einzelne Elemente eng miteinander verzahnt sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Integration von Blended Learning in den Deutschunterricht zwar nicht reibungslos vollzieht, man sollte sich aber trotzdem an das neue Format anpassen, weil es viel mehr Stärken aufweist als das konventionelle, unter anderem den erheblichen Beitrag zur Lerneffizienz und –flexibilität.

#### LITERATUR

1. Rösler, D. Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen, Band 5. / Dietmar Rösler, Nicola Würffel. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 189 c.

*Воробьёва А.Н.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **BEDEUTUNG VON WORTSCHATZ UND SEINE KONSEQUENZEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT**

Viele Lernende einer Fremdsprache haben Vorstellungen, dass Grammatikstrukturen im Mittelpunkt vom Sprachenlernen stehen. Aber

Kommunikation scheitert selten an fehlender Grammatik, sondern meist an fehlendem Wortschatz. Wortschatz spielt eine bedeutende Rolle, erstens weil es so viele Wörter gibt und zweitens weil der Wortschatz einer Sprache hochkomplex (Polysemantik und Idiomatik) ist. Drittens und vor allem gehören Verstehen und sich Mitteilen zu den menschlichen Grundbedürfnissen.

Sollten Sie also beim Unterrichten den Schwerpunkt auf das Lernen von Wörtern legen - wenn möglich mit Vokabelheften der Übersetzung in der Muttersprache und regelmäßigem Abfragen des Gelernten? Dann würden Sie die Sache sehr ungünstig angehen, denn Wortschatz liefert „nur“ das sprachliche Material für die Zielfertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen.

Da das Ziel von Unterricht das sprachliche Handeln in der Fremdsprache ist, sollten Ausgangs- und Endpunkt jeder Wortschatzarbeit die Fertigkeiten sein. Nicht nur münden das Einführen und Einüben von Wortschatz in mindestens eine der Zielfertigkeiten (ein Lese- oder Hörtext, ein Gespräch, das die Studenten führen sollen, oder eine Schreibaufgabe), sondern Wortschatz beginnt auch in einem größeren Rahmen, mit einem Kontext. Dieser ist den Szudenten oft durch ihr Weltwissen bekannt, sie wissen, was sie erwartet und können ihre Aufmerksamkeit darauf fokussieren. Es ist bewiesen, dass sich größere Kontexte leichter einprägen als isoliertes Einzelwissen.

Wenn man zum Beispiel den Wortschatzbereich „Kleider“ einführen möchte, überlegt man, wofür die Studenten den Wortschatz benötigen könnten (Kleidereinkauf, Personenbeschreibung, Gespräch über Mode etc.). Isoliert eingeführter Wortschatz - auch wenn er durch ein gemeinsames Thema verbunden ist - wird schnell vergessen, schafft man deshalb einen authentischen Rahmen: Das könnte ein Bild einer typischen Situation sein (Kunde und Verkäufer im Kaufhaus), Kaufhausmusik oder auch Prospekte und Kleiderkataloge. All dies ist den meisten Lernenden bekannt, sie haben in ihrem mentalen Lexikon bereits „Netze“, in die sie den neuen Wortschatz einbinden können.

Wortschatz wird im Gehirn auf vielfältige und komplexe Weise gespeichert: Im mentalen Lexikon muss ein Wort einerseits einer Bedeutung zugeordnet werden und mit diesem Inhalt abgespeichert werden. Bei einem Verb ist die Handlung gespeichert, bei einem Nomen eine prototypische Visualisierung, Adjektive sind mit den Nomen verbunden, mit denen sie zusammen Vorkommen können (z.B. *schönes Wetter* - jedoch nicht *gutausssehendes Wetter*). Schon allein der Inhalt eines Wortes ist komplex in unserem Gehirn repräsentiert.

Andererseits müssen auch das Klangbild und das Schriftbild von Wörtern gespeichert sein. Weil wir die richtige Form in unserem mentalen Lexikon gespeichert haben, fällt uns auf, wenn ein Wort falsch ausgesprochen wird oder orthographisch falsch geschrieben ist.

Viele Wörter lösen auch Emotionen aus. So kann schon das Wort *Zahnarzt* die Vorstellung des typischen Geruchs oder Angst auslösen. Das bedeutet, dass auch begleitende Emotionen und situative Merkmale gespeichert sind. Das mentale Lexikon ist damit mehrdimensionaler als jedes andere Lexikon.

Das alles sollte Auswirkungen auf die Wortschatzvermittlung haben. Neuer Wortschatz sollte so vielfältig wie möglich präsentiert werden. Die verschiedenen Lernkanäle der Studenten sollten angesprochen werden, verbale Erklärungen allein sind oft - und besonders im Anfängerunterricht - unzureichend. Wörter müssen erfahren, d.h. mit allen Sinnen (multisensorisch) erlebt werden. Wörter sollten visualisiert werden (Bilder und Realien) und ihr Klangbild (Aussprache und Betonung) eingeübt werden (auditiver Lernkanal). Die Handlungen, die mit einem Verb verbunden sind, die Gefühle, die ein Adjektiv transportiert, oder das Aussehen eines Gegenstandes können pantomimisch dargestellt werden (kinästhetischer Lernkanal).

Am Beispiel des Wortschatzbereichs „Lebensmittel“ können die verschiedenen Phasen der Wortschatzarbeit vorgestellt werden: Wortschatz einführen, Wortschatz anwenden, Wortschatz erschließen, Wortschatz einüben und wiederholen. Bevor man mit der Einführung von neuem Wortschatz beginnt, muss man überlegen, für welche alltäglichen Situationen man den Wortschatzbereich „Lebensmittel“ gebrauchen könnte. Denkbar sind z. B.: Einkäufe im Supermarkt, Marktbesuch, Restaurantbesuch, Kochen und Kochrezepte oder Planung einer gemeinsamen Kursparty. In solchen Situationen hilft es, nicht nur den isolierten Wortschatz im Kopf zu haben, sondern vor allem das Ziel, für das die Studenten diesen Wortschatz benötigen. Weiter sind wichtig Fertigkeiten, auf die das Wortschatzgebiet zielen könnte: Hörverstehen: z. B. Dialoge im Supermarkt (entweder auf CD oder von dem Lehrer vorgetragen). Leseverstehen: Viele Lehrwerke bieten gutes Material, zusätzlich sollten Sie auch authentisches Textmaterial wie Supermarktprospekte oder Rezepte anbieten. Sprechen: z. B. Dialoge im Supermarkt (können sich direkt aus dem Hörverstehen ergeben) oder Austausch über das Lieblingsessen. Schreiben: z. B. Rezepte oder Einkaufslisten (für den Einkauf für die Kursparty mit Berechnung der Preise). Den genannten Situationen und Fertigkeiten liegt keine Progression zugrunde, sondern sie lassen sich auf verschiedenen Sprachniveaus realisieren.



Zum Schluss kann man das folgenderweise zusammenfassen: die Wörter werden nicht isoliert, sondern vernetzt gelernt, neuer Wortschatz wird immer im Kontext angeboten, das Ziel der Wortschatzarbeit sind die Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben), die Wörter werden mit allen Sinnen (multisensorisch) eingeführt und kreativ wiederholt, neuer Wortschatz wird mit bereits bekanntem verbunden und wird immer wieder gruppiert, klassifiziert, strukturiert und hierarchisiert.

#### LITERATUR

1. Aitchison, Jean. Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon / Jean Aitchison. – Tübingen, 1997. – 367 с.
2. Hausmann, Franz Josef. Was ist eigentlich Wortschatz? Wortschatz und Fremdsprachenerwerb / Franz Josef Hausmann. – Bochum, 1993. – 207 с.
3. Brinitzer, Michaela. DaF unterrichten Basiswissendidaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Michaela Brinitzer, Hans Hantschel. – Stuttgart: Klett, 2013. – 184 с.

*Воробьева Е.А.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ФОРМАТА DIGITAL STORYTELLING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

С появлением информационно-коммуникационных технологий и их активным внедрением в процесс обучения возникают новые форматы проведения учебных занятий. Эти форматы позволяют задействовать сразу несколько видов восприятия, тем самым развивая коммуникативную компетенцию у учащихся. «Рассказ в цифровом формате», или digital storytelling, представляет собой визуальный ряд с аудио сопровождением, которое может включать в себя голосовое озвучивание или музыкальный трек. Интеграция digital storytelling в процесс обучения иностранных языков способствует реализации следующих задач: облегчение понимания материала; визуализация; развитие фонематического слуха; мотивация обучающихся; формирование социокультурной и дискурсивной компетенции. Данный формат позволяет как презентовать новый материал, так и закрепить, провести контроль усвоенного ранее. Составление плана рассказа и написание сюжета развивают такой активный вид речевой деятельности как письмо и рецептивный вид – чтение. В процессе озвучивания рассказа происходит развитие навыков говорения и аудирования. Одним из преимуществ использования цифровых рассказов также является вариативность форм работы учащихся: работа над созданием может быть проведена как индивидуально, так и в команде. Результатом командной работы может стать презентация в формате digital

storytelling. И здесь уже можно говорить о развитии информационной компетенции, развивающей способность искать нужную информацию.

Выделяют следующие типы рассказов в цифровом формате:

По авторству: рассказы, взятые из интернета; рассказы, созданные преподавателем; рассказы, созданные обучающимися.

По тематике: личные истории; исторические факты; инструкции; иллюстрированные отрывки из произведений; пересказ сюжета; аргументированное мнение по вопросу.

Для рецептивных заданий, объяснения материала или в качестве примера используются рассказы, взятые из интернета или созданные преподавателем. Задание написать свой digital storytelling способствует развитию и контролю навыков подготовленной устной речи, а также закреплению языкового материала.

Среди трудностей, с которыми можно столкнуться в ходе интеграции данного формата заданий в процесс обучения, в современной лингводидактике выделяют следующие: обеспечение обучающихся необходимыми техническими устройствами для записи и прослушивания рассказов; решение вопросов авторского права; определение места задания в уроке; выбор проблематики рассказа; составление алгоритма создания рассказа; подбор материала для использования в процессе создания.

Алгоритм создания цифрового рассказа может быть следующим: составление плана; подбор мультимедийных материалов; написание сценария; проверка сценария; запись рассказа; редактирование; презентация рассказа; комментирование; оценка работы [1].

На первых этапах работы важна роль учителя, который должен правильно организовать рабочий процесс. Предпочтительно составлять план рассказа в процессе мозгового штурма или дискуссии, тем самым задействовав максимальное количество учащихся. Перед тем, как представить рассказ перед аудиторией, учащиеся могут показать его преподавателю. Такой контроль позволит устранить языковые ошибки и технические неполадки.

На сегодняшний день существует множество интернет-сервисов, позволяющих легко создавать digital storytelling даже в режиме онлайн. Рассмотрим некоторые из них.

*ACMI Generator* – сервис является творческой платформой, где каждый может создать свой собственный цифровой рассказ или просмотреть уже существующие работы. Свой рассказ затем можно выложить в открытый доступ. На сайте есть база с графическим и текстовым материалом, инструкции по созданию рассказов, разделение на образовательные тематики.

*Bubblr* – ресурс, который позволяет пользователям создавать комиксы или photonovels, используя фотографии и подписывая их. Все истории хранятся в архиве.  
[http://www.capzles.com/?utm\\_campaign=elearningindustry.com&utm\\_source=%2F18-free-digital-storytelling-tools-for-teachers-and-students&utm\\_medium=link](http://www.capzles.com/?utm_campaign=elearningindustry.com&utm_source=%2F18-free-digital-storytelling-tools-for-teachers-and-students&utm_medium=link)

*Capzles* – сайт, на котором можно создавать свои истории, включая в них фото, видео, блоги, текст и аудио. Более 1000 готовых работ, разбитых на тематики, находятся в открытом доступе.

Таким образом, творческая составляющая формата заданий digital storytelling делает его привлекательным для обучающихся и мотивирует их, развивает коммуникативную и социокультурную компетенции, междисциплинарные навыки обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Tolisano, Silvia Rosenthal. Digital Storytelling Tools for Educators [Electronic resource]. – 2016. – Режим доступа: <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>. – Дата доступа: 22/11/2016.

*Вострикова И.Ю., Стрельникова М.А.  
Воронежский государственный университет, Воронеж*

### INTEGRATING NEW EDUCATIONAL FORMATS INTO ESP COMMUNITY

Foreign language teaching according to modern educational and social requirements is implemented in interactive training to solve different ESP tasks highlighting professional realization and personality development. Forming ESP competences: linguistic, socio-cultural and pragmatic involves getting skills and experience through interactions and activities of the studying period.

The adoption of Russian higher educational institutions to Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) platform provides educators and learners with a secure and integrated system which consolidates language users and encourages them to work and share innovations within one educational environment.

Moreover, the introduction of The Model Program in Foreign Languages for Non-linguistic Departments in 2009 allowed shifting from traditional teaching/learning techniques to acquisition of necessary communicative skills both online and in the classroom. It changed the very idea of teaching English in higher educational establishments emphasizing teaching foreign languages

for university or college ESP students in four communicative spheres: Everyday, Academic, Socio-cultural and Professional. Recent improvements to the Program in 2016 lay stress on technological advancement and self-study.

Voronezh state university (VSU) welcomed the adjustment to Moodle system which provides both a powerful set of learning tools and collaborative teaching environments. Moodle proves to be flexible and efficient assembly so any member of teachers' community can adapt, extend or modify it for educational projects as well as integrate new resources needed for the course using a full range of creative teaching trends and features.

In order to meet all the program requirements and to supply the students with relevant materials English Chair for Science Departments at Voronezh State University (VSU) created and released resource books and Moodle courses devoted to each communicative sphere. These well-structured resource books and online courses suit the curriculum comprising information for classroom activities and supplementary materials for group, individual and self-assessing work.

For example, Academic Sphere course is introduced on the Moodle platform and in paper form. The structure of the both variants is presented by five units: Education, High Education in Russia and Abroad, My University, Academic and Non-academic activities and Academic Mobility. The discussed issues cover such topics as education in general, differences of educational systems, history and facilities of the alma mater, scientific, vocational and campus activities, opportunities to participate in exchange programs and get further academic experience. The types of exercises in the resource book and in the Moodle course vary as online learning provides students with personalized environment which can foster interaction with teachers while collaboration in the classroom contributes to the development of speaking abilities.

This double format creates effective engagement and interaction between real classroom work, self-study, peer review and knowledge sharing. The shift to online environment helps educators create an effective teaching/learning community using various pedagogical principles to find reliable learning solutions.

In the process of developing teaching materials for ESP courses a number of innovations helping to diversify traditional assignments have been introduced. The endeavor is in advancing the opportunities put forward by new technologies and enlarging the room for experiment of any kind. Firstly, practice of video-interviewing is implemented. The embedment of video shooting into e-learning free platform of Moodle enables users to share genuine video materials and innovative outcomes within educational

environment. Besides, the contribution to the university newspaper “Never Before” published in English in VSU encourages sharing academic and cultural experience. As a result authentic video and written materials are used in compiling texts and developing tasks for the resource book and the Moodle modular construction. Additionally, the adaptation of multiple web materials and the design of relevant assignments for various levels aim at communicative approach in all reading, listening, speaking and writing tasks making foreign language skills the essential ability of contemporary students. This provides tremendous change in the very approach to co-studying within the education system.

Taking into account new trends within Model Program, VSU English Chair for Science Departments approved presentation as a form of final exam. Presentation should be based on one of the topics within Professional Sphere. Professional sphere resource books for different ESP fields provide students with instructions to acquire and practice presentation skills. Also, students are offered either to present in class or to put their trial video performance onto the Moodle in order to deal with nervousness, understand weak points, revise typical mistakes and undergo peer assessment.

The constant search for new formats within traditional techniques and updating the Moodle virtual environment assist educators in focusing on content interaction and collaboration where learners can contribute to the educational experience. This pedagogical principle emphasizes a flexible environment for learning communities.

#### REFERENCES

1. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» // eltrussia.ru [Электронный ресурс]. – 2009. Режим доступа: [http://www.eltrussia.ru/articles\\_52.html](http://www.eltrussia.ru/articles_52.html). – Дата доступа: 01.12.2016.
2. Стернина, М.А. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Комплект программ для трёх ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). / М.А. Стернина, Л.Г. Кузьмина, Е.Н. Соловова. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – 38 с.
3. Strelnikova, M. A. Challenges in Teaching English for Academic Purposes / M.A. Strelnikova, I.Y. Vostrikova // Учитель, ученик, учебник: материалы VII Международной научно-практической конференции. - Т. 2 / М.: КДУ, 2014. – С. 242-246.
4. Vostrikova, I.Y. Academic Matters: учебно-методическое пособие / I.Y. Vostrikova, M.A. Strelnikova. – Воронеж: Истоки, 2013. – 73 с.
5. Vostrikova, I.Y. Academic English to ESP Students: Introducing Innovations / I.Y. Vostrikova, M.A. Strelnikova // Proceedings of the 20th NATE – Russia Annual Conference Festival of Teaching, Festival of NATE / Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014. – С. 136-137.

Гецэвіч Ю.С., Марчык М.У., Казлоўская Н.Д., Шыбка М.В.,  
Дзенісюк Д.А., Русецкая Э.У.

Аб'яднаны інстытут праблем інфарматыкі НАН Беларусі, Мінск

## МАБІЛЬНАЯ ПРАГРАМА ЯК СРОДАК ДЛЯ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Пад лінгвадыдактыкай маецца на ўвазе навучанне мове альбо яе засваенне. Пад камп'ютарнай лінгвадыдактыкай разумеюць тэорыю і практыку выкарыстання камп'ютараў у навучанні мове [1, с. 8]. У гэтай вобласці ведаў вылучаюць тры накірункі даследаванняў:

– распрацоўка тэарэтычных аспектаў выкарыстання камп'ютараў у навучанні мове;

– эксперыментальная праца па стварэнні і выкарыстанні ў навучальным працэсе камп'ютарных матэрыялаў, прызначаных для розных мэтаў, форм і профіляў навучання;

– шляхі інтэграцыі камп'ютарнага навучання ў агульны працэс навучання мове і распрацоўка эфектыўных прыёмаў арганічнага выкарыстання інфармацыйных тэхналогій у навучальным працэсе.

Тэндэнцыі развіцця інфармацыйных тэхналогій прыбіраюць абмежаванні ў навучанні і прадугледжваюць рост колькасці камп'ютарных лінгвадыдактычных матэрыялаў.

Лабараторыя распазнавання і сінтэзу маўлення Аб'яднанага інстытута праблем інфарматыкі НАН Беларусі распрацавала лінгвадыдактычную мабільную праграму, якая прызначана дапамагчы дзецям дашкольнага ўзросту засвоіць асновы розных галін ведаў, у тым ліку лінгвістычнай галіны.

Дадзеная мабільная праграма мае назву “Разумнік” і даступная для загрузкі ў *Google Play Market* [2]. “Разумнік” – першая навучальная мабільная праграма, якая дапаможа дзецям ад 2-6 гадоў засвоіць базавыя веды ў галіне беларускай мовы, што паспрыяе далейшаму яе вывучэнню.

Мабільная праграма навучыць дзіця:

- вымаўленню літар (змяшчае літары беларускага алфавіта);
- вымаўленню складоў для пабудовы слоў (змяшчае ўсе магчымыя спалучэнні зычных і галосных літар, напрыклад, *ба, ма* і г.д., а таксама прыклады – словы, якія ўтрымліваюць дадзенае спалучэнне, напрыклад, *во – вожык*);
- назвам лічбаў (1–9, 10–100, 200, 300 і г.д.);
- назвам колераў;
- сімвалам у мове;
- назвам дзён тыдня.

Пры ўваходзе ў праграму адкрываецца галоўнае меню, у якім патрэбна абраць неабходную катэгорыю (на цяперашні момант маюцца наступныя катэгорыі: літары, лічбы, лікі, склады, знакі ў мове, дні тыдня, колеры). Далей навучанне адбываецца пры дапамозе выявы патрэбнага элемента на экране і яго агучвання, якое ўключаецца пры націсканні на элемент.

Пры агучванні элементаў праграмы выкарыстоўваецца *Text-to-Speech Synthesizer* (“Сінтэзатар маўлення па тэксце”), размешчаны на камп’ютарна-лінгвістычнай платформе [www.corpus.by](http://www.corpus.by) [3], а таксама аўдыязапісы, начытаныя дыктарам. Для большай эфектыўнасці навучання бацькам прапануецца дапамагаць дзецям у карыстанні праграмай.

Дадзеная мабільная праграма будзе мець вялікі ўплыў на фармаванне разумовага развіцця дзіцяці. У цяперашні момант праграма знаходзіцца на стадыі актыўнай распрацоўкі і мае вялікую патэнцыяльную навукаёмкасць. Так, у далейшым плануецца дадаць у праграму рэжым гульні і інтэрактыўныя заданні, у якіх будзе задзейнічаны не толькі сінтэз, але і адваротны працэс – распазнаванне беларускага маўлення.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Наука, 2005. – 216 с.
2. Разумнік [Электронны рэсурс]. – 2016. Рэжым доступу: <https://play.google.com/store/apps/details?id=by.ssrilab.razumnik&hl=be>. – Дата доступу: 30.11.2016.
3. Text-to-Speech Synthesizer [Электронны рэсурс]. – 2016. Рэжым доступу: <http://corpus.by/TextToSpeechSynthesizer/>. – Дата доступу: 30.11.2016.

*Галай О.М., Рабцевич В.Ю.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **СВЯЗЬ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Аудирование, как один из видов языковой деятельности, притягивает самое пристальное внимание методистов и психологов. Актуальность темы объясняется тем, что слушание отыгрывает большую роль в процессе языковой коммуникации, а так же, что это умение тесно связано с другими видами речевой деятельности, в первую очередь с чтением и говорением.

Аудирование – это больше чем обычное слушание: аудировать – значит слышать, слушать и непосредственно понимать язык, который

звучит. Понимать иноязычный текст – значит не просто раскрыть связи и отношения между предметами и явлениями, но и осознать конкретное содержание текста. Студент должен понять смысл сообщения, удержать в памяти новую, наиболее существенную информацию, её логическую структуру. Однако в подготовке обучающихся к смысловому восприятию речи на слух имеются серьёзные недостатки.

Можно определить три подхода к обучению аудирования иностранного языка. Первый подход рассматривает аудирование как естественный итог умения говорить на изучаемом языке и не требует особой подготовки. Под влиянием такого взгляда на обучение аудированию в методике преподавания иностранных языков не уделялось должного внимания подготовке студентов к слуховому восприятию и пониманию языка, хотя для развития этого сложного языкового умения требуется специально организованный материал: упражнения, тексты, учебные пособия.

Практика преподавания иностранных языков показала, что без владения навыками аудирования студентам будет трудно понять лиц, говорящих на иностранном языке. Они испытывают значительные затруднения в непосредственных контактах с носителями языка, плохо понимают кинофильмы, радио- и телепередачи, театральные спектакли, потому что речь преподавателя и однокурсников по многим параметрам отличается от языка в естественных условиях коммуникации.

Итак, слушание речи преподавателя и других студентов не может служить единым, а на более позднем этапе обучения и достаточно эффективным упражнением по аудированию. В этой связи очевидна необходимость интенсивного использования фонозаписей языка.

Согласно второму подходу предусматривается обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений по систематическому слушанию иноязычной речи.

Третий подход требует постоянного сочетания упражнений по обучению аудированию. С элементами говорения, включая все этапы усвоения языкового материала.

В акте коммуникации сочетаются рецепции и репродукция: каждый из участников выступает по очереди в роли того, кто слушает, и того, кто говорит. Во время слушания мы проговариваем услышанное во внутренней речи, а во время говорения слушаем собственную речь.

В методическом плане аудирование и говорение способны развивать друг друга в процессе обучения. Говорение – это один из лучших способов развития понимания языка на слух, а внимательное слушание ради точного понимания в свою очередь может и должно быть направлено на пользу говорения.



Многолетняя практика обучения аудированию в процессе преподавания иностранных языков даёт основание заключить, что прослушивание текста в сочетании с диалогом между преподавателем и студентом обеспечивает лучшее понимание, чем его двух-, трёхразовое прослушивание.

При переходе от аудирования речи преподавателя к аудированию звукозаписи возникают дополнительные трудности. Непривычность звучания отрицательно влияет на процесс восприятия и понимания речевого высказывания. В этом случае преподаватель может искусственно создать обратную связь, постепенно, шаг за шагом контролируя правильность понимания услышанного.

Мотивированная готовность студентов отвечать на вопрос преподавателя активизирует умственную деятельность и ведёт к более точному пониманию на слух. Коммуникативный диалог между преподавателем и студентом – это такая форма обратной связи, которая подкрепляет, корректирует понимание речи на слух всеми студентами одновременно.

Вопросы уточняют понимание аудируемого текста, указывают на смысловые “вехи”, необходимые для понимания его содержания, и дают своеобразный план пересказа.

Отчётливость осознания связей и отношений внутри связного высказывания может быть представлена как 1) хаотическое понимание; 2) понимание, которое основывается на лингвистическом контексте и выражается словами текста; 3) понимание, смысл которого. Может передаваться своими словами в свободном изложении.

На уровне формирования вторичных умений необходимо стремиться к тому, чтобы студенты воспроизвели содержание услышанного своими словами, т.е. свободно пользовались изученной лексикой в пределах рекомендованной темы или ряда тем, лингвистически отражённых в тексте для аудирования.

Однако, чтобы перейти от аудирования связной речи к говорению, нужна предварительная активизация лингвистического материала в речевой практике студентов, целевая установка на последующее воспроизведение содержания текста. Вся работа состоит из трёх этапов: предтекстового, текстового и послетекстового.

На предтекстовом этапе предлагаются следующие виды работы: введение новых слов, их объяснение, иллюстрация примерами; контроль понимания новых слов в предложениях из текста для аудирования с использованием визуальной наглядности; логическая обработка заглавий текста; работа с наиболее сложными грамматическими структурами, их узнавание, дифференциация,

установление взаимодействия начальной формы с актуальной в конкретном предложении; структурная группировка слов; тематическая группировка слов из текста для аудирования (слова даются списком или в предложениях); постановка разнообразных вопросов (общих, специальных, альтернативных) к сложным в языковом плане предложениям аудиотекста; выборочное аудирование фрагментов (предложений) текста с разнообразными заданиями; аудирование в предложениях числительных и собственных имён.

Пользуясь предтекстовыми ориентирами, студенты выполняют затем следующие виды работы с текстом: постановка предтекстовых вопросов, поиск ответов на них; выбор в процессе слушания из ряда предложений правильного ответа на вопрос; формулировка основной мысли; определение линии сюжета; подбор заглавия к тексту; подтверждение или опровержение предложенных суждений и т.д.

Текстовый этап работы включает двухразовое прослушивание всего или отдельных абзацев, смысловых блоков текста, контроль основного и детальное понимание, повторение известного и закрепление нового лексического материала.

После первого прослушивания преподаватель формирует два-три вопроса устно с целью контроля общего понимания текста или предлагает найти правильные ответы из ряда предложенных (на доске, на карточках) ответов.

Перед вторым включение текста студентам даётся задание записать ключевые слова, собственные имена, цифры, географические название, важную (на их взгляд) информацию. После второго прослушивания студенты получают на карточках до 10 заданий для быстрого высказывания.

Послетекстовый этап работы включает такие упражнения, которые вызывают заинтересованность в беседе, желание высказаться по тематике текста, стимулируют студентов к коммуникативным действиям, соответствующим в других условиях естественной ситуации коммуникативного общения. Такие задания побуждают к поиску аргументов, развивают языковое чутьё, содействуют постепенному переходу к высказыванию собственной мысли в других коммуникативных обстоятельствах. Более всего таким требованиям соответствует дискуссия, так как она содействует повышению речевых возможностей, выработке самостоятельного и творческого исполнения иностранного языка. Перед студентами стоит задача сконцентрировать внимание как на средствах выражения, так и на коммуникативных действиях, используемых ими, потому что в дискуссии нужны не только

языковые способности, но и фантазия, беглость мысли, умственная гибкость.

Однако это всё не означает, что начать разговор можно сразу. Дискуссию нужно организовать. Могут быть предложены и другие виды послетекстовой работы: прокомментировать содержание текста или отдельного действия, дополнить текст предложением, составить диалог по теме текста, написать сочинение и др.

Может возникнуть вопрос, каким образом подготовить студентов к пониманию языка с одного предъявления? Само собой разумеется, что двух-, трёхразовое прослушивание многочисленных текстов не приведёт к пониманию языка с первого раза.

Решение этого вопроса мы видим, прежде всего, в сочетании аудирования с говорением путём коммуникативного диалога между преподавателем и студентом.

Выбранные нами этапы обработки аудиотекста позволяют постепенно и целенаправленно переходить от репродуктивных упражнений к продуктивным формам.

Постепенный переход к одноразовому восприятию и понимание речи на слух с последующим коммуникативным диалогом, а затем – к аудированию с предварительной постановкой ключевых вопросов активизирует мыслительную деятельность студентов и приведёт их к пониманию речи с первого раза.

На наш взгляд, этапы взаимосвязанного обучения аудированию и говорению могут меняться. В зависимости от степени трудности содержания текстов и от уровня подготовки студентов к восприятию и пониманию речи на слух количество этапов может также варьироваться.

*Давидович Т.Г., Лашук Т.В.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **DIE GESTALTUNG VON E-MAILS**

Im gegenwärtigen hoch computerisierten Leben kommunizieren die Menschen virtuell, d.h. mithilfe von E-Mails und anderen elektronischen Medien.

Vor allem schreibt man privat so viel wie nie, per E-Mail und per SMS, während vor nicht allzu langer Zeit noch eine Postkarte / ein Brief pro Jahr dem Freund genügte.

Die E-Mail kombiniert Vorteile eines Telefongesprächs und eines Briefes und minimiert gleichzeitig deren Nachteile: Anders als beim Telefonat wird den Teilnehmern eine zeitversetzte Kommunikation ermöglicht: Sie senden und empfangen ihre Briefe, wann sie wollen. Anders

als die normale Post ist die elektronische Post normalerweise sehr schnell, rationell und außerdem kostengünstig und spart Papier. Da E-Mails jedoch nicht handschriftlich unterzeichnet werden können, eignen sich verbindliche Texte nicht für eine elektronische Übermittlung.

E-Mails können innerhalb von abgegrenzten Netzen (z.B. Firmennetzen), aber auch über das Internet verschickt werden und dienen damit der internen wie der externen Unternehmenskommunikation. Formulare, Grafiken und Zeichnungen können übermittelt und – mit entsprechender Software – vom Empfänger direkt bearbeitet werden.

Für die Textgestaltung von E-Mails gibt es noch keine verbindlichen Vorschriften.

Aber einer bestimmten Struktur müssen die E-Mails folgen. Wie beim normalen Brief wird auch bei einer E-Mail die Adresse von Absender und Empfänger sowie ein Betreff angegeben, wie beim Brief können dem eigentlichen Text Anlagen (Dateien, Attachments) beigelegt werden. Per E-Mail können viele Adressaten gleichzeitig erreicht werden, darüber hinaus lassen sich ohne viel Aufwand Nachrichten übersichtlich archivieren.

Das E-Mail-Programm verfügt über hilfreiche Automatismen, z.B. fügt es automatisch die eigene Adresse ein und sendet Mails nur mit Eintrag in der Betreffzeile, es sendet etwa aufgrund einer fehlerhaften Adressierung unzustellbare Mails zurück.

Darüber hinaus kann es

- den Empfang bestätigen (ein Pendant zum Einschreiben mit Rückschein bei der gelben Post),
- automatisch Kopien von ausgehenden Mails archivieren und / oder an eine E-Mail-Adresse senden,
- ausgehenden Mails eine Unterschriftdatei anfügen,
- eine Versandliste wie eine einzelne Mailadresse verwenden,
- eingehende Mails nach unterschiedlichen Kriterien sortieren und
- bei Rückantworten den Ursprungstext mit anzeigen.

Man schreibt E-Mails so ähnlich wie einen Brief. Die E-Mail muss also mit einer Anrede anfangen und mit einem Gruß enden. Außerdem schreibt man auch einen Schlusssatz.

Aber, wenn man einen Brief schreibt, überlegt man sich genau, was man schreiben will. Eine private oder halbformelle E-Mail schreibt man schnell, man schreibt dann so, wie man spricht.

In einer E-Mail gibt es viele Ausdrücke, die man normalerweise beim Sprechen benutzt, z.B. *„doch, halt, eben, ja“* usw. Auch findet man beim Schluss oft Abkürzungen, z.B. *MfG* oder *LG*. Das heißt *„Mit freundlichen Grüßen“* oder *„Liebe Grüße“*. Private oder halbformelle E-Mails haben also etwas von einem Brief und etwas von einem Gespräch.

Die für E-Mails typische Sprache verwendet die aus der Briefkommunikation bekannten Floskeln und Wendungen seltener. Da hier die Verwendung von Serienbriefen nicht möglich ist, werden z. T. kürzere, präzise Formulierungen gewählt. In der E-Mail-Kommunikation gibt es beispielsweise folgende typische Abkürzungen:

- FYI = For your information
- ASAP = As soon as possible
- IMO = In my opinion
- BTW = By the way
- FAQ = Frequently asked questions
- und Emoticons :-) ;-(

Diese Abkürzungen sollte man jedoch nur in Anschreiben verwenden und nur dann, wenn man seinen E-Mail-Partner gut kennt.

Also, man unterscheidet private, halbformelle und formelle E-Mails. Und jeder Typ von der E-Mail sollte eine bestimmte Sprachfunktion realisieren: z.B. Vereinbarung des Termins, Einladung, Entschuldigung usw. Man gebraucht Verben, die sprachliche Handlungen ausdrücken: *bitten um, beglückwünschen zu, sich entschuldigen für, versprechen, ...*

Hier geht es darum, sich der Sprache als Hilfsmittel für besondere Handlungen zu bedienen.

Man benutzt dabei eine Schreibstrategie: direkten Kontakt zum Kommunikationspartner aufbauen und mit Sprache etwas bewirken, was ohne Sprache nicht zu leisten ist.

Zu den wenigen Nachteilen von den E-Mails gehört, dass noch nicht alle gewünschten Kommunikationspartner über eine E-Mail erreichbar sind. Obwohl es bereits Verschlüsselungsprogramme gibt, ist die Datensicherheit nicht gewährleistet. Wichtige oder geheime Informationen sollte man deshalb besser nicht per E-Mail verschicken.

Beispiel einer E-Mail. Stellen Sie sich nun vor, dass Sie in der Lüneburger Heide Urlaub machen. Machen Sie Notizen zu den Punkten:

- Wie gefällt Ihnen der Urlaub?
- Wie ist das Wetter?
- Wie ist die Unterkunft?
- Erzählen Sie von einem Ausflug.

Schreiben Sie jetzt damit **eine E-Mail an eine Freundin / einen Freund**. Schreiben Sie etwas zu allen Punkten. Denken Sie auch an **die Anrede, eine passende Einleitung, einen passenden Schluss und die Grußformel**.

**Wortanzahl: ca. 80 Wörter.**

Was sich für Studierende sehr motivierend erweisen kann, ist die Bearbeitung der eigenen Texte auf einem höheren Sprachniveau. Man sollte

von Zeit zu Zeit die Texte der Lernenden kopieren und sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut wieder ausgeben. Dann wird besprochen, was seit dieser Zeit im Unterricht gelernt wurde, und die Lernenden können ihre eigenen Texte mit diesem Mehrwissen bearbeiten oder erneut schreiben. Denn das „Lernen funktioniert in Spiralen, einen geraden Weg zum Ziel gibt es nicht“ [1, S. 48].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Möller-Florath, Monika. Fertigkeiten. Schreiben. In: DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2013. – S. 35-49.

*Зайченко Н.Г., Трофименко С.А.  
Белорусский государственный университет, Минск*

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В 70-80 годы XX века в области преподавания иностранных языков произошла методическая «перестройка», в ходе которой традиционные методы обучения начали сдавать свои позиции, уступая место коммуникативному подходу. Данная смена направлений была продиктована объективными причинами, а именно необходимостью использования иностранного языка в разных сферах жизни непосредственно в его основной функции, т.е. в качестве средства общения.

Акцент, характерный для грамматико-переводного метода, сместился с грамматики на освоение лексики и соответственно, как результат, на говорение. Таким образом, в новом формате на работу над грамматикой стало отводиться гораздо меньше времени, при том что она была и остается основой функционирования языка. В связи с этим, особый интерес представляет реализация рассматриваемого метода в процессе обучения грамматическим явлениям. С течением времени выкристаллизовался ряд основных принципов, характерных для коммуникативной грамматики. Среди них можно отметить следующие:

***– введение материала осуществляется на базе текстового фрагмента или текста;***

Для понимания грамматической структуры в ее коммуникативной функции недостаточно провести анализ на словесном уровне или на уровне предложения. Основой должны становиться текстовые

высказывания, в которых четко прослеживается цель использования данной грамматической структуры.

***– привлечение контрастной лингвистики (учет опыта изучения родного языка);***

Психолингвистические исследования подтвердили, что изучение иностранного языка осуществляется на фоне родного [2, с. 49]. В соответствии с этим при обучении грамматике изучаемого языка следует прибегать к стратегиям, которые успешно применялись уже при освоении родного языка, анализ и овладение грамматикой которого, однако, служит в первую очередь для осознания грамматических явлений и их систематизации. Носитель языка, не обладая фоновыми теоретическими знаниями, и только опираясь на свой «языковой инстинкт», может образовать грамматическую структуру и применить ее в нужном контексте. Человек же изучающий иностранный язык не обладает этой грамматической компетенцией, развитие которой может быть достигнуто лишь на занятии по иностранному языку с использованием стратегий изучения грамматики родного языка.

***– грамматика выступает в роли инструмента коммуникации;***

В рамках рассматриваемого направления грамматика воспринимается как инструмент языковой деятельности, соответственно здесь осуществляется обучение не только грамматическим формам, но и их коммуникативной функции.

***– обучающиеся говорят и действуют на занятии в том или ином контексте, выступая в роли самих себя, а не в роли героев учебника;***

Непосредственной целью занятия по грамматике считается не изучение правильных форм, а «использование этих средств обучающимся адекватно ситуации и интенции» [1, с. 4].

***– мотивация при изучении грамматики;***

Целесообразно применение мотивирующих методов работы, привлечение игровых видов деятельности, аутентичных текстов и контекстов, которые соответствуют интересам и потребностям целевой аудитории.

***– применение визуальных опор;***

Еще одним принципом коммуникативного занятия по грамматике является активное использование наглядных опор при введении, структурировании и закреплении грамматических явлений (напр.: таблиц; схем; плакатов; геометрических фигур, соответствующих определенным членам предложения и т.д.), эффективность от применения которых будет повышаться в том случае, если

обучающиеся будут участвовать в их создании с помощью преподавателя или самостоятельно.

– *стратегиям обучения посвящается отдельное занятие.*

Что представляет собой коммуникативная грамматика и какие цели она преследует более подробно отображает следующая таблица.

<b>Традиционная грамматика</b>	<b>Коммуникативная грамматика</b>
опирается в большинстве случаев на специально созданные примеры	строится на аутентичной коммуникации
берет за основу отдельные слова и предложения	отталкивается от целых текстов
выдвигает на первый план языковую форму	делает акцент на говорение и тем самым на выбор соответствующих ситуации языковых средств
идет от выражения к содержанию	идет от содержания к выражению
идет от формы к функции	идет от функции к форме
исследует формальные признаки (например, флексию)	изучает функциональные признаки (например, отсутствие производителя действия в пассиве)
видит свою задачу в лучшем понимании грамматики	нацелена на лучшее понимание коммуникации / содержания
преследует своей целью построение грамматически правильных предложений	своей целью видит адекватную ситуации коммуникацию
обладает нормативным потенциалом	обладает критическим в языковом отношении потенциалом

В соответствии с изложенными выше принципами занятие, посвященное обучению грамматике, может иметь, к примеру, следующую структуру, состоящую из 5 этапов:

1. вводные упражнения (активация фоновых знаний);
2. презентация модели текста, который содержит новое грамматическое явление и который в дальнейшем должен быть реконструирован;
3. обучающиеся создают собственные аналогичные тексты;
4. обучающиеся обмениваются созданными ими на занятии текстами с целью ознакомления и корректировки;
5. грамматические структуры закрепляются с помощью других видов заданий.

Необходимо отметить, что это только один из вариантов обучения грамматическим явлениям с учетом коммуникативного подхода. Кроме того, представляется, что структура занятия на разных уровнях обучения языку по объективным причинам будет различаться.



В заключение стоит подчеркнуть, что, несмотря на все преимущества рассматриваемого подхода, нельзя забывать об имеющихся плюсах так называемых традиционных методов. А сочетание разных методик позволит, в свою очередь, придать коммуникации на иностранном языке более корректную форму.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Götze, L. Lebendiges Grammatiklernen / L. Götze // Fremdsprache Deutsch. – 1993. – Н. 9. – С. 4-9.
2. Voit, H. Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen / H. Voit, M. Martini // Fremdsprache Deutsch. – 1993. – Н. 9. – С. 49-54.

*Климченко С.Г.*

*Белорусский государственный педагогический университет  
им. Максима Танка, Минск*

#### TEACHING ENGLISH THROUGH VIDEO FILMS

The main aim of a teacher of English is to help his / her students to communicate fluently in this language. There are various ways how to create stimulating situations for effective interaction in the classroom. One of them is employing video, which presents excellent possibilities for teaching foreign languages.

Video films in language teaching have a lot of advantages. A major advantage of using video records in class is their encouragement of oral fluency. Various kinds of activities that enhance all language skills can be successfully performed with their help. Listening, speaking, writing and even reading tasks can be offered to students after watching a film.

A teacher can choose video films according to his students' level of language ability and offer limitless exercises that will help to work with the lexical material of the lesson. Even if comprehension is limited, students are still enthusiastic about video presentations. But nevertheless the material should be motivating in order to create a climate for successful learning.

Another advantage of using video recorders in class is the controlled presentation of a video film: the teacher or learner can stop and replay video sequences, freeze the action and turn down the sound of the video clip. With almost any video film learners can be asked to speculate on what will happen next and interpret what they can see. Students can be asked to derive the meaning of the sequence without sound by just observing arm movements and facial expression of the film characters. Very often gestures and mime can say more than words. For language learners the ability to recognize, understand and use these features of the target language is an integral part of achieving communicative fluency.

It is important that work with video should lead to some follow up activities. A video sequence is not studied just for its own sake. It should form part of an integrated learning programme, forming a link between different areas of language-learning experience. The video presentation can be used in a variety of ways as the basis for further extended language practice. It can involve students talking about themselves, their own circumstances and interests. A teaching sequence in the classroom moves directly from the video presentation into the realm of the learner's own lives.

One of the final activities of the video lesson can be performed in the form of a role-play. Here the video sequence gives useful guidance how to pronounce words correctly, imitate the intonation and gestures of native speakers. Besides, students get first-hand information about the spoken language of the country. They can see social status of the film characters, their relationships, feelings and emotions.

A teacher of English can get video materials for language teaching from a variety of sources. On the Internet it is possible to find different sorts of films designed for language-teaching purposes. What is more, with the help of necessary equipment students can create self-made video films on any topics they like.

Films made for language teaching have the obvious merit of being planned and produced for a language-learning audience. This means that the language may be graded and the presentation of new vocabulary items, structures will be controlled. Besides accompanying written materials may be available to guide classroom discussions of what is presented in the film.

It is the teacher who has the prime responsibility for creating a successful learning environment. By the skilful use of various techniques that modern technology makes available, language teachers can choose to present video materials to learners in the most suitable way for facilitating successful language acquisition.

*Козелецкая И.Н.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Интеграция в общеевропейское образовательное пространство, социальный и научно-технический прогресс требуют изменений образовательной парадигмы. Появилась необходимость в новом подходе к определению принципов образования, в пересмотре содержания образования, необходимы новые методы и средства обучения. Наметилась устойчивая тенденция к внедрению

инновационных технологий, которые имеют цель творческого воспитания личности в плане интеллектуального и эмоционального развития.

В современных условиях информационного общества знания и квалификация играют очень важную роль в жизни человека. Чтобы владеть актуальной информацией в области развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Очевидное повышение значимости иностранного языка, его востребованность повлияли на задачи, содержание и динамику обучения иностранным языкам и тесно связаны с инновационными процессами в организации обучения.

Применение новых информационных технологий в обучении, это не только новые технические средства, но и новые формы, методы и приемы преподавания, также новый подход к процессу обучения в целом. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование, развитие и совершенствование коммуникативной культуры студентов и обучение их практическому овладению иностранным языком.

Рассматривая современные методики такие, как разноуровневое обучение, обучение в сотрудничестве, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, проектную методику с использованием новых информационных технологий и Интернет-ресурсов, можно с уверенностью сказать, что все эти педагогические технологии способствуют развитию у студентов умения мотивировать действия и самостоятельно ориентироваться в новой информации; а также формированию творческого мышления. Современные методики помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, т.е. обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения, учитывая способности студентов, их уровень развития, склонности.

В настоящее время преподавателями активно внедряются в учебный процесс новые информационные технологии: Интернет, аудио- и видеоконференции, мультимедийные обучающие компьютерные программы.

Основными формами использования информационных технологий являются:

– компьютерные презентации лекций, семинаров, докладов студентов. Так к примеру, компьютерная программа PowerPoint помогает преподавателю организовать мультимедийные уроки, учебные модули, которые позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме – слайды, графики, тексты, видеофильмы и пр.;

– дистанционное обучение. В глобальной сети Интернет сегодня можно найти любые образовательные услуги, начиная от краткосрочных курсов повышения квалификации и заканчивая полноценными программами образования;

– телекоммуникационные проекты, включающие в себя работу с аудио- и видеоресурсами в режиме онлайн;

– лингафонные устройства, состоящие из преподавательской консоли, рабочих мест студентов и оборудования по аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной схеме.

Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда. Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, обучение грамматике. В этих программах используются методические приемы, которые позволяют производить ознакомление, тренировку и контроль.

На занятиях по иностранному языку информационные ресурсы сети Интернет органично интегрируются в учебный процесс, помогая эффективно решать ряд дидактических задач:

- формирование навыков и умений чтения;
- совершенствование умений письменной речи;
- совершенствование умений аудирования;
- пополнение словарного запаса лексикой современного языка;
- получение культуроведческих знаний, включающих в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

При решении этих задач создаются реальные условия для расширения студентами своих представлений об окружающем мире, для умения организовать самостоятельную и поисково-исследовательскую работу. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, т.к. эти технологии – лишь только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей для решения проблемы качества обучения. Компьютер в учебном процессе – лишь

средство, усиливающее и расширяющее возможности обучающей деятельности.

Современность предъявляет все более высокие требования уровню практического владения иностранным языком. В связи с этим использование инновационных образовательных технологий дают огромные возможности для повышения эффективности процесса обучения. Мультимедийные обучающие программы позволяют тренировать различные виды речевой деятельности, сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации; способствуют реализации индивидуального подхода и организации самостоятельной работы студента. Важно отметить, что использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет значительно повысить общекультурное развитие студентов. Это содействует формированию языковых компетенций, повышению мотивации в изучении иностранного языка.

Таким образом, применение инновационных технологий позволяет существенно обогатить и разнообразить преподавание иностранных языков, сделать учебный процесс более интересным, эффективным и оптимальным.

*Крюковская И.В., Шевченко Д.А., Шуховская С.Ф.  
Юридический колледж БГУ, Минск*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

На данном этапе развития современного общества знание иностранных языков носит характер межкультурной технологии. Специалисту желающему быть конкурентоспособным необходимо изучать иностранные языки. Языковая компетенция расширяет возможности по участию в многообразных формах проявления культурной, общественной, экономической и социальной жизни. Поэтому обучаемых необходимо вооружить методическим инструментарием, обеспечивающим продолжение учебы на основе приобретенной ограниченной компетенции.

Вопросами обучения иностранным языкам интенсивными технологиями занимались Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др. Современная школа основана на теории и практике обучения иностранному языку средствами интенсивных технологий и разработана И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Б.А. Лапидус и др. Интенсивные технологии

обучения иностранным языкам основываются на технологии коммуникативного обучения на основе общения.

При профессионально-ориентированном обучении иностранным языком средствами интенсивных технологий мы исходим из принципов построения содержания интенсивных технологий обучения иностранным языкам, предложенных Е.И. Пассовым: 1. речевая направленность – обучение через общение, что подразумевает практическую ориентацию занятия; 2. функциональность, т.е. (лексические, грамматические, фонетические упражнения должны быть взаимосвязаны и усваиваться сразу в речи, в деятельности, в общении как речевые единицы.; 3. ситуативность, т.е. обучение в реальных (или максимально приближенным к реальным) ситуациям, а также отбор материала и организация ситуаций общения на основе проблемных ситуаций, как побуждающий фактор общения; 4. новизна, которая выражается в информативности, формах проведения занятия, а также смены предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и др. для создания условий способствующих произвольному запоминанию; 5. личностная ориентация общения, т.е. учет преподавателем личностных психологических аспектов студентов, которая обеспечивает коммуникативную мотивацию, целенаправленность говорения, установление взаимоотношений; 6. коллективное взаимодействие – условием успеха каждого является успех остальных; 7. моделирование – ограничение объема знаний, представление в модельном виде, где содержанием выступает проблема, а не тема.

В тех учебных заведениях, где иностранный язык выступает как непрофилирующая дисциплина, особое значение следует придавать мотивации. Владение иностранным языком делает будущего специалиста высокообразованным профессионалом, способным быть в курсе современных научно-методических разработок ученых различных стран (широкий социальный мотив). Знать иностранный язык престижно, это придает определенный статус (узкий социальный мотив).

Для поддержания у обучаемых постоянной мотивационной готовности выражения своего отношения к явлениям реальной действительности, необходимо обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности. Следует отметить, что интенсивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, в ходе которого студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения,

принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с различными источниками информации, используются творческие виды работ. При наличии постоянной внутренней готовности студент тренируется в говорении даже тогда, когда молчит, при так называемой внутренней активности [3, с. 108].

Интенсивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она предполагает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Активность студента выступает как одно из важнейших условий обучения интенсивными технологиями.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Ситуация взаимодействия в обучении интенсивным технологиям выступает единицей организации учебного процесса, моделирующей образы профессиональной жизни. Таким образом, на занятиях создается комфортное коммуникативное пространство, способствующее сотворчеству и моделированию реальных ситуаций общения [2, с. 56].

Г.А. Китайгородская соотносит интенсивное обучение, прежде всего с процессом активизации процесса, активности во взаимодействии преподавателя и студентов, работы в парах. Именно активность преподавателя и студента обеспечивает высокий уровень интенсивности учебного процесса [1, с. 67].

Преподавателям, которые работают с интенсивными технологиями, следует опираться на следующие принципы в обучении:

1. В работу должны быть вовлечены все участники.
2. Надо позаботиться о психологической подготовке участников.
3. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Только при работе в малых группах может быть услышан каждый участник.
4. Для участников должен быть создан физический комфорт.
5. Обратите внимание на вопросы процедуры и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать их.
6. Первоначально деление участников на группы лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

В заключение отметим, что использование интерактивных форм обучения позволяет изменить взаимоотношения между преподавателем и студентами, которые часто носят излишне официальный характер. Используя новые формы коммуникации, организуя совместную деятельность студентов в малых группах с учетом индивидуального стиля деятельности каждого студента, преподаватель тем самым стимулирует его коммуникативную и интеллектуальную активность. Активное и целенаправленное межличностное взаимодействие на занятиях способствует личностному росту студентов и, самое главное, эффективному усвоению знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // – М.: Высшая школа, 1986. – 102 с.
2. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом ВУЗе / Б.А. Лapidус // – М.: Высшая школа, 1986. – 145 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов // Пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

*Лашук Т.В., Давидович Т.Г.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **DAS SCHREIBEN IM STUDIUM**

Schreiben in der Fremdsprache wird oft als sehr viel schwieriger empfunden als Sprechen. Es erfordert durch die zeitversetzte Kommunikation ein hohes Maß an Planung, Explizitheit und Eindeutigkeit, außerdem ist die Fehlertoleranz beim Schreiben viel niedriger als beim Sprechen. Auch im Vergleich zum Leseverstehen gibt es eine weitere Herausforderung: Während beim Lesen unbekannte Wörter immer noch aus dem Kontext erschlossen werden können, braucht man beim Schreiben den nötigen Wortschatz.

Beim Schreiben von Briefen, Berichten, Geschichten, E-Mails und vielen anderen Textsorten steht die sprachliche Handlung im Mittelpunkt. Der schriftliche Ausdruck sollte gegenüber den anderen Sprachfertigkeiten um keinen Fall vernachlässigt werden, denn

– Schreiben bietet Anlass zur Reflexion und zum intensiven Austausch mit sich selbst oder mit anderen über Eigenes und Fremdes, darunter auch über ein wissenschaftliches / politisches / soziales / kulturelles /... Thema (z.B. im Studium, im Beruf). Die Gelegenheit, sich auszudrücken und mitzuteilen, kann Erfolgserlebnisse schaffen.

– Schreiben hat einen Behaltenseffekt und kann zur Bewusstmachung von Strukturen führen. „Durch die intensive Planung ist Schreiben im



Vergleich zum flüchtigen und spontanen Sprechen das lernintensivere Medium“. [1, S. 36]

– Schreiben kann Lust und Freude machen und ist eine Bereicherung des persönlichen Ausdrucks.

– Sei es eine E-Mail oder eine Notiz, ein Praktikumsbericht oder ein Fachaufsatz: Um erfolgreich am gesellschaftlichen Leben – besonders auch an Lernveranstaltungen im Studium und am beruflichen Leben – in der Zielsprache teilzunehmen, darf auf Schreiben nicht verzichtet werden.

Wenn in der Anfangsphase des Erlernens einer Fremdsprache verständlicherweise leichtere, einfachere Texte erstellt werden, kommt es im Studium auf dem fortgeschrittenen Niveau zu anspruchsvolleren Schreibanlässen und Textsorten. Zu den wichtigsten schriftlichen Studienleistungen können folgende zugefügt werden:

– **Der Abstract:** Das ist eine kurze Zusammenfassung eines Aufsatzes, die die Argumentationsstruktur skizziert. Abstracts sind häufig in Fachzeitschriften Aufsätzen vorangestellt.

– **Der Essay:** Darunter versteht man eine kürzere Abhandlung über eine wissenschaftliche oder aktuelle politisch-gesellschaftliche Frage. Hier wird eine eigene Position durch begründete Argumente erwartet.

– **Das Exposee:** Es stellt einen kurzen schriftlichen Entwurf einer Hausarbeit oder einer anderen wissenschaftlichen Arbeit dar.

– **Das Exzerpt:** Als Exzerpt bezeichnet man einen selbsterstellten Textauszug, der die wesentlichen Argumente eines Textes wiedergibt.

– **Das Handout:** So nennt man eine kurze Orientierungshilfe für die Zuhörer eines Vortrages.

– **Die Hausarbeit:** So heißt eine wissenschaftliche Arbeit zu einem vorgegebenen Thema (ca. 20 Seiten lang).

– **Der Kommentar:** Darunter ist eine kritische Meinungsäußerung zu einem wissenschaftlichen – häufig politischen – Beitrag zu verstehen.

– **Der Praktikumsbericht:** Das ist eine Dokumentation der Tätigkeiten in einem Praktikum mit Bezug auf fachliche oder berufsbezogene Relevanz.

– **Das Protokoll:** Hier wird zwischen einem Verlaufs-, Ergebnis- und Seminarprotokoll unterschieden.

– **Die Referatsausarbeitung:** Als Referatsausarbeitung wird eine Verschriftlichung eines mündlich gehaltenen Referates nach den formalen Regeln einer Hausarbeit.

– **Die Rezension:** Sie stellt eine kritische Betrachtung einer wissenschaftlichen Publikation dar, die häufig in Fachzeitschriften zu finden ist.

– **Das Thesenpapier:** Das ist eine Zusammenstellung von Thesen / Behauptungen, die als Diskussionsgrundlage in Seminaren genutzt wird.

– **Das Ko-Referat:** So nennt man kritische Anmerkungen und die Beurteilung einer Seminararbeit. Das Ko-Referat soll Stärken und Schwächen der Seminararbeit darstellen. Es leitet häufig eine Diskussion ein (max. 5 Seiten).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten des Vorgehens bei schriftlichen Hausarbeiten. Welche konkreten Verfahren man wählt, ist vor allem abhängig vom Thema der Arbeit, von den Anforderungen in jedem konkreten Studienfach, der konkreten Situation, aber auch von persönlichen und kulturgeprägten Gewohnheiten der Studierenden. Beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit sollte man trotzdem bestimmte Schritte vornehmen.

### **1. Orientierungs- und Planungsphase**

- 1) die Themensuche und die erste Planung,
- 2) Themen erkunden: das eigene Wissen aktivieren, Befragungen, weitere Informationsquellen,
- 3) die erste Literatursuche,
- 4) das Thema eingrenzen,
- 5) die Projektart festlegen,
- 6) das Festlegen von Fragestellung / Zielsetzung / Methodik und Vorgehensweise; das Erstellen eines Exposees.

### **2. Recherche und Materialbearbeitung**

- 1) die systematische Literatursuche: Bibliographien,
- 2) das Beschaffen der Literatur in verschiedenen Bibliotheken / Buchläden / Archiven / im Internet,
- 3) Quellen- und Datensammlung,
- 4) das Lesen und Exzerpieren / Auswerten der Literatur / Quellen entsprechend der Fragestellung und Methodik.

### **3. Strukturieren des Materials**

- 1) das Strukturieren des Materials: ordnen, klären, differenzieren, belegen,
- 2) das Erarbeiten einer Gliederung.

### **4. Rohfassung**

- 1) das Formulieren der Rohfassung,
- 2) die rückwirkende Veränderung der Struktur / Gliederung.

### **5. Überarbeitung**

- 1) das Edieren nach rotem Faden: Vollständigkeit, Überleitung, Konsistenz, Tempo des Textes,
- 2) das Edieren nach wissenschaftlichen Standards: Logik, Begrifflichkeit, Anmerkungsapparat, Quellen- und Literaturverzeichnis,
- 3) das Edieren nach sprachlichen Gesichtspunkten: Satzstruktur, Ausdruck, Adjektive, Metaphern.

## **6. Korrektur**

- 1) das Korrekturlesen: das Eliminieren grammatikalischer und orthographischer Fehler, das Überprüfen von Verweisen, Zitaten, Quellen,
- 2) die Reinschrift,
- 3) die Endkorrektur.

Zum Schluss ist logischerweise auch auf die Bestandteile einer (wissenschaftlichen) Hausarbeit einzugehen. Das sind die folgenden:

### **Vorwort**

Das Vorwort enthält eine Danksagung an die Personen, von denen man Hilfe bekommen hat.

### **Einleitung**

Mit der Einleitung leitet der/die Schreibende in das Thema ein. Eine optimale Einleitung enthält:

- die Benennung des Themas,
- die Formulierung der Fragestellungen,
- die Darlegung der Relevanz des Themas,
- die Formulierung der Hypothesen,
- die Beschreibung der Vorgehensweise, eine Skizze des Aufbaus der Arbeit,
- eine Erläuterung der Methoden.

### **Hauptteil**

Die thematische Behandlung der Problematik wird in Kapitel unterteilt. Hier ist Folgendes zu beachten:

- Ab- und Seitenwege vermeiden,
- Zwischenüberschriften und / oder Zwischenresümees formulieren,
- keine logischen Brüche zulassen (!),
- Aussagen belegen,
- Behauptungen, Beurteilungen und Schlussfolgerungen begründen,
- sich um eine treffliche Schärfe, aber auch um die Anschaulichkeit und Verständlichkeit bemühen.

### **Schluss**

Der Schluss ist ein Textelement, das den Leser aus dem Thema entlässt. Die Funktionen des Schlusses sind wie folgt:

- die Ergebnisse der Arbeit zusammenfassen,
- ein Fazit ziehen,
- einen Ausblick formulieren.

Die Einleitung und der Schluss bilden den Rahmen des Textes. Damit der Rahmen als Rahmen erkennbar bleibt, sollte der Umfang von Einleitung und Schluss nicht mehr als jeweils zehn Prozent des Hauptteils betragen. Die Inhalte von Einleitung und Schluss sollten aufeinander abgestimmt sein. Die

Einleitung und der Schluss sind nicht vom Hauptteil isoliert, sondern auf diesen hin ausgerichtet.

### **Literaturverzeichnis**

Das Literaturverzeichnis ist aus der bereits vorhandenen Arbeitsbibliographie zu erstellen.

### **Anhang**

Im Anhang werden alle Materialien, die für das Verständnis des Inhaltes der Arbeit wichtig sind, systematisch dargestellt, z.B. Interviews, Schülerarbeiten, statistische Erhebungen, Fotos, Abbildungen etc.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Möller-Florath, Monika. Fertigkeiten. Schreiben. In: DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2013. – S. 35-49.

*Маевская И.Н.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **ZEITUNGSTEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Seitdem viele deutsche Zeitungen im Internet erschienen sind, ist die Arbeit mit Zeitungstexten zu einer der beliebtesten Beschäftigungen im Sprachunterricht geworden. Es gibt dafür viele Gründe. Die Wichtigsten davon sind: die Zeitungstexte sind authentisch und die meisten sind sofort im Internet zu lesen und auszudrucken, da fast alle deutschen Zeitungen und Zeitschriften heute über ihre eigenen Internetseiten verfügen.

Die Zeitungstexte sind als Arbeitsmaterial für alle Zielgruppen geeignet. Sie können sowie individuell, selbstständig, als auch in Gruppen im Unterricht gebraucht werden. Viele Deutschlehrer gebrauchen heute die Zeitungen und Zeitschriften sehr intensiv, um Landeskunde und Kultur Deutschlands zu erlernen, aktuelle Sachinformationen, Besonderheiten der Zeitungssprache, Aufbau einer Zeitung, eines Zeitungsartikels, Spezifik der modernen deutschen öffentlichen Zeitungssprache, der Werbung, Möglichkeiten von Fotos, Zeichnungen, Grafiken und vieles andere zu erforschen.

Diese Forschungsarbeit wird aktiv im Unterricht besprochen und diskutiert, viele Studenten sind deswegen motiviert, ihre Jahres- oder Diplomarbeit in dieser Richtung fortzusetzen, eigene Artikel zu schreiben, sich an den wissenschaftlichen Konferenzen zu beteiligen und mit ihren Vorträgen aufzutreten.

Von vielen Formen der Textarbeit, z.B. Texterörterung, Erzählen, Essay, Aufsatz, Bericht, Überblick, Beschreibung, Textwiedergabe, Zusammenfassung, Diskussion, Kreatives Schreiben, Textinterpretation,

Textanalyse, ist Referieren von Zeitungsartikeln zu einer der interessantesten und wichtigsten Beschäftigungen im Unterricht geworden. Das Referieren hilft den Studenten das Thema „Konjunktiv“ verstehen und gebrauchen. Einerseits enthalten die Zeitungsartikel krasse Beispiele des Konjunktivgebrauchs in der indirekten Rede, andererseits regen sie die Studenten an, sich mit der indirekten Rede auseinanderzusetzen.

Die Studenten befassen sich mit großem Interesse mit solchen Artikeln wie z.B.: „Eine britische Familie versucht sich am Deutschsein“, wo es sich um eine Ausnahmeerscheinung in der europäischen Wirtschaftskrise, die Deutschland heißt, handelt. Ständig überflügeln die Deutschen ihre Nachbarn und werden als leuchtendes Beispiel gelobt, dem ganz Europa folgen sollte. Das betrifft auch die Briten, die in Richtung Deutschland blicken und sich fragen, warum Großbritannien in Rezession und Minuswachstum herumdümpelt, während es in Deutschland steil bergauf geht. Selbst Premierminister David Cameron meinte unlängst beim Besuch einer britischen Fabrik, seine Landsleute müssten in ihren Verhaltensweisen "ein bisschen deutscher" werden. Die größte Wirtschaftsmacht in Europa steht denn auch im Fokus einer neuen BBC-Fernsehreihe. "Make me a German" heißt eine der Produktionen. Das Konzept: Man nehme einen BBC-TV-Journalisten und seine Frau, eine Schriftstellerin, und die zwei Kinder und schicke sie nach Deutschland, um "wie Durchschnittsdeutsche zu leben." Also eine Londoner Familie hat am zweiwöchigen Experiment in Deutschland teilgenommen und hat versucht, ein bisschen deutscher zu sein.

Der Text „Ich verstehe nur Bahnhof“ hat auch großes Interesse bei den Studenten hervorgerufen, in dem es um die Missverständnisse geht, die immer wieder in der Sprache vorkommen. Wenn man mit einem Spezialisten redet und nicht weiß, was er einem sagen will, sagt der Deutsche: „Einen Moment, bitte! Ich verstehe nur Bahnhof!“ Wer „nur Bahnhof versteht“, der versteht gar nichts. Selbst wenn ihm etwas erklärt wird, kann es vorkommen, dass er weiterhin „nur Bahnhof versteht“. Ab einem bestimmten Zeitpunkt ist die Bedeutung des Gesagten einfach verlorengegangen. Der Autor erklärt im Artikel, woher dieser Spruch kommt.

Es gibt viele Geschichten dazu. Die bekannteste handelt von Soldaten im Ersten Weltkrieg. Für sie war ein Bahnhof beziehungsweise ein Zug ein Zeichen für den ersehnten Heimaturlaub. So besessen waren die Soldaten von der Idee nach Hause zu kommen, dass sie die Befehle der Vorgesetzten überhaupt nicht hörten.

Eine andere Geschichte sieht den Bahnhof als Symbol: Wer in ein fremdes Land reist und am Bahnhof steht, weiß nicht genau, wie er weiterkommt. Besonders schwierig ist das, wenn die Hinweise auch noch in einer fremden Schrift verfasst sind. Und noch eine Erklärung gibt es, die

plausibel klingt: Bahnhöfe sind besonders wegen der ankommenden, abfahrenden und durchfahrenden Züge und den vielen wartenden Menschen laut. Wer sich auf dem Bahnsteig zu unterhalten versucht, muss sich oft wiederholen. Der Gesprächspartner versteht dann wirklich nur „Bahnhof“. Ob ein Wort fehlt, oder doch der ganze Satz, nur eins ist angekommen, nämlich der Zug.

Der Artikel „Uff! Booom! Zack! Peng! Zisch!“ führt den Leser in die Welt von Sprechblasen, Onomatopoesie, Manga und mehr ein. Comics und Cartoons begegnen uns fast täglich: in der Zeitung, in der Werbung und manchmal sogar in Bedienungsanleitungen. Comics sind sehr beliebt, und wir lesen und verstehen sie ganz selbstverständlich. Aber wir verstehen Comics nicht immer, denn die Kombination von Bildern und Worten ist oft komplex, und die Comicsprache hält einige Besonderheiten bereit. Diese Konventionen sind jedoch nicht in allen Ländern und Kulturen gleich. In Japan lesen Comicfreunde Manga, so lautet der japanische Begriff für Comics. Sie sind inzwischen auch in Europa und den USA sehr beliebt. Doch wer zum ersten Mal einen Manga liest, versteht unter Umständen nicht alles auf Anhieb. Der wichtigste Unterschied besteht in der Leserichtung: Manga werden von hinten nach vorne und die Bildfolge auf den jeweiligen Seiten von rechts nach links gelesen, auch in der Übersetzung ins Deutsche. Das sollte jemand wissen, bevor man einen Manga zur Hand nimmt.

Es gibt also viel, was außer der reinen Geschichte hinter einem Comic steckt. Man muss kein eingefleischter Comicleser sein, um es zu verstehen. Und der Comiczeichner hat sein Ziel erreicht, wenn das Gefühl entstanden ist, eine spannende, lustige – oder was auch immer – Geschichte „gelesen“ zu haben. Auch Pablo Picasso schien zu ahnen, was ihm da entgangen ist, als er einmal sagte: „Das Einzige, was ich in meinem Leben bedauere, ist, keine Comics gezeichnet zu haben.“

Von großer Bedeutung ist die breite Palette von Themen, die dem Leser von den deutschen Verlagen zur Verfügung gestellt werden.

#### LITERATUR

1. Wallis, Emma. Eine britische Familie versucht sich am Deutschsein dw.de.db // Emma Wallis // [Электронный ресурс]. – 2013. Режим доступа: dw.de.db. – Дата доступа: 01.12.2016.
2. Sparwasser, Hannah. Ich verstehe nur Bahnhof // Hannah Sparwasser // dw.com [Электронный ресурс]. – 2015. Режим доступа: dw.de. – Дата доступа: 01.12.2016.
3. Friederich, Ute. Uff! Booom! Zack! Peng! Zisch! // Ute Friederich // dw.de [Электронный ресурс]. – Дата доступа: 01.12.2016.

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ**

На современном этапе реформирования высшего образования одним из приоритетных направлений языкового образования как на уровне специалитета (бакалавриата), так и на уровне магистратуры является формирование и развитие профессиональной коммуникативной личности.

Для реализации поставленной цели необходимо совершенствование учебных программ и методического обеспечения курса на основе определения дифференциальных характеристик профессиональной коммуникативной личности журналиста, философа, социолога, психолога (именно с этими специальностями работают преподаватели кафедры). Как отмечалось ранее, это длительный и трудоемкий процесс, своего рода программа-максимум, выполнение которой потребует усилий всего коллектива кафедры в рамках заявленной на 2016-2020 год научно-исследовательской работы по теме: «Формирование, развитие и реализация профессиональной коммуникативной личности» [2, с.511].

На данном этапе мы сосредоточили внимание на выявлении некоторых составляющих профессиональной и коммуникативной компетенций студентов магистратуры, основываясь на положении о том, что формирование профессиональной коммуникативной личности исследователя является общей целью для всех специальностей.

Приступая к курсу «Английский язык для студентов магистратуры» в 2016-17 учебном году, мы предложили студентам заполнить анонимно анкету, чтобы определить их отношение к изучению английского языка и выявить, какие компетенции профессиональной коммуникативной личности в сфере своей научной деятельности они считают наиболее полезными.

Далее студентам предлагалось отметить наиболее приоритетные для них цели в курсе английского языка. Перечень целей был составлен на основе рабочей программы для студентов магистратуры, которая включает три модуля: Модуль 1. «Реферирование научного текста»; Модуль 2. «Письменный перевод научного текста»; Модуль 3 «Научная речь в профессиональной коммуникации» [1].

В целях возможной корректировки и внесения изменений в содержание модуля «Научная речь в профессиональной коммуникации» студенты по десятибалльной шкале отметили наиболее интересные и

полезные с точки зрения профессиональной направленности темы, а также наиболее полезные, по их мнению, виды работы, способствующие формированию профессиональной и коммуникативной компетенций. В каждом вопросе анкеты предоставлялась возможность дополнить список, либо выразить свои пожелания.

Опрос студентов магистратуры показал, что рейтинг курса «Иностранный язык» в программе обучения магистрантов является высоким. Все опрошенные студенты безоговорочно считают включение курса иностранного языка на этапе магистратуры целесообразным.

Ответы на вопрос о наиболее полезных компетенциях профессиональной коммуникативной личности в сфере научной деятельности распределились следующим образом: 75% опрошенных указали на умение читать и понимать оригинальную литературу соответствующей отрасли знания; 54% респондентов назвали умение участвовать в обсуждении научной проблемы (аргументировать свою позицию, высказывать критические замечания и т.д.); 46% включили готовность к участию в различных формах и видах международного научного сотрудничества в число важных компетенций в сфере своей научной деятельности; на умение оформить извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода, реферата, аннотации и когнитивной карты указали 39%; на умение вести диалог с учетом правил речевого этикета и умение выступать с презентацией научного доклада указали 36% студентов.

Магистранты как факультета философии и социальных наук (36%), так и журналистики (39%) придают большое значение приобретению умения читать и понимать оригинальную литературу соответствующей отрасли знания. Они также приблизительно в равной степени хотели бы овладеть умениями участвовать в обсуждении научных проблем, 25% и 29% соответственно. Это касается и других умений, за исключением умения вести диалог: на его значимость указали 32% журналистов и 14% магистрантов ФФСН.

Наиболее приоритетными целями в курсе иностранного языка студенты считают формирование и развитие умений устной монологической и диалогической речи на иностранном языке на научные темы (65%), развитие умений письменной речи в формате научной статьи, тезисов, составления резюме статьи (54%).

По мнению студентов, наиболее интересными с точки зрения профессиональной подготовки могли бы быть такие темы и направления, как международное сотрудничество в научной сфере: участие в международных конференциях и программах обмена; изучение особенностей научного стиля и оформление научной работы;



и обсуждение актуальности, целей и задач диссертационного исследования.

Наименьший интерес и практическую пользу они видят в изучении таких традиционных тем курса, как система подготовки научных кадров в Беларуси и за рубежом, также в обсуждении роли научного руководителя в подготовке диссертационного исследования.

Мнение студентов факультета журналистики и студентов ФФСН о наиболее полезных видах работы отличаются. У журналистов написание научной статьи и реферата, перевод научных текстов, презентация научных сообщений вызывает наименьший интерес. Они оказывают предпочтение групповому обсуждению изучаемых вопросов и устным сообщениям по теме. Студенты ФФСН считают наиболее полезными для себя перевод научных текстов по специальности и написание научной статьи на английском языке.

На основании проведенного опроса можно сделать следующие выводы:

1. Студенты магистратуры заинтересованы в изучении английского языка и не нуждаются в дополнительной мотивации.

2. Представляется целесообразным внести определенные коррективы в действующую программу, перераспределив учебное время в пользу тем, вызывающих наибольший интерес.

3. При проведении аудиторных практических занятий шире использовать виды работы, отвечающие профессиональным интересам студентов.

Исследование в данном направлении может способствовать определению эффективных способов формирования, развития и реализации профессиональной коммуникативной личности в образовательном процессе средствами иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Макарова, Е.В. К вопросу о формировании профессиональной коммуникативной личности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе 10-11 ліст. 2016г. / Е.В. Макарова, Е.Г. Гилевич // 18-й Міжнар. навук.-практ. канф.: Журналістика-2016: стан, праблемы і перспектывы / Минск: БГУ, 2016. – С. 510-513.
2. Макарова, Е.В. Английский язык. Учебная программа (рабочий вариант) для подготовки к сдаче экзамена по программе кандидатского минимума / Е.В. Макарова, Т.П. Крауле, О.В. Лушинская. – Минск: БГУ, 2014.

## **ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Под стратегией мы будем понимать мысленный план для достижения цели. Многими стратегиями мы пользуемся неосознанно. Особенно заметно это у детей. Так, например, используя опыт и обобщая, ребенок говорит «я рисую» по аналогии с «я делаю, я читаю» и т.п.

На занятии изучается большое количество стратегий, но их использование должно быть осознанным, т.к. студенты не всегда видят, какую стратегию они применяют. На вопрос «Какой совет Вам больше всего помог в учебе?» по теме «Sprachen lernen» у лингвистов, студенты не смогли назвать ни одного. Однако в дальнейшем с удивлением поняли, что они используют многие стратегии. «Что Вы делали, когда учили стихотворение наизусть?» – «Ходили по комнате». Эффективность обучения в движении давно доказана. Наши студенты привыкли двигаться по аудитории при выполнении определенных упражнений.

«Как Вы учите новые слова?» И многие вспоминают, что ищут ассоциации, опираются на подобные слова на первом иностранном языке, запоминают синоним и антоним вместе, собирают семьи однокоренных слов и т.д. В последнее время появились мобильные приложения для работы со словами по принципу карточек, заменившие традиционные тетради со списками слов, но большого распространения они пока не получили.

При обучении стратегиям стоит сначала выделить метакогнитивные стратегии, создающие условия для обучения: создание ситуации, в которой оно возможно, исключение факторов, мешающих обучению, эффективная работа с материалом, планирование, постановка цели, контроль результатов и оценка эффективности стратегии.

Метакогнитивные стратегии тесно связаны с аффективными и социальными и используются иногда под термином косвенные стратегии. Все понимают, что в состоянии усталости или стресса невозможно добиться хорошей концентрации при всем желании. Индивидуально подбирается темп работы, продолжительность и частота перерывов, работа индивидуально или с друзьями.

Вторая большая группа стратегий – когнитивные стратегии. Для успешного запоминания используется, прежде всего, контекст. Дети учат новое, пробуя предметы на вкус, прикасаясь к ним. Многие

предметы, например, письменные принадлежности, мебель, одежда, вещи, которыми мы пользуемся ежедневно (телефон, ключ, расческа и т.д.), есть в аудитории. Эффективно и разумно включить их упражнение, в котором тренируются реальные коммуникативные ситуации. Kannst du mir bitte deinen Bleistift geben? Hast du heute deine Thermoskanne dabei? В этом случае мозг воспринимает реальные предметы, а не абстрактные слова, что способствует запоминанию.

Регулярные повторения, возвращение к пройденному укрепляют нейронные связи и более эффективны, чем однократное предъявление материала. Сегодня практически все учебники имеют онлайн-упражнения с самоконтролем для закрепления материала.

На занятиях мы зачастую слишком много внимания уделяем закрытым упражнениям, забывая о том, что самостоятельное употребление структуры в речи (применение знаний) намного более эффективно и является конечной целью любой работы.

Наша память работает лучше, если активно используются эмоции. Шутка к месту, использование музыки, эмоционально окрашенных ситуаций способствуют запоминанию.

При работе над языком важно анализировать правило (SOS-Prinzip: sammeln – ordnen – systematisieren). Если студент сам выводит правило из примеров – это эффективнее, чем объяснение преподавателя. Так же и с пониманием слова из контекста, вместо моментального обращения к словарю. Рекомендуется использование одноязычных словарей, позволяющих расширять словарный запас.

Структурирование текста, деление его на части, выделение маркером – одна из стратегий, позволяющих успешно овладеть языком. Выделенные маркером слова невольно бросаются в глаза. Так, при открытом учебнике (ксерокопии страницы), взгляд многократно, независимо от нашей воли задерживается на ярко выделенном слове, способствуя – практически автоматически – его запоминанию.

Уже много раз сказано о стратегиях работы с текстом, но каждое новое поколение студентов открывает их для себя заново. Поэтому стоит снова объяснить и потренировать, как используя заголовки и невербальную информацию к тексту, сформулировать предположения, о чем пойдет речь в тексте, активировать знания на эту тему, при чтении концентрироваться на известном и понятном, используя жизненный опыт и контекст, строить догадки о незнакомом. Стоит научить различать задания на глобальное и селективное понимание текста.

В речи необходимо уметь компенсировать недостающие знания. На занятиях мы используем конкретные упражнения для выхода из ситуации «Я не знаю (забыл/а) это слово». Важно брать на

вооружение невербальные сигналы, поддерживающие коммуникацию (визуальный контакт, мимика, жесты), использовать вежливые формы (Konjunktiv II, косвенный вопрос), а также переспросы (Habe ich richtig verstanden, dass ...? Meinen Sie damit ...?)

Для обучения стратегиям следует опираться на четыре шага. [2, с. 136]

- осознание имеющихся стратегий,
- ориентирование на применение (новой) стратегии,
- апробация и тренировка (новой) стратегии,
- осознание (новой) стратегии.

Таким образом, при использовании имеющихся в учебнике стратегий и анализе уже применяемых на практике следует работать с ними с точки зрения осознанного переноса в учебный процесс каждого студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Grein, M. Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende / M. Grein // Ismaning: Hueber Verlag - 2013. – 96 S.
2. Brinitzer, M. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / M. Brinitzer [u.a.]. // Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH - 2013. – 184 S.

*Оловникова Н.Г.*  
*Белорусский государственный педагогический университет,*  
*им. Максима Танка, Минск*  
*Вдовичев А.В.*  
*Минский государственный лингвистический университет, Минск*  
*Осипчик А.И.*  
*СШ № 165, Минск*

#### **EVOLVING CITIZENSHIP WITHIN INDIVIDUAL DEVELOPMENT AND FOREIGN LANGUAGE STUDIES**

The modern world represents close interaction of cultures and civilizations. A great role is played by mutually enriching dialogue of cultures and global cultural processes leading to erasing of boundaries between cultures and nations. The modern society faces the opposition between the growth of the global interaction and desperate desire of many peoples to save their national identity. Many states take concrete measures to keep traditional cultures. The main emphasis is made on the younger generation.

The child's social niche changes over time, firstly, as a function of the child's own cognitive development: the child's cognitive level and

motivational state at any given moment in time determine the type of social information which the child actively seeks out in the environment. Secondly, the child's social niche also changes over time as a function of the different social discourses and practices which are applied to the child at different ages by the various socialisation agents that are present within the child's sociocultural setting. Thirdly, however, those socialisation agents can only exert their effects if the child's cognitive system is sufficiently developed for the child to be able to attend to and assimilate that kind of influence.

The subjective sense of national identity is a complex psychological structure which has many different cognitive and affective aspects. The cognitive aspects include: knowledge of the national group; categorisation of the self as a member of the national group; knowledge of the national territory; knowledge of the national emblems, customs, traditions, historical events and historical figures which symbolically represent the nation; beliefs about the typical characteristics of members of the national group; and beliefs about how similar the self is to the national type. Affective aspects include: the importance which is attributed to the national identity; an emotional attachment to the national homeland; a sense of belonging to the national community; feelings towards the people who make up the national group; and numerous social emotions such as national pride, national embarrassment and national shame.

It is necessary to say that the idea of national identity depends on social and historic conditions in which the society exists. Historic processes show that a rapid shift of social values is happening at the moment. Individualism replaces collectivism, individual freedom often associated with selfishness is playing the main role.

This is not surprising because channels and means of socialization are diverse and quite influential. Young people are under the influence of Internet and mass media (they spend much more time online than reading books or attending cultural events), noisy advertising, often quite aggressive, take away the freedom of choice. Free Internet access, feeling of belonging to the whole world determines the necessity of taking the influence of life and its factors in young people into account. Recently many people have even got a chance to get a passport of "the citizen of the world". To get such a passport you only need to fill in a form and pay 45 – 400 dollars depending on the term of validity of the document.

The education including training and upbringing is considered as means of socialization of the young maturing people being a part of society in terms of the changed value system.

The great number of students lives in the Republic of Belarus. And it is obvious that the future of our state is determined by the level of their

education, training, physical and spiritual development, citizenship and the world outlook. Practice convincingly proves that insufficient attention to educational function of training affects not only the distorted relation to study, but also to life in general. Negative qualities of the students' personalities are being formed.

Now – unlike in the past – it is necessary to speak not only about public activity, but also about public passivity as the prevailing characteristic of the youth.

The alarming tendency is high self-esteem of young people, their non-critical opinion about themselves.

The modern strategy of development of education of young generation is aimed, first of all, at providing compliance of content and quality of education to urgent and perspective needs of the personality, society and state; building up the role of educational activities in humanization of social and economic relations, forming of new values; developing of diverse models of content of education in education institutions taking into account current trends of development in socio-cultural background.

Intensification of the process of professional training of future teachers is ensured by integrated efforts of all components of teaching and educational activities of a pedagogical university. Great opportunities for raising ideological and political, moral and professional levels of future specialists are provided by educational and extracurricular activities of students within a training course in a foreign language.

Considerable stock for raising the efficiency of the teaching process can be obtained by implementation of the principle of the upbringing training at classes in a foreign language.

There are two stages of educational work with students.

At the 1<sup>st</sup> stage the positive socially reasoned motivation stirring up student activities for mastering professional knowledge, abilities, skills and determining an individual attitude of future specialists to self-proficiency is developed.

At the 2<sup>nd</sup> stage enrichment of moral experience of professionally significant practical student activities is going on.

It should be noted that ideological moral education of future teachers proceeds more successfully if it does not only train students for future activities, but also helps in situ while at the university promote their moral and world outlook experience and form their citizenship.

The work carried out in these directions shows that active upbringing function of educational process at a foreign language classes depends on such pedagogical conditions as development of the scope of training connected with future professional activities of students; establishment of close

interdisciplinary links, first of all, with disciplines of social, psychological and pedagogical cycles; involvement of future teachers in moral socially important professional activities; promotion of student creativity in self-study of training materials.

Readiness to autonomy in education is based on several factors of the identity of students, namely:

- capability to focus attention on objectives and goals of education to be achieved, in general, or its individual stage;
- aim to self-management of the process of one's education;
- ability to control and assess the dynamics of one's development, to observe terms of receiving credits and passing examinations;
- availability of confidence in one's own capacity in stressful situations, failures, etc.

Rise of autonomy of students in training process assumes certain freedom of choice of sequence/ volume/ timeframe of learning the materials/ forms of education, time, frequency of reports on task performance; awareness of the individual responsibility for the decisions made.

This model of training imposes certain duties on the teacher, who provides content of training programs, forms and control\ assessment activities open and accessible for students.

With autonomy of education the teacher refuses from the role of unique source of information and acts as an assistant and consultant of educational activities, provides necessary training materials and techniques of learning them.

The teacher also promotes abilities in self/ peer control of the achieved results.

With competently structured out-of-class activities interest in a foreign language increases, the need for mastering certain language abilities and skills appears, thus, positive motives of students to study a subject are formed, and they are one of the factors of motivation in the educational process and an important tool to improve the level of language command.

As it was already noted above, foreign language training in a pedagogical university has a huge educational potential and its implementation in the training process is enabled mainly by information in educational texts (social and political, regional, geographic topics, etc.) and additional literature (periodicals, literature for out-of-class reading).

Reading of social and political texts plays an important role in forming the students' ideological views. The teacher's goal is to provide profound study of each text within a certain ideological context, using this material, to help students remember his/ her political concepts and approach assessment of the reality competently.

Each subject within the upbringing and educational process, including Foreign Language, should have an independent responsibility for forming the individual's moral values. Moreover, interaction between various subjects, establishment of interdisciplinary links provide the most effective achievement of the objective.

With this approach to training and upbringing the new objective of the general education is designed: to teach and show the students that cultural diversity is a standard in a modern multicultural society, and the dialogue of cultures is a philosophy of communication between people in modern communities in the countries where the native and foreign languages are spoken. The role of students is to use their knowledge in practice. After having got appropriate education and knowledge of foreign languages, students turn from thinking and understanding to active professional work.

We don't claim that all the students will get rid of stereotypes and prejudices. Stereotypes and ethnocentric ideas will inevitably appear throughout their lifetime. When working with students it is necessary to apply the model of training that would promote formation of critical thinking and strategic readiness to work with information related to language and country studies.

Having reached the stage of cultural self-determination, having seen diversity of cultures and having learned to determine the place within a socio-cultural space, students will be able to view critically the reality. Doing something in this or that situation, they will always be able to ask a question, "Why am I doing this?" - and answer it. Therefore, self-esteem can be the only form of control at the stage of dialogue between cultures.

Identifying cultural self-determination as one of the components of bilingual socio-cultural competence, we consider it necessary to note what self-determination in culture means when the native and foreign languages are used. Students will learn and be able to do the following:

- to realize themselves as multicultural subjects of representatives of several cultural groups (ethnic, social, territorial, religious, language, etc.) at the same time;

- to see cultural similarities between representatives of various cultural groups of the foreign countries, expanding the limits of one's own group over the political borders of one's own country;

- to understand that belonging to a group changes depending on the communication framework;

- to see multicultural nature of modern cultural communities and to perceive cultural diversity as a standard of coexistence of cultures in multicultural communities;

- to realize their place, role and significance in global processes;



– to initiate and take active part in actions against cultural aggression, cultural discrimination and vandalism as well as xenophobia.

The upbringing need of an individual, who is not indifferent to future of the Motherland and able to realize his/ her role in creating cultural values of the nation requires development of new methodological approaches, which would ensure active citizenship based on the moral choice allowing to realize oneself as the citizen.

By integrating upbringing and educational goals in a real interactive training process, formation of student citizenship and ideological ethical principles in the context of hyperinformatization of the society and development of multimedia interactivity, formation of a strong morale as a basis of social thinking of a future teacher acquires particular relevance and importance.

Formation of active citizenship in young people is necessary for successful development of any nation and society. The whole process of historic development of the society proves the fact that its consolidation is impossible without the dialogue between the society and authorities, educational and social institutions. The development of healthy national identifications in students has important implications for the construction of democratic states in culturally and linguistically diverse societies.

*Пупир М.Р.*

*Лидский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы», Лида*

## **МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА»**

Написание данной статьи предполагает, по мнению автора, определение таких понятий как «модель» и «учреждение среднего специального образования».

Модель – (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец), 1) образец (эталон, стандарт) для массового изготовления к.-л. изделия или конструкции; тип, марка изделия. 2) В широком смысле – любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) к.-л. объекта, процесса или явления («оригинала» данной М.), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» [1, с. 817].

Учреждение среднего специального образования – учреждение образования, которое реализует образовательные программы среднего

специального образования, программу воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, и может реализовывать образовательные программы профессионально-технического образования, образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, образовательные программы дополнительного образования взрослых, за исключением образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование [2].

В наши дни учебная дисциплина «Профессиональная лексика» в учреждении среднего специального образования является самостоятельной учебной дисциплиной, которая имеет своей целью завершение формирования основ владения иностранным языком, начатое в средней школе и продолженное на первом и втором курсах колледжа и способствует развитию практического владения иностранным языком в своей профессии.

В современном обществе значительно расширились области применения языков. В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам, который предусматривает формирование у учащихся способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Модель обучения иностранному языку в условиях учреждения среднего специального образования на примере учебной дисциплины «Профессиональная лексика» предполагает обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Также, значительную роль в данной модели играет использование межпредметных связей. Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию [3]. Такое обучение предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с повторением и закреплением знаний, полученных при изучении учебных дисциплин профессионального компонента, а также приобретение специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. В итоге, получение дополнительных профессиональных знаний и формирование профессионально значимых качеств личности становится сущностью такой модели обучения.

Изучение учебной дисциплины «Профессиональная лексика» на автомобильном отделении в группах специальностей 2-37 01 51 «Автосервис» и 2-37 01 06-31 «Техническая эксплуатация автомобилей (производственная деятельность)» в Лидском колледже учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» осуществляется на 3-4 курсе. К этому времени учащимися уже завершено или проходит параллельно изучение таких учебных дисциплин, как «Устройство автомобилей», «Электрооборудование автомобилей», «Электронные системы автомобилей», «Техническая эксплуатация автомобилей», «Ремонт автомобилей» и «Основы управления транспортным средством и безопасность движения». Поэтому учащиеся могут использовать не только имеющиеся знания, но и всю материально-техническую базу колледжа. Ввиду того, что у преподавателей иностранных языков есть возможность проводить учебные занятия в специализированных аудиториях, таких, например, как кабинеты для изучения устройства или электрооборудования автомобилей, появляется возможность использования макетов, образцов, стендов и другого оборудования, которым оснащены эти аудитории.

Материальная база специализированных, технически оснащенных аудиторий позволяет применять такой мощный элемент интенсификации изучения иностранного языка, как наглядность. Так, например, при изучении таких разделов учебной дисциплины «Профессиональная лексика», как «Двигатель автомобиля» или «Трансмиссия автомобиля», преподавателем и учащимися используются имеющиеся в аудитории макеты различных типов двигателей и узлов трансмиссий автомобилей, в том числе представленных в разрезе, для лучшего усвоения лексического материала по данной теме. Различные детали элементов автомобиля могут быть обозначены стикерами на иностранном языке, указывающими их названия. Это позволяет учащимся не только легче запомнить названия различных деталей, но и лучше представлять их компоновку в двигателе или трансмиссии. Стенды, демонстрирующие устройство электрооборудования автомобилей, помогают учащимся узнать названия элементов электрооборудования автомобилей на иностранном языке и описать принципы их работы. Имеющиеся ЭСО специализированных аудиторий, такие как интерактивные доски, позволяют осуществлять демонстрацию видеоматериалов на иностранном языке по теме учебного занятия при изучении таких разделов учебной дисциплины, как «Основы управления транспортным средством» и «Безопасность движения».

Таким образом, обучение, базирующееся на межпредметной основе, применение современных средств обучения и максимальное использование наглядного материала закладывает основу более прочного и эффективного овладения иностранным языком в рамках получаемой профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. С 56 2-е изд. – М.:Советская энциклопедия, 1983. – С. 817.
2. Об образовании: Кодекс Республики Беларусь от 13 янв. 2011 г. № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: текст по состоянию на 13 янв. 2011 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
3. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527712/>. – Дата доступа: 6.11.2016.

*Ходасевич С.А.*

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск*

#### **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ**

Интернет прочно вошел в нашу жизнь, это источник информации и бесценный помощник в изучении иностранных языков. Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, аудио-видеоматериалами, а также с помощью Интернет-ресурсов можно создать языковую среду, приближенную к естественной языковой среде.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать самые разнообразные дидактические задачи на занятиях иностранного языка.

«Настоящей находкой» для студентов, изучающих экономические дисциплины являются обучающие видео в форме мини-лекций Мариуса Эберта, известного профессионала в области экономики. Его видео находятся в свободном доступе на сайте (<https://www.youtube.com/>). Мариус Эберт закончил Мюнстерский университет по специальности экономика в области торговли. После защиты диссертации он преподавал несколько лет экономические дисциплины, создал частную академию и несколько лет успешно возглавлял ее. Мариус Эберт является автором большого количества книг, видео- и аудиокурсов по экономике, а также автором собственной методики, которая помогает студентам-экономистам за короткое время освоить основные

экономические темы. Видео Мариуса Эберта отличаются красивой понятной речью, лаконичностью изложения материала, большим количеством ярких запоминающихся примеров. Его видео мы используем на различных этапах работы над экономическими темами: как при первоначальном знакомстве с темой, так и на этапе закрепления. А также на основе видео можно сформулировать домашнее задание, либо предложить студентам проработать видео в качестве дополнительной самостоятельной работы.

Кроме того, на сайте (<https://www.youtube.com/>) можно найти множество так называемых «разъясняющих» видео на самые различные экономические темы, а также темы, связанные с государственным управлением, политическим устройством стран. Однако большинство данных видео сопровождается очень быстрым темпом речи, поэтому они могут быть использованы в работе только с хорошо подготовленными студентами, с уровнем владения немецким языком не ниже В1.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь предоставляет студентам возможность на протяжении 3 лет обучения развивать и усовершенствовать приобретенные в школах и гимназиях знания иностранного языка. А также студентам предлагаются факультативные задания по изучению второго иностранного языка немецкого, французского, испанского и китайского. К сожалению, в связи с большим количеством изучаемых предметов количество аудиторных часов на изучение второго языка ограничено. На помощь приходят интернет-ресурсы, предоставляющие большие возможности по выполнению упражнений-online. Сайты (<http://www.deutschlernen.com>, [www.hueber.de/shared/uebungen/schritte-international](http://www.hueber.de/shared/uebungen/schritte-international), [http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen\\_a2/a2\\_uebungen\\_index.htm](http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a2/a2_uebungen_index.htm)) и многие другие. Студенты, таким образом, имеют возможность совершенствовать приобретенные навыки в любое удобное время и в различном объеме.

С помощью интернет-программ (<http://puzzlecup.com/crossword-gu>) можно легко и быстро создавать кроссворды по самым различным темам. Мы предлагаем также студентам создание своего кроссворда по заданной теме в качестве домашней самостоятельной работы. Студенты охотно откликаются на такие задания. Данная работа помогает не только закрепить и усовершенствовать лексические навыки по сложным темам, содержащим большое количество специальной лексики, но и параллельно повторить грамматические правила для правильной формулировки заданий кроссворда. А также такие нестандартные

задания способствуют развитию дополнительной мотивации, так необходимой в изучении иностранного языка.

Использование Интернет-ресурсов на занятиях немецкого языка позволяет повысить уровень заинтересованности и мотивации обучаемых, повысить уровень активности и преподавателя и обучаемых, что существенно повышает качество обучения предмету. Использование Интернет-ресурсов при обучении немецкому языку способствует успешной реализации образовательного процесса.

*Шабан О.П.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

В настоящее время увеличивается роль письменного общения в связи с использованием Интернета, электронной почты, социальных сетей. Наряду с говорением письмо является продуктивным видом речевой деятельности и тесно взаимосвязано с формированием навыка говорения. В жизни мы пишем в различные инстанции, с различными целями и используем различные средства. Мы договариваемся о встрече посредством СМС или других мессенджеров, письменно благодарим за официальное приглашение, комментируем в интернете сообщения на форуме, заполняем формуляры и биографию и т.д. Данные виды речевой деятельности находят свое отражение и на занятиях по иностранному языку, при этом в процессе обучения преподаватель обращает внимание учащихся на соответствующую форму речевого этикета носителей языка.

Более точно можно описать продуцирование текста, опираясь на исследования Ж.Р. Хайес (J.R. Hayes) и Л.С. Фловер (L.S. Flower) [1, с. 110].

Согласно составленной ими модели письмо является деятельностью, направленной на решение определённой коммуникативной задачи. На занятии иностранного языка процесс составления письменного текста учащимися состоит из следующих процессов:

- планирование. На данной стадии определяется тема текста и кому текст адресуется. В зависимости от данных факторов учащиеся вспоминают лексику, структуру письма;
- формулирование текста (синтаксическое и риторическое выстраивание текста);
- правка текста (чтение, исправление и публикация).

Письмо рассматривается исследователями как динамический процесс, во время которого процессы планирования, формулирования и правки осуществляются одновременно. На занятии по иностранному языку письмо тренируется посредством соответствующих упражнений и заданий.

В процессе обучения письму и письменной речи распространено так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются задания продуктивного характера, которые разнообразны по форме и содержанию, проходящие часто в форме игры. Данные упражнения отличает то, что они носят творческий характер. Это могут быть, например, весёлые истории, письма в адрес вымышленных персонажей, на занятии обыгрываются стихи известных поэтов. Данные упражнения могут выполняться как индивидуально, так и в группе. Выполняя творческие письменные задания в группе, учащиеся имеют возможность обмениваться идеями и поддерживать друг друга. В процессе обучения иностранному языку можно применять следующие задания для «креативного письма»:

– «Письмо». Учащиеся рассматривают предмет или лицо и записывают 5 абстрактных существительных, обозначающих чувства, впечатления, атмосферу. Затем они пишут письмо другу, в котором используют данные определения.

– «Внутренний монолог». Учащиеся рассматривают картинки с ситуациями. Затем они записывают от лица одного из действующих персонажей внутренний монолог. Данное задание можно варьировать, предложив учащимся написать сообщение в дневнике, твиттере от лица одного из действующих лиц.

– «История». Учащиеся рассматривают картинки с ситуациями, описывают события, которые, по их мнению, происходили неделю, час назад или произойдут через час, неделю.

–Одной из форм креативного письма является поэзия. Это может быть японская малая стихотворная форма «хайку», эльфы, авениды.

Хайку состоит из трёх строк и 17 слогов. Текст хайку построен по определённым правилам: в первой строке 5 слогов, во второй 7 слогов, в третьей снова 5 слогов, при этом строки могут не рифмоваться. В хайку описывается конкретная ситуация, мгновение. Например:

*Alter Teich in Ruh.-  
Fröschlein hüpf't vom Ufersaum,  
Und das Wasser tönt.*

Стихотворная форма эльфа состоит из 11 слов и построена следующим образом: в первой строке стоит 1 слово, во второй строке стоят 2 слова, в третьей строке – 3 слова, в четвёртой – 4 слова.

В заключительной пятой строке стоит снова одно слово, которое подводит итог, содержит основную мысль. Например:

*Blau /Blaues Meer/ Tiefes blaues Meer /Mächtiges tiefes blaues Meer /Sehnsucht*

Стихотворная форма авенида состоит из 4 существительных, которые структурированы определённым образом и их объединяет основная мысль. Последнее слово в тексте авениды подводит итог. Например:

*Liebe /Liebe und Glück*

*Glück /Glück und Treue*

*Liebe und Glück und Treue*

*Hochzeit.*

Вышеприведенные задания могут успешно выполняться уже на начальном этапе обучения иностранному языку, способствуя повышению мотивации и созданию творческой атмосферы на занятии.

Выполняя творческие письменные упражнения, учащиеся овладевают лексикой и грамматикой иностранного языка, проявляя при этом свою индивидуальность. Письменные задания дают возможность учащимся осознать межкультурные различия, способствуя тренировке навыков говорения и чтения. Посредством правильного подбора соответствующих текстов, упражнений и заданий учащиеся подготавливаются к письменной и устной коммуникации за пределами учебной аудитории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Funk, H. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, C. Kuhn, D. Skiba [и др.]. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 с.

*Шикова С.Л.*

*Полоцкий государственный университет, Новополоцк*

### **ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ ФЕЙСБУК КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС**

Современность ставит новые задачи перед преподавателями иностранных языков. Необходимо переосмысливать традиционные подходы в контексте происходящих изменений, видеть целесообразность и перспективы использования существующих современных ресурсов коммуникационного пространства интернета. Стремительно развивающиеся технологии, их доступность с любых



устройств и ценовая привлекательность, открыли людям совершенно новые коммуникационные возможности, в том числе это общение с собеседниками из других стран. Следует отметить и чрезвычайно изменившиеся возможности для путешествий. Это великолепный фактор стимуляции к изучению английского языка как иностранного. Социальные сети всколыхнули человеческое сообщество. Появилась потребность узнавать больше о других культурах, новый толчок к развитию получила сфера межкультурной коммуникации. Следствием этого стало стимулирование интереса к знанию иностранных языков, в первую очередь, разговорного и профессионально ориентированного сегментов. Появляется дистанционное обучение. Ведущие университеты мира предлагают онлайн-программы, предоставляя непосредственный доступ к новинкам во всех отраслях знаний. Развивается коллегиальность и сотрудничество между преподавателями из разных стран мира, по спирали раскручивается взаимообмен идеями, новыми подходами, путями решения насущных задач. Дистанционные формы работы дают преподавателю иностранных языков неограниченную творческую свободу, позволяют ему также дистанционно участвовать в работе научных конференций за рубежом, с другой стороны, однако, создают и высококонкурентную профессиональную среду. Сегодня нет никакой возможности отставать от прогресса, мы имеем неограниченный доступ к цифровым базам данных, можем публиковать свои разработки в режиме онлайн и таким же образом знакомиться с опытом коллег. Развивается сфера глобальных международных проектов, первое знакомство с которыми, чаще всего, происходит через профессиональные группы в социальных сетях. Новое столетие привнесло в нашу жизнь и новую мультимедийную среду для работы и общения. За этим неизбежно следуют изменения в мышлении и поведении, оценить которые предстоит учёным из разных областей знаний. Несомненным является то, что к обучению иностранному языку в чистом виде необходимо добавить обучение паралингвистическим навыкам и умениям, сопряжённым с новыми технологиями и невербальными формами коммуникации, коррелятными географической локации собеседников и межкультурной корректности. Одним из важных видов работы в преподавании английского языка как иностранного является сегодня профессиональная деятельность в социальных сетях, в первую очередь, здесь необходимо назвать англоязычный Фейсбук. Социальные сети являются одним из потенциально самых мотивирующих инструментов в преподавании английского языка как иностранного, и их ресурсы, как для преподавателя, так и для студента, действительно огромны.

Процесс обучения, при котором задействуются социальные сети, становится всё более эффективным, и это, в конечном счёте, способствует их успешному внедрению в работу со студентами. Однако, несмотря на растущую популярность, академический потенциал и возможности социальных сетей изучены недостаточно. Основными исследователями социальных сетей являются, в основном, зарубежные учёные, такие как Дж. Барнс, Д. Бойд, П. Эрдос и др. Именно Джеймс Барнс ввёл термин «социальная сеть» в 1954 году, задолго до появления интернета. В данной статье рассматриваются преимущества и возможности использования социальных сетей в учебной деятельности современного преподавателя иностранного языка на примере социальной сети Фейсбук.

На сегодняшний день Фейсбук представляет собой платформу, предназначенную для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений. Фейсбук входит в пятёрку наиболее посещаемых вебсайтов мира. На июль 2016 года её аудитория составляет 1,71 млрд пользователей, что является достаточно комплиментарной характеристикой данной сети в формате преподавания иностранных языков. Огромное количество образованных носителей языка и студентов из разных стран мира входит в число её активных пользователей.

Среди преимуществ, которыми обладает Фейсбук при использовании этой сети в учебном процессе, выделяются следующие. Во-первых, студентам интересно всё, что касается интернета и современных технологий. Использование социальной сети на английском языке является дополнительным прекрасным мотиватором. Существующая в данной сети свобода высказывания позволяет и слабому, и сильному студенту пробовать свои силы в практическом применении своих знаний, совершенствуясь в индивидуальном темпе. Приобретая друзей из других стран, имея возможность делиться знаниями и информацией, студент понимает реальную ценность владения иноязычной речью. Фейсбук даёт возможность ежедневного использования, путём творческого обновления личной и профессиональной страниц на английском языке, путём комментирования на английском языке публикаций других людей. Время и место вашего проживания нерелевантны. Преподаватели могут использовать общение через видео на Фейсбук, решая некоторые учебные задачи с помощью социальной сети, экономя, благодаря этому, время на обычных аудиторных занятиях. Социальная сеть Фейсбук известна своими группами профессионального общения, среди которых значение для нас имеют группы по изучению и

преподаванию английского языка как иностранного. Присутствие в таких группах коллег из самых разных стран мира позволяет преподавателям и студентам быть в курсе самых последних методических разработок, узнавать о новейших онлайн курсах повышения квалификации и других возможностях профессионального роста. В нашей стране успешно работает группа «Teaching English in Belarus». Администраторами являются известные преподаватели английского языка, организаторы общенациональных профессиональных конференций, непосредственные участники международных конференций, проходивших в США, Канаде, Марокко, европейских странах. Деятельность коллег в социальной сети Фейсбук способствует продвижению позитивного имиджа нашей страны за её пределами, защищает профессиональный рынок качественных образовательных услуг. Учителя и преподаватели региональных школ и вузов получают доступ к передовой информации, могут участвовать в анонсируемых в группе мероприятиях, отслеживают пути постепенного внедрения современного опыта в практику ведения занятий по обучению английскому языку. Удобный интерфейс и обширная ресурсная база дополнительно способствуют использованию социальной сети Фейсбук в качестве эффективного инструмента в области преподавания английского языка как иностранного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности / Е. Бондаренко // <http://www.trainings.ru/> [Электронный ресурс]. – 2008. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067>. – Дата доступа: 01.12.2016.
2. Клименко, О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 405-407.
3. Boyd, D.M. Social network sites: Definition, history, and scholarship [Электронный ресурс] / D.M. Boyd, N.B. Ellison // *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007 – № 13(1). – Режим доступа: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. – Дата доступа: 01.12.2016.

## ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Вторым уровнем изучения иностранными студентами русского языка является уровень освоения учебно-профессионального модуля – филологического или нефилологического (естественнонаучного, инженерно-технического, медико-биологического, экономического). Основной отличительной чертой нефилологического профиля является подход к изучению русского языка как к средству овладения избранной специальностью. В связи с этим, «обучение языку специальности должно проводиться на материале данной отрасли научных знаний ... и материал должен быть представлен именно в той форме, в которой он воплощен в сфере данной науки» [2, с. 7].

В ходе обучения русскому языку иностранных студентов-юристов на этапе профессионально ориентированного обучения нами были предложены различные тексты по правоведению, уголовному праву, семейному праву и т. п. Один из таких текстов (*«Уголовное право, задачи и принципы. Основные школы уголовного права»*) способствовал не только изучению определенных языковых особенностей построения текста, но и расширял знания студентов по выбранной специальности в области уголовного права.

Как известно, при работе с текстом принято выделять задания: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Первым предтекстовым заданием является упражнение, в котором необходимо прочитать слова и словосочетания и объяснить их значение. Как замечает Н.Л. Кудина, одной из проблем профессионально ориентированного обучения является проблема формирования специального тезауруса, который «обеспечил бы будущему специалисту свободное общение с коллегами из других стран, а также позволил бы участвовать в межкультурном диалоге по решению разнообразных проблем, связанных с профессионально направленной деятельностью» [1, с. 186]. Поэтому особое внимание мы обращаем на те термины, которые неизвестны студентам-юристам, а для наиболее сложных лексем (например, *«гуманизм»*, *«антропологический»*, *«благо»*) даем готовые определения, которые студенты зачитывают и записывают в словарь.

На данном этапе работы над текстом осуществляется также работа по подбору синонимов и антонимов. Так, предлагается соотнести слова

из правого и левого столбцов, являющиеся синонимами. Необходимо найти синонимы для лексем «деяние», «посягательство», «реализация» и др.

В задании «Прочитайте пары антонимов. На основании значения одного антонима определите значение другого» антонимы уже приведены (например: *ответственность* ≠ *безответственность*, *законность* ≠ *беззаконие*, *вина* ≠ *невиновность*), что облегчает деятельность студентов-юристов, но необходимость дать связанное определение термину по аналогии способствует развитию навыков речевой деятельности.

На этапе подготовки к восприятию текста «Уголовное право, задачи и принципы. Основные школы уголовного права» демонстрируются словообразовательные возможности некоторых слов. Так, в задании «Трансформируйте глагольные сочетания в именные, образуя существительные от глаголов с помощью суффиксов *-ениј-* и *-ниј-*» студенты трансформируют сочетания «совершить преступление», «назначить наказание», «установить преступность» и т. п. и делают вывод о наличии в языке существительных со значением процессуальности (*совершение, назначение, установление*).

Кроме того, на этом этапе осуществляется повторение особенностей грамматических форм различных частей речи, в частности падежных окончаний имен существительных и прилагательных. Студентам-юристам предлагаются предложения из текста, в которых некоторые словосочетания находятся в именительном падеже. Необходимо определить падеж, в соответствии с которым впоследствии изменить окончания прилагательного и существительного. Например: «Уголовное право – это совокупность (чего?) правовые нормы), определяющих (что?) преступность и наказуемость) деяний, основание и принципы уголовной ответственности, виды наказаний».

Работа с данным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами-юристами позволяет также продемонстрировать особенности построения предложений, характерных для научного стиля. Так, при чтении текста «Уголовное право, задачи и принципы. Основные школы уголовного права» мы знакомим студентов с основными моделями характеристики научного понятия «что – (это) что», «что есть что», «что является чем» / «чем является что», «что представляет собой что». Для закрепления понимания того, как строятся предложения по данным моделям, предлагается задание составить и записать предложения, используя изученные конструкции. Например, из двух частей предложения «Задача уголовного права → охрана существующих

в обществе отношений (интересов, благ) и предупреждение совершения новых преступлений» студенты должны построить предложение в соответствии с конструкцией.

После прочтения текста *«Уголовное право, задачи и принципы. Основные школы уголовного права»* предлагается система послетекстовых заданий. Такими заданиями являются: *«Ответьте на вопросы по тексту»*, *«Продолжите фразы»*, *«Найдите в тексте предложения, которые используются для выражения характеристики научного понятия»* и др.

Поскольку на первых курсах обучения студентов-иностранцев в высшем учебном заведении одной из проблем является низкая скорость фиксации лекции, то одним из направлений работы является знакомство со способами сокращения слов. После овладения студентами данными способами могут выполняться следующие задания: *«Прочитайте слова и сокращения, записанные с сокращением»* (например: *общест. безоп-ть, охранит. ф-ия*), *«Запишите словосочетания, используя сокращенную запись слов»* (например: *физическое и психическое принуждение, юридическая ошибка*), *«Составьте план текста. Запишите его, используя сокращенную запись слов. Прочитайте составленный вами план»*.

Таким образом, на этапе профессионально ориентированного обучения чтение текстов по профилирующей дисциплине (в данном случае чтение текста по дисциплинам юридической специальности), а также выполнение заданий к ним способствует не только развитию навыков чтения, но и формирует тезаурус по профилирующей дисциплине, развивает навыки быстрой фиксации лекции посредством овладения способами сокращения слов, формирует навыки чтения зафиксированных сокращенных слов, актуализирует знания по разделам лингвистики (лексика, морфология, словообразование и др.) и в целом облегчает понимание текстов по специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кудина, Н.Л. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранных студентов в неязыковом вузе / Н.Л. Кудина // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. – Минск: БНТУ, 2015. – С. 186–193.
2. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Рус. яз., 1988. – 176 с.

## РАЗДЕЛ 4

### ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

*Буко В.П.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

В эпоху усиления международных связей в области экономики, политики и культуры все большие требования предъявляются к уровню владения студентами иностранными языками как средством международного общения. Как показывает опыт преподавания немецкого языка, в неязыковом вузе сегодня невозможно представить процесс обучения иноязычному общению без формирования у студентов умений иноязычной межкультурной коммуникации.

«Межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т. д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. Изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т.д. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение» [1, с. 95].

Основной целью обучения студентов иностранному (немецкому) языку в вузе является формирование у них умений и навыков коммуникативной компетенции, что предполагает относительно свободное общение на этом языке. Однако, как видно из вышеизложенного, изучение иностранного языка должно проходить и с учетом межкультурной компетенции обучаемых, что намного сложнее, чем просто овладение фонетическим и лексико-грамматическим материалом данного языка. На современном этапе

изучения иностранного языка в вузе особое внимание следует уделять социокультурному компоненту коммуникативной компетенции, поскольку, изучая иностранный язык, студенты в той или иной мере приобщаются к культуре другого народа. Следовательно, в процесс обучения иностранному языку целесообразно включать определенные сведения из страноведения, культурологии, делового этикета. Таким образом, студенты будут овладевать умениями межкультурной компетенции, что поможет им вести беседу в рамках диалога культур. «Процесс приобретения учащимися личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия [2, с. 17].

Межкультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык и представляет собой своеобразный фон, на котором и возможно эффективное общение представителей разных культур. При этом партнеры по общению, являясь представителями своей национальной культуры, должны попеременно воспринимать и своеобразие речевого поведения представителя чужой культуры. Следовательно, сегодня для формирования коммуникативной компетенции студентов основное внимание следует уделять межкультурному аспекту, без которого немисливо полноценное общение в рамках диалога культур. Поэтому в процессе обучения студентов иностранному языку необходимо создавать такие ситуации общения, которые бы максимально учитывали особенности культуры страны изучаемого языка.

Общение в рамках диалога культур предполагает наличие у обучаемых следующих умений:

- 1) умение ставить себя на место других;
- 2) умение проявлять инициативу на установление межкультурного контакта;
- 3) умение прогнозировать и распознавать социокультурные проблемы, ведущие к недопониманию;
- 4) умение принимать на себя ответственность за устранение всевозможного кросс-культурного недопонимания;
- 5) умение проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира;
- 6) умение выступать в качестве полноценных представителей родной культуры;
- 7) умение самообучаться функционировать самостоятельно в поликультурном мире, используя социокультурные стратегии [3].



Безусловно, на занятиях по иностранному языку очень сложно организовать естественное общение студентов, которые, как и преподаватель относятся к одной и той же культуре. Таким образом, целесообразно больше внимания уделять созданию реальных условий для общения студентов в рамках диалога культур. Это позволяют сделать современные оригинальные учебники и учебные пособия отечественных и зарубежных авторов, в которых содержатся актуальные тексты, система заданий и упражнений для формирования межкультурной компетенции студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 95 с.
2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. / Н.Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 17.
3. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур / П.В. Сысоев. – Тамбов, 2001. – 145 с.

*Бушев А.Б.*

*Тверской государственной университет, Тверь*

### **МЕДИЙНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЕВРОПЕ 2015 ГОДА**

Как мы уже отмечали в своих публикациях, любой социально-политический (идеологический) дискурс чрезвычайно широко использует штампы, клише, речевые стереотипы, эвфемизмы, избитые метафоры и эпитеты, языковые оценочные коннотации, неясность терминов, перенасыщенность (включаемую нами в семантико-синтаксическое явление сверхсатиации), определенные риторические приемы [Бушев, 2006]. Цель настоящей статьи – посмотреть на языковые особенности представления антитеррористического дискурса мировых медиа.

В связи с проблематикой мультикультурализма нужно обратить внимание на проблему межрелигиозного взаимодействия и просвещения. Беспрецедентна поддержка государств и людей всего мира, оказанная Франции, пережившей террористические атаки. События января 2015 года в Париже, террористические акты, обернувшиеся невиданным всплеском антимусульманских настроений и опасений новых антисемитских вылазок, заставляют нас обратиться к проблеме межконфессиональной толерантности.

Рассмотрим типичный масс-медийный дискурс глобальных СМИ, выделив стереотипные элементы (Schofield 2015).

In all the glowing coverage of France's 11 January march for Charlie, there was one omission which was understandable but revealing.

No-one said it at the time, because they did not want to **puncture the euphoria of national unity**, but it is true nonetheless: **The banlieues** (city suburbs) were largely absent.

While the rest of the country turned out in force to uphold the ideas for which the 17 died, very few attended from those parts of France that were most familiar to the killers.

Evidently young people in the **high-immigration banlieues** were as shocked as everyone else by the murders.

But just as evidently, they did not **share in the majority mood**.

The absence of the **banlieusards** shows how the **gulf separating the out-of-town estates** from the rest of France is wider today than ever.

One of the Paris gunmen, Amedy Coulibaly, grew up **on a notorious estate** in the southern suburb of Grigny

Tens of thousands of third-generation immigrants from North and sub-Saharan Africa are now entering adulthood, and their **prospects are every bit as grim** as they were when the **famous riots** took place 10 years ago.

The worrying difference is that today **the Islamist temptation** is much more pronounced. Now for some young people, there is an alternative.

"They are lost, they have no compass, **they feel cast aside**," says Latifa Ibn Ziaten, mother of one of the victims of Toulouse killer Mohamed Merah, who now travels the country speaking at schools in the banlieues.

**"They are at the mercy of anyone who wants to indoctrinate them."**

Посмотрим на семантику номинации участников. Здесь языковые средства используются в зависимости от политической позиции средства масс-медиа или комментатора в ряду «*восставшие – погромщики*». Оценим характерные номинации – часть из них имеет положительные коннотации, часть нейтральна, часть имеет отрицательную характеристику. Сравним типичные номинации в их семантическом потенциале: *Sans-papiers, immigrants, rioters, extremists, gangsters, arsonists, attackers, young gangsters, protesters, gangs of youths, present-day brownshirt, blood-crazed goons*.

Такова социальная база протестантов. Почему карикатуры уже во второй раз являются спусковым крючком трагедий? Это неслучайно. В исламе отсутствует иконография, а у суннитов отсутствует и культ святых. Изображать пророка Мухаммеда запрещено: вот почему карикатуры журнала «Шарли» вызвали такой резонанс

в мусульманском мире, некоторые французские мусульмане отказались участвовать в минуте молчания и оправдали действия нападавших.

В январе 2015 года на улицах Дрездена начались антиисламские выступления, послышались призывы к ограничению иммиграции из стран мусульманского Востока и прекращению исламизации ФРГ. Очевидно, это реакция на болезненные попытки интеграции мигрантов в традиционное общество. Канцлер ФРГ Ангела Меркель призвала к толерантности, заявив, что является канцлером всех немцев, а все люди, уважающие законы страны, знающие немецкий язык и желающие жить в ФРГ, являются ее полноправными гражданами.

Мировая печать пишет об отмене праздничных мероприятий, ссылаясь на меры по безопасности – информацию из компетентного источника:

La ville allemande de Braunschweig, en Basse-Saxe, a annulé un défilé du carnaval prévu dimanche en raison "**d'une menace spécifique d'attaque islamiste**", a annoncé la police. Le défilé, qui était prévu à partir de 11H20 , a été annulé à la suite d'un **renseignement fourni par "des sources dignes de foi de la sécurité de l'Etat"**.

*Ключевое противостояние «Мы-Они» рассматривается и в британских масс-медиа, например в нижеследующем материале на сайте Би-Би-Си:*

'Us or them?'

To maintain the flow of recruits in the long term, the jihadists need to make Muslims feel more vulnerable and alienated in Western societies.

And in countries such as the UK, this objective is being achieved.

Largely unnoticed by the national media, inter-communal tensions are deepening at the local level. Where once the BNP stood alone, there are now a plethora of British - or more often English - nationalist groups resorting to street power.

Each protest makes it easier for the jihadist recruiters to press home the question: "Who are you with - us or them?"

The jihadists have another, more important, objective: to draw Western armies back to the Middle East.

Мы пристальнее всматриваемся в отношения между религиями в современном государстве, особенно в мультикультурном.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бушев, А.Б. Дискурс мультикультурализма и беспорядки во Франции 2005 года: языковые и психологические аспекты / А.Б. Бушев // Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике: материалы I международной научной конференции / под ред. Е.А. Пименов, М.В. Пименова. – Кемерово: Юнити, 2006. Часть 3. – С. 25-36.

2. Kadri. Paris attacks prompt fresh concerns about online Islamophobia // [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk) [Электронный ресурс].
3. Schofield, H. Paris attacks Can France integrate disaffected suburbs // [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk) [Электронный ресурс].
4. Jason, P. Germany Pegida protests Rallies over 'Islamisation'// [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk) [Электронный ресурс].

*Былица У.Я.*

*Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника,  
Ивано-Франковск*

### **ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ ЧЕЛОВЕКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА**

В лингвистических исследованиях последних десятилетий видное место приобрело использование антропоцентричного принципа, соответствием которому человек как основа всего бытия на Земле стал центральным объектом языковедческих студий. И это небезосновательно, ведь объектом изучения лингвистики является язык, который неотделим от его творца – от человека. Поэтому, как утверждал В. Гумбольдт, изучение языка должно быть подчинено главной цели – "цели познания человечеством самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя" [1, с. 383].

Особый интерес с точки зрения антропоцентризма вызывает в лингвистике вопрос о том, как и какими языковыми средствами человек, номинирует себя и тех, кто его окружает, какие механизмы использует при этом, насколько различаются эти языковые номинации в разных языках и что есть у них общего / универсального или же специфического / уникального. Ответить на эти вопросы может помочь семантика языковых номинаций человека. Ведь известно, что семантическая структура языкового знака – это своеобразный код, в котором закодирована сущность того или другого объекта или фрагмента окружающего мира, в частности, и человека.

Как считают ученые, из всех языковых единиц наиболее "антропоемными" [термин В.Н. Телия] являются фразеологические единицы. Именно эти единицы тесно связаны с человеком, с его характеристикой как биологического, так и социального вида, с репрезентацией его внешнего вида и внутренних качеств и т.п. При этом из всего фразеологического состава любого языка наиболее яркими в этом плане являются антропоориентированные компаративные фразеологические единицы (далее: АКФЕ), поскольку

они способны достаточно кратко, но тем не менее емко и метко в образной форме дать характеристику человеку, его качествам, действиям и поступкам. Эти единицы в значительной степени формируют в англоязычной картине мира (далее: АЯКМ) так называемый компаративно-фразеологический образ человека, обладающий как общими, так и отличительными чертами в сравнении с другими языками. Это и является главным мотивом выбора именно этих единиц как объекта исследования в данной статье с точки зрения анализа их семантики на предмет этнокультурной специфики в АЯКМ. Такое исследование антропоцентричного характера будет, на наш взгляд, очередным шагом на пути к лучшему познанию "человека в языке", а точнее, "человека во фразеологии".

Приступая к анализу этнокультурной специфики компаративно-фразеологического образа человека в АЯКМ, необходимо сразу отметить, что во многих случаях он абсолютно универсален, что является результатом заимствования многих АКФЕ путём калькирования из других языков, из Библии, из мифологии, из других литературных источников. Универсальность этого образа обусловлена также параллельным развитием этих единиц на основе способности разных народов к одинаковому образному видению мира, на основе сходства или полной аналогии их ассоциативного способа мышления.

Все-таки, компаративно-фразеологический образ человека в АЯКМ имеет свои этноспецифические особенности. При этом главным маркером, который привносит в семантику АКФЕ этнокультурную специфику, являются объекты сравнения, иначе говоря образы-эталоны, являющиеся "уникальным сгустком лингвокультурной информации определенного этноса" [2, с. 23].

Фактический материал нашего исследования свидетельствует в том, что этнокультурная маркированность АКФЕ наблюдается в таких случаях:

1) при употреблении в качестве образов-эталонов неожиданных с точки зрения носителей других языков лексических компонентов, семантика которых хотя и не маркирована этнокультурно, тем не менее помогает сформировать своеобразный и уникальный образ человека. Так, этнокультурно маркированными являются многие АКФЕ, касающиеся различных черт и состояний образа человека в АЯКМ, что является целиком очевидным и без примеров из других языков: «нечестность, непорядочность» - *(as) crooked as a dog's hind leg / as a corkscrew / as a crankshaft / as eel's teeth* (досл.: кривой как задняя нога собаки / как штопор / как колинвал / как зуб выюна); «пьяное состояние» - *(as) drunk as a fiddler / as a fiddler's bitch / as a newt / as a fish / as an*

*owl* (досл.: пьяный как скрипач / как собака скрипача / как тритон / как рыба / как сова) и др.

2) при употреблении в качестве образов-эталонов целого ряда слов-этнонимов, семантика которых касается обозначений определенных реалий, а также своеобразных зоонимов, топонимов, антропонимов, характерных для англоязычной лингвокультуры, например: (*as smart as a possum* (досл.: хитрый как опосум), *to look like a million dollars* (досл.: выглядеть на миллион долларов), (*as rich as Rockefeller* (досл.: богатый как Рокфеллер), *to laugh like little Audrey* (досл.: смеяться как малышка Одри), *to look lit up like a Broadway* (досл.: сиять как Бродвей) – 'быть пьяным', *to walk like a Virginia fence* (досл.: проходить как граница штата Вирджиния) – 'идти шатаясь, будучи пьяным' и многие другие. Внутренняя форма подобных единиц может во многих случаях быть затемненной, что и свидетельствует об их этнокультурной маркированности.

3) при переосмыслении всего компонентного состава АКФЕ, что обуславливает безэквивалентность или даже лакунарность этих единиц. Так, в составе АКФЕ имеются многие единицы, семантика которых не всегда может быть выведена из суммы значений их компонентов: *to wear more than one hat* (досл.: одевать больше чем одну шляпу) – 'занимать несколько должностей сразу', (*as right as rain* (досл.: верный, надежный как дождь)). Последняя АКФЕ имплицитно в своей семантике намек на дождевой климат Англии, где надежда на дождь всегда достоверна.

Этнокультурно маркированными являются АКФЕ, возникшие на основе игры слов: (*as cross as two sticks* – 'злой, в плохом настроении, не в духе' (игра слов, основанная на двух омонимах: *cross* – 'не в духе, злой' и *cross* 'перекрещивающийся'), или же в результате рифмования: (*as thick as thieves (at a fair)* (досл.: близкие, неразлучные как воры (на рынке)).

Явно лакунарной в англоязычной лингвокультуре является семантика и многих других АКФЕ: (*as silly as a bag of worms*, (*as drunk as an Irish duke in a potato patch*, *to look like mutton dressed as a lamb*, *to look like a dying duck (in a thunderstorm)*, *to look like a death's head on a mopstick*, *to know as much about smth. as a pig about pineapples*.

Итак, проведенный нами краткий анализ семантики АКФЕ свидетельствует о наличии в их составе целого ряда этнокультурно маркированных единиц, формирующих своеобразный, а в отдельных случаях и уникальный этнокультурно маркированный компаративно-фразеологический образ человека в АЯКМ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.
2. Мізін, К. І. Людина в дзеркалі компаративної фразеології: Монографія / К.І. Мізін. – Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2011. – 448 с.

*Вертейко Е.Е.*

*Белорусский государственный педагогический университет  
им. Максима Танка, Минск*

### **ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОГО ПРАВОСЛАВНОГО ПОГРАНИЧНОГО ИМЕННИКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. (на примере Бреста и Белостока)**

Личные имена собственные – это комплексные единицы, поскольку, с одной стороны, они выступают в качестве личных индивидуализирующих черт людей, с другой, являются обобщенным источником знаний об общественной и политической истории народа, о развитии культуры и реалиях жизни.

Изучив русскоязычные записи, сделанные в метрических книгах трех православных приходов города Бреста: Брестского Симеоновского собора, братской Николаевской церкви и Крепостного собора, нам удалось выявить 5 517 мальчиков, рожденных в Бресте в период с 1889 г. по 1918 г. Мужской именник Бреста представлен 102 антропонимами. В исследованных метрических книгах фиксировались как канонические православные антропонимы, так и их народные формы, например, *Юаннь–Ивань*, *Юсифь–Осипь* и т.п. Последние фиксировались значительно реже. С целью выявления тенденций в именовании православных жителей восточного пограничья Польши в 1901–1918 гг. нами были изучены списки имен новорожденных мальчиков, собранные З. Абрамович в монографии «*Źmiona chrzestne białostoczan 1895–1995*» [1]. Имена новорожденных почерпнуты автором также из метрических записей, сделанных в трех православных приходах Белостока в период с 1901 по 1918 гг. Все личные имена собственные представлены, как и в Бресте, преимущественно в канонической православной форме. Количество мальчиков, крещенных в Белостоке в православной церкви, составило 531 человек. Мужской православный именник Белостока представлен 47 антропонимами, что на 55 единиц меньше брестского. Записи в православных метрических книгах Белостока также велись на русском языке.

Высокочастотные мужские онимы (удельный вес равен или больше 2% суммарного количества фиксаций имен), отмеченные среди православного населения Бреста, представлены 16 именованиями, которые охватывали 75,4% населения, в Белостоке – 13 единицами (79% мальчиков). Совпадения в обоих пограничных мужских именниках отмечены по 10 позициям: *Владимиръ, Александр, Иоаннь/Иванъ, Николай, Михаил, Иосифъ, Константинъ, Павелъ, Алексій, Петръ*. Безусловно, в обоих именниках вышеперечисленные онимы, хоть и были популярны, однако отличались частотой употребления (например, *Иванъ* в Бресте расположился на 3-м месте, в Белостоке – на 8-м, *Иосифъ* в Бресте – на 6-м, в Белостоке – на 3-м). Преимущественно все высокочастотные мужские имена обоих пограничий являются заимствованиями из латинского, греческого и древнееврейского языков, что связано с принятием православия и канонизацией имен святых. Оним *Владимиръ* по происхождению является двучленным славянским. Необходимо отметить, что в Белостоке, в отличие от Бреста, в группе самых популярных имен мальчиков расположились *Антоній, Евгений, Георгій* – среднепопулярные (удельный вес от 0,5% до 2%) на указанном временном срезе в Бресте.

Чтобы проследить общие тенденции в именовании православных мужчин, сравним исследуемые пограничные мужские именники с именником г. Пензы, собранным В.Д. Бондалетовым в период с 1882 г. по 1892 г. Самыми частыми мужскими именованиями в г. Пензе были: *Александр, Алексей, Андрей, Борис, Василий, Владимир, Георгий, Григорий, Дмитрий, Иван, Илья, Константин, Михаил, Николай, Павел, Петр, Семен, Сергей, Степан, Федор, Яков* [2, с. 17]. Таким образом, вышеперечисленные личные имена собственные являлись в исследуемый период общеупотребительными среди православных мужчин независимо от места рождения и проживания. На северо-востоке Польши стоит отметить высокую частотность онимов *Антоний* и *Евгений*, а на юго-западе Беларуси онима *Иосифъ* – не обозначенных В.Д. Бондалетовым как высокочастотные в Пензе.

Среднепопулярные в Белостоке *Сергей, Василий, Федор, Григорий, Дмитрий* в Бресте были высокопопулярными и, наоборот, *Илья, Леонид, Роман, Викентий* были непопулярны в Бресте. Непопулярным (удельный вес меньше 0,5%) в Бресте был 71 оним (468 человек, т.е. 8,5% зафиксированного мужского населения), например, *Аркадій, Игнатій, Даниль, Илія / Илья, Косма / Косьма, Лаврентій, Іоакимъ, Леонидъ, Романъ, Тимофей, Фома* и др. По одному разу в брестском мужском именнике были отмечены 23 преимущественно греческих



антропонима: *Аполлоній, Венедиктъ* (римск.), *Дорофей, Евстратій, Ерофей, Зинонь, Иона* (др.-евр.), *Исаакій* (др.-евр.), *Иринеі, Кипріанъ, Мефодій, Моисей* (др.-евр.), *Никаноръ, Олегъ* (др.-рус.), *Онуфрій, Потаній, Поликарпъ, Савва, Тарасій, Терентій, Тихонъ, Трофимъ* и *Филимонъ*.

Непопулярными, в т.ч. единичными, онимами в Белостоке были 18 единиц (24 человека, что составляет 4,5% крещенных мальчиков): *Адам, Аркадій, Игнатий, Леонтий, Симеон, Вячеслав* (по 2 фиксации каждого онима). По одному разу в Белостоке в указанный период встретились 12 онимов, среди которых можно выделить христианские имена греческой (*Адриан, Евстафій, Геннадій, Кирилл, Лев, Макарий, Никанор, Феодосий, Филипп*), древнееврейской (*Гавриил, Серафим*) и славянской этимологии: *Станислав*.

Несмотря на то, что брестский православный именьник был шире белостокского, однако в последнем есть 7 единиц, не отмеченных в 1889–1918 гг. в Бресте: *Иулиан, Валентин, Адриан, Геннадій, Макарий, Феодосий, Станислав*, что, возможно, было связано с влиянием региональной моды в антропонимии.

Таким образом, состав именьников и приоритеты в имянаречении мужчин на обоих пограничьях – белорусском и польском – в 1889 – 1918 гг. были обусловлены многовековыми сложившимися традициями в именовании, доминирующее место среди которых занимала религиозная принадлежность именьносителя – православие. Наполнение обоих мужских именьников в целом совпадает, однако отличается степень популярности того или иного онима. Безусловной популярностью среди православных на пограничье независимо от места рождения характеризуются онимы: *Владимир* (1-е место), *Александр* (2-е место), *Иван* (3-е место в Бресте – 6-е в Белостоке), *Николай, Иосифъ, Михаил*. Одинаково непопулярными в конце XIX – начале XX вв. на обоих пограничьях были старые православные греческие, древнееврейские и славянские антропонимы: *Аркадій, Игнатий, Леонтий, Вячеслав* (слав.), *Адам, Евстафій* и *Гавриил*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Abramowicz, Z. Imiona chrzestne białostoczan w aspekcie socjolingwistycznym (lata 1885–1985) / Z. Abramowicz. – Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, 1993. – 509 с.
2. Бондалетов, В.Д. К изучению русской антропонимии XIX века. Мужские имена в городе Пензе в 1882–1892 гг. / В.Д. Бондалетов // Ономастика Поволжья 2: сб. науч. тр. / АН СССР; под ред. В.Д. Бондалетова. – Саранск: Мордовск. гос. ун-т им. Н.П. Огарева, 1971. – С. 13–18.

## **ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

В конце XX – начале XXI веков в гуманитарных науках понятие «культура» стало относиться к числу фундаментальных. Для образовательных целей культура – это совокупность материальных предметов, объектов, идей, образов, созданных человеком на протяжении его истории.

Поскольку язык человека является средством осмысления окружающего мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения. С другой стороны – это часть культуры. Поэтому мы считаем, что овладение иностранным языком – это не просто приобретение ещё одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, и в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурного общения. В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией. Её основными составляющими являются: знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами и владение навыками межкультурного диалога [3, с. 110].

Рассмотрим, как и когда начинается формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку. По мнению Т.К. Цветковой, изучение иностранного языка – это всегда вторжение в иное культурное измерение и присвоение чего-то большего, чем просто набор слов и правил. То, что обучать иностранному языку в отрыве от его культурного содержания невозможно, не вызывает ни у кого возражений. Однако конкретное наполнение понятия «культурное содержание» при обучении иностранному языку требует осмысления.

Традиционно обучение иноязычной культуре связывают с лингвострановедением, которое изучает в языке то, что является источником сведений об истории и культуре страны изучаемого языка. Этот аспект вполне обеспечивает производство уместных и приемлемых высказываний и адекватное понимание чужой речи или текста с учётом замысла или контекста, но характеризует межкультурную компетенцию с точки зрения конечного результата.

Следующий подход связан с мнением, что иностранный язык – это «техническое средство» международного общения и культурные особенности говорящих на нём народов не имеют особого значения. Но, будучи живым языком, каждый территориальный вариант иностранного языка несёт в себе отпечаток культуры говорящего на нём народа и развивается в логике этой культуры. В реальности, например, некоторые специалисты, овладев иностранным языком как «техническим средством», общаться на живом языке не умеют, порождая высказывание путём подстановки иностранных слов в структуры, свойственные родному языку.

Еще один подход включает в культурное содержание знание обо всех областях жизни страны изучаемого языка, особенности национального видения мира и развитие умения общаться в различных жизненных ситуациях. Однако существует точка зрения, которая отражает необходимость включать два основных компонента: опыт культуры народа-носителя языка и учёт родного языка и родной культуры. Первый компонент связан с вопросом, какой опыт культуры отбирать и как ему обучать, если на языке как на родном говорят люди разных стран и континентов, на какую разновидность культуры опираться или как выявить общее для всех разновидностей. Второй компонент связан с разработкой и созданием национально-ориентированных учебников.

К сожалению, наличие в практическом курсе большого объема культурологического материала не способно само по себе изменить сознание студента. Согласно Т.К. Цветковой [3, с. 112], культурный компонент лежит не вне языка, а внутри него, потому, что язык отражает содержание сознания его носителя. По мнению учёного, носитель национальной культуры характеризуется не объёмом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые сформировались в результате присвоения социокультурного потенциала родной культуры. Прежде всего, это образы сознания-значения, ассоциированные со словами. Реальный диалог культур может происходить только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания другой культуры. Другими словами, диалог культур – это общения образов (значений) разных культур в рамках одного сознания. В результате этого диалога возникает интеркультура, совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культуре. Иными словами, познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку более глубоко осмыслить или переосмыслить собственную культуру.

На языке лингводидактики эта задача связана с формированием «вторичной языковой личности» как приобщения иноязычной личности через новое для него средство социальной коммуникации к новым картинам мира [1, с. 48-49]. Билингв существует одновременно в двух культурных пространствах и воспринимает мир одновременно с двух точек зрения. Следовательно, именно понимание особенностей мировидения конкретного языкового общества и составляет культурное содержание при обучении иностранному языку.

На наш взгляд, понимание особенностей языкового образа мира, характерных для данной языковой общности, должно предшествовать освоению правил, потому что каждое правило имеет свои основания в сознании носителя языка, в его специфическом взгляде на окружающий мир и свое место в нем.

Когда человек начинает изучать иностранный язык, его сознание полностью монолингвально и весь механизм порождения и восприятия речи настроен на родной язык; всё, что обучающийся хочет сказать на иностранном языке, помимо его воли оформляется во внутренней речи в высказывание на родном языке со всеми культурно-обусловленными особенностями. При высказывании на иностранном языке чаще требуется перекодирование, т.е. преодоления межкультурного разрыва, объединение двух сознаний, обучение этим действиям, и только тогда общение становится реальным диалогом культур. Другими словами, студент, прежде всего, должен знать, когда он может опираться на опыт родного языка, а когда этого делать нельзя, и что за его ошибками зачастую стоит не недостаточное знание правил иностранного языка, а иное видение мира.

Таким образом, освоение иностранного языка как знания нового социокультурного содержания требует от студентов своего собственного осмысления такого подхода и овладения соответствующими формами работы с иноязычным материалом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2010. – 264 с.
2. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур (5 – 11 классы) / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 164 с.
3. Цветкова, Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы / Т.К. Цветкова // Вопросы филологии. – 2013. – № 2. – С. 109-115.

## **ФИЛОСОФЫ ЛОССКИЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ**

Философы, историки, богословы, Лосские... Сегодня их знает весь мир. Но так было далеко не всегда. Многие десятилетия у нас в стране их имена были под запретом, а труды были известны лишь узкому кругу специалистов. В начале XXI века ситуация изменилась, их идеи стали востребованы на родине. Наиболее известен в мире представитель древнего белорусского шляхетского рода Николай Онуфриевич Лосский (1870–1965), труды которого стали философской классикой в Европе и Америке. Пользуются они большим спросом и у специалистов-философов, историков, теологов в Беларуси. Убедительным и ярким подтверждением интереса многочисленных читателей и почитателей к творчеству мыслителей являются книги Н. О. Лосского и В. Н. Лосского, изданные в последние годы [1, 2] по благословию Почетного Экзарха всея Беларуси Филарета (общим тиражом в 10 тысяч экземпляров!). В последние годы ученые самых различных специальностей стали проявлять интерес к жизни и творчеству Н.О. Лосского, его книгам, изданным научным сообществом России и Беларуси, в том числе издательствами Национальной академии наук Беларуси. Вероятно, это связано и с тем, что многие десятилетия доступ отечественных специалистов и широкой общественности к трудам Н. О. Лосского и его сыновей был искусственно ограничен. С другой стороны, был затруднен доступ к архивным документам, что вызывало проблемы и многочисленные трудности у исследователей, в том числе наследников рода Лосских при изучении жизни и творческого наследия классика мировой философской мысли. Например, комментируя материалы Воспоминаний своего отца, Борис Николаевич Лосский сетовал на трудности, которые он лишь отчасти смог преодолеть, посетив в конце жизни Витебский областной краеведческий музей [3, с. 256].

Стремительно течение времени... В нашем недавнем прошлом, в огромном интернациональном государстве остался почти не замеченным 100-летний и последующие юбилеи Н.О. Лосского, которым, кстати, уделялось должное внимание за рубежом (ведь в прошедшие десятилетия у нашей общественности были другие кумиры и деятели, юбилеи которых отмечались всенародно). Прошли незамеченными учеными и общественностью и юбилеи сыновей – Владимира Николаевича (р. в 1903) и Бориса Николаевича (р. в 1905).

Однако хочется верить, что ситуация изменится и мы достойно отметим 150-летие выдающегося мыслителя, идеи которого приобретают все большую актуальность для нашего времени, а также 100-летний юбилей Андрея Николаевича Лосского (р. в 1917), многие произведения которого имеют непосредственное отношение к истории Беларуси, а также к России, Польше, Литве, Латвии и другим соседним странам. Об этом, в частности, можно утверждать, анализируя материалы Международной научно-практической конференции, состоявшейся в РИВШ весной 2016 г. [4].

Юбилей старших сыновей Н.О. Лосского, Владимира Николаевича и Бориса Николаевича почти совпали с юбилейными датами, связанными с событиями Первой мировой войны 1914–1918 гг. Этим эпохальным и драматическим событиям в жизни народов Европы посвящена книга Б. Н. Лосского «Наша семья в пору лихолетья. 1914–1922 годы», гранки которой с авторскими пометками Бориса Николаевича ещё ждут своего издателя в фондах Витебского областного краеведческого музея [5].

В начале 1990-х гг., как только упал железный занавес, хранитель истории семьи Борис Лосский, как уже отмечалось, посетил родину отца и названный музей в г. Витебске. Он подарил музею уникальные документы о семье и наследниках Николая Онуфриевича Лосского, из которых следует, что в странах Европы и США сейчас проживает более 30 внуков и правнуков Николая Онуфриевича. Старший из них, Николай Владимирович Лосский, (1929 г.р.), является богословом и философом, протоиереем (2009), многие годы представлявшим Русскую Православную Церковь во Всемирном совете церквей и экуменистическом движении, а младшие внуки Николая Онуфриевича, Мария Андреевна и Алексей Андреевич Лосские, проживают в США [6].

Большая же часть внуков, в том числе Мария Борисовна Лоская, бывшая до конца XX в. главным хранителем славянской литературы в Национальной библиотеке Франции, живут и работают во Франции.

Вспоминая о юбилейных событиях в жизни семьи Н. О. Лосского и его наследников, нельзя не упомянуть о родителях философа – Онуфрии Ивановиче (1825–1861) и Аделаиде Антоновне (1838–1925) Лосских. Можно с большой степенью достоверности предположить, что, так же как и Онуфрий Иванович Лосский, многие предки философа Лосского и близкие их семье люди похоронены в г. Краслава, находящимся в нескольких километрах от современной белорусско-латвийской границы. В связи со 150-летним юбилеем восстания 1863–1864 гг. и мученической смертью, принятой от повстанцев Иваном Лосским,

авторы посетили города Краславу и Дагду, многие другие памятные для семьи Лосских места. Можно сказать, что народная тропа не зарастает в Исторический и художественный музей в г. Краславе, где представлены материалы о жизни и творчестве Н.О. Лосского, а также в храмы, которые вместе с родителями посещал юный Николай Лосский. (Священники этих храмов благословили издание книги, о которой упоминалось выше). Кстати, первой книгой Н.О. Лосского на белорусском языке стало актуальное для современности произведение «Условия абсолютного добра. Основы этики», изданное Институтом философии НАН Беларуси [7].

Говоря о ряде основных работ ученого, нельзя не разделить мнение известных специалистов о том, что «Лосский-философ нередко отодвигает на задний план Лосского-историка». Но в некоторых его трудах наблюдается противоположная тенденция. В первую очередь она характерна для таких произведений философа-летописца, как «Характер русского народа», «История русской философии», и, конечно же, для его мемуаров.

Вероятно, большой интерес у читателей вызовет и сочинение Н.О. Лосского «Мир как органическое целое», по материалам которого, как уже отмечалось, состоялась Международная конференция [4]. В своё время знаток истории русской философии В.В. Зеньковский назвал эту книгу самой интересной из всего философского наследия Лосского.

В одном из названных выше произведений Николай Онуфриевич подчеркивал, что «национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достоянием человечества». Эту закономерность особенно наглядно демонстрирует фестиваль «Славянский базар», проходящий в Витебске – на родине философа. На указанное обстоятельство все чаще обращают внимание и гости, прибывающие из России и многих других стран мира на этот ежегодный праздник славянской культуры. Не случайно в столице «Славянского базара», наряду с русской и белорусской речью, все чаще звучит польская, немецкая, литовская, латышская и т.д.

Николай Лосский философски осмысливал (и демонстрировал в своих трудах) значение личности конкретного человека-творца. Как считает академик НАН Беларуси Евгений Михайлович Бабосов, он одним из первых в Европе оценил значение творчества Марка Шагала [4, с. 25]. К тому же, находясь вдали от своей родины, Николай Онуфриевич видел в картинах земляка-художника «частицу дорогого, ушедшего мира», а по отношению к Витебску, как и к другим местам,

связанным с воспоминаниями детства и юности, всегда сохранял нежные чувства.

Для творчества Н. Лосского было характерно также стремление отразить вклад предшествующих поколений творцов, в том числе ученых, писателей, художников, близких людей и родственников, земляков и т.д., в формирование его воззрений и убеждений. В частности, много добрых слов он высказывал в адрес семьи известного российского юриста Льва Лосского, прибывшего в столицу десятилетием ранее из Полоцкого уезда и сделавшего там блестящую карьеру. Заметим, что эта же семья «шефствовала» и над старшим братом Николая – Онуфрием, который «по окончании кадетского корпуса (в Полоцке) учился в Михайловском артиллерийском училище в Петербурге». Кстати, вспоминая своих родственников, Николай Лосский подчеркивал, что его старшие братья имели имена «необычные в русской семье», но широко «распространенные в Белоруссии». Причем старшие дети (с белорусскими именами) обращались к своим родителям на вы, а младшие, начиная с Николая – на ты. Широкий круг общения семьи, водившей знакомства, в частности, с местной интеллигенцией (среди друзей дома в Витебске, Петербурге и иных городах были чиновники и офицеры с белорусскими фамилиями, например, артиллерийский офицер Горунович, женившийся на тете Николая), очень повлиял на формирование кругозора детей, в особенности будущего философа.

Судя по «Воспоминаниям», уже в детстве у Николая сложились первые представления об истории Беларуси, Украины и всей Российской империи. Причем, по признанию ученого, это представление «под влиянием опыта дальнейшей жизни еще более развивалось и крепло». Вероятно, тогда же, в юности, у будущего философа возникло ощущение, переросшее затем в твердое убеждение, о необходимости единства «трех ветвей русского народа, создавшего великую державу с мировой культурой». Следует подчеркнуть, что и через два десятилетия после распада СССР многие наши современники по обе стороны от Западной Двины и Днепра, включая политических деятелей и ученых, по сути, имеют такое же мнение, которого придерживался Лосский столетием ранее [8, 9].

Николай Онуфриевич пламенно любил не только свою большую родину Россию, но и испытывал нежные чувства к тому поистине райскому уголку Беларуси, где он родился и вырос. Об этом свидетельствуют мемуары философа, его другие произведения, воспоминания детей и внуков. Краткие сведения о них – наследниках Н.О. Лосского, переданные, как уже отмечалось, Б. Н. Лосским в



Витебский краеведческий музей, представлены в названных выше книгах [4, 6].

Исследователи жизни и творчества философа неоднократно отмечали ту эмоционально-патриотическую составляющую, которая наполняет мемуары Н. Лосского, его размышления и воспоминания о прогулках и поездках по Витебщине. Будущего классика философии до глубины души поражала «изумрудная зелень листвы», необычные «краски всех предметов» природы, которые «шли из глубины, просвечивая друг сквозь друга» и т.д. Именно такое «художественное видение природы в блистательном великолепии ее жизни,.. стремление к глубокому интимному общению с природою и миром» имело определяющее влияние на развитие философских взглядов Н. Лосского и многих его земляков, оказавшихся за рубежом, а затем, вопреки мнению некоторых зарубежных исследователей, и на развитие их «беларускасці» [3, с. 14].

В условиях системного кризиса, который переживает мир в начале XXI века, нельзя исключить, что в синергетических теориях центральным звеном станет не управление хаосом, как считали отдельные западные ученые, а проблема «согласованного действия различных компонентов сложных развивающихся систем» [10, с. 20]. При таком подходе может быть полезным понимание мира как целостной системы, как «органического целого», в котором существует «всепроницающая и всеопутывающая» сеть многообразных отношений [11, с. 351].

С учетом последних событий в Сирии, Египте, Ливии, Украине, в других странах и регионах мысли Н. Лосского приобретают особую актуальность для будущего человечества.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на ярко проявившуюся способность Николая Онуфриевича предвидеть развитие социальных процессов. В последние годы своей творческой жизни Н. Лосский вместе с сыном Андреем, который в годы Второй мировой войны за подвиги был награжден высшим орденом США, неоднократно пересекал Атлантический океан по пути из США в Европу и обратно и часто размышлял о философских и политических проблемах глобализации. В своих воспоминаниях, в частности, он утверждал: опыт полетов на самолетах (их философ называл, по традиции, аэропланами) «наглядно показывает одну из многочисленных сторон объединения земного шара, происходящего в наше время». «Оно настоятельно требует создания сверхгосударственной организации человечества, на первых порах хотя бы федерации Западной Европы» [3, с. 251].

Формирование такой организации – ЕС – началось еще при жизни философа и продолжается до сих пор. Вместе с тем следует подчеркнуть, что Н. Лосский за несколько десятилетий до распада СССР предвидел «падение советского режима» и крах планов его руководителей по «вселенской организации человечества». Однако, несмотря на это, выдающийся мыслитель неоднократно высказывался о пользе и жизненной необходимости единения белорусов, украинцев и русских.

По мнению ученого, для создания федераций народов нужно «преодолеть национальную гордыню государств, противящуюся ограничению суверенитета...» [3, с. 251]. В этом контексте следует, вероятно, воспринимать и известные заявления философа «о подделках истории, производимых фанатиками украинского сепаратизма» – тезиса, которым, кстати, завершаются воспоминания Н. Лосского [3, с. 255]. Обратим внимание на то, что, вопреки устоявшемуся суждению, в данном тезисе отсутствует упоминание о «фанатиках» белорусского национализма и сепаратизма.

Жизненный и творческий путь, эволюция взглядов Николая Лосского позволили ему к концу жизни ощутить себя не только русским (белорусом), но и «человеком Мира».

Возможно, Н. Лосский, как и многие современные белорусские исследователи, был прав в том, что «... культура московской державы... подпитывала» белорусскую национальную культуру», во всяком случае – в отдельные периоды истории [8, с. 284]. Но не пора ли белорусским ученым всерьез заняться исследованием и обратного процесса? Жизнь и творчество Николая Лосского дают достаточные основания для изучения такого взаимодействия. Причем – как во взаимоотношениях Беларуси с Россией, так Беларуси с Францией и ее европейскими союзниками, где живут и работают наследники рода и продолжатели учения выдающегося философа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики / Н.О. Лосский. – Мн., 2011. – 528 с.
2. Лосский, В.Н. Боговидение / В.Н. Лосский. – Мн., 2007. – 496 с.
3. Лосский, Н.О. Воспоминания. Жизнь и философский путь / Н.О. Лосский; Ин-т философии НАН Беларуси; предисл. Б.Н.Лосский; вступ. статья А.А.Лазаревич. – Минск: Право и экономика, 2012. – 278 с.
4. Николай Лосский: философ, ученый, педагог высшей школы / сост. М.Г. Волнистая, Г.Ч. Лянькевич. – Минск: РИВШ, 2016. – 186 с.
5. Лосский, Б.Н. Наша семья в пору лихолетья 1914–1922 годов / Б.Н. Лосский // Минувшее Т. 11 Изд. Paris: Atheneum, 1991

6. Философы Лосские: этапы большого пути. Избранное / сост. Г.Ч. Лянькевич. – Минск: Право и экономика, 2015
7. Мікалай Лоскі. Умовы абсалютнага добра. У 2 т., Т.1 / Інстытут філасофіі Нац. акад. навук Беларусі / складальнік Р.Ч. Лянькевіч. – Мінск: Права і эканоміка, 2014. – 227 с.
8. Русецкий, А.В. Художественная культура Витебска с древности до 1917 года / А.В. Ру сецкий, Ю.А.Русецкий. – Минск: БелЭн, 2001. – 288 с.
9. Криштапович, Л.Е. Беларусь как русская святыня / Л.Е. Криштапович. – Минск, 2011. – 150 с.
10. Зеленков, А.И. Пластичная рациональность и управление хаосом / А.И.Зеленков//Философия и рациональность в культуре глобализирующегося мира: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–23 окт. 2009 г. / редкол.: А.И.Зеленков [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009. – С. 17–20. 16.
11. Лосский, Н.О. Избранное / Н.О. Лосский; вступ. ст., сост., подгот. текста и примеч. В.П. Филатова. – М.: Изд-во «Правда», 1991. – 624 с.

*Пригодич Е.А.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **ИМЕННЫЕ НАЗВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ**

В лексическом составе любого языка достаточно широко представлены имена собственные, благодаря которым в значительной мере происходит процесс персонифицированной номинации вновь созданных явлений и предметов реальной действительности. Сферой активного использования собственных имён является терминология как лексическая основа любого научного направления, в той или иной мере представленная в профессиональной деятельности людей. Процесс номинации в сфере науки имеет свои особенности. Проследим это на примере одной из лексических групп химической терминологии – названиях химических элементов.

Международное сотрудничество в различных областях человеческой деятельности способствует интернационализации терминологической лексики. Созданный в 1919 г. Международный союз теоретической и прикладной химии (ИУПАК), в рамках которого была согласована единая интернациональная по своему характеру и предназначению система наименований химической номенклатуры, предполагает её дальнейшее пополнение и развитие в соответствии с новыми открытиями и нанотехнологиями XXI столетия.

В основе абсолютного большинства названий химических элементов периодической таблицы Менделеева выступают имена собственные. Среди них можно выделить

## 1. Этнонимические названия.

*Скандий* (лат. Scandium) назван в честь Скандинавии.

*Галлий* (лат. Gallium) восходит к латинскому названию Франции – Gallia.

*Европий* (лат. Europium) назван в честь Европы.

Химический элемент *Рутений* назван его первооткрывателем К. Клаусом в честь России (лат. Ruthenia).

*Германий* (нем. Germanium) назван в честь Германии, родины немецкого химика К. Винклера.

*Америций* (лат. Americium) назван в честь Америки.

*Полоний* (лат. Polonium), открытый супругами Пьером Кюри и Марией Складовской-Кюри, назван в честь родины Марии Складовской-Кюри – Польши (лат. Polonia).

*Франций* (лат. Francium) назван в честь родины Маргариты Перей, которая открыла этот элемент, – Франции.

*Нихоний* (лат. Nihonium) восходит к одному из двух японских вариантов самоназвания страны – Нихон ‘страна восходящего солнца’.

## 2. Оттопонимические названия.

Латинское название меди Cuprum произошло от названия острова Кипр, где существовали медные рудники и выплавляли медь.

*Бериллий* (лат. Beryllium) – от наименования минерала берилла, в основе которого название города Белур в Южной Индии.

В окрестностях древнего города Магнезия в Малой Азии был обнаружен минерал магнезит. Срав.: *Магний* (лат. Magnesium).

Наименование минерала стронцианит, найденном в 1764 году в окрестностях шотландской деревни Стронтиан, стало основой названия нового химического элемента *Стронций* (лат. Strontium).

В основе названий химических элементов *Иттрий* (лат. Yttrium), *Эрбий* (лат. Erbium), *Тербий* (лат. Terbium) лежит название шведского населённого пункта Иттербю.

Шведский химик П. Т. Клеве предложил название элемента *гольмий* (лат. Holmia) в честь Стокгольма.

*Тулий* (лат. Thulium) произошло по имени острова Туле на севере Европы.

*Гафний* (лат. Hafnium) – от названия города, где было сделано открытие (лат. Hafnia – Копенгаген).

*Берклий* (лат. Berkelium) назван в честь города Беркли, в котором он был впервые получен.

Химический элемент *Дармштадтий* (лат. Darmstadtium) получил своё название по месту открытия в г. Дармштадт (Германия).

*Дубний* (лат. Dubnium) восходит к наименованию российского наукограда Дубны.

*Московский* (лат. Moscovium) назван в честь Московской области, где находится Объединённый институт ядерных исследований (Дубна).

В честь Ливерморской национальной лаборатории им. Э. Лоуренса (США) назван химический элемент *Ливерморий* (лат. Livermorium).

*Калифорний* (лат. Californium) назван в честь Калифорнийского университета в США.

*Теннессин* (англ. Tennessine) происходит от названия американского штата Теннесси.

### **3. Антропонимические названия.**

В честь русского химика Дмитрия Ивановича Менделеева назван химический элемент *Менделевий* (лат. Mendelevium, Mendeleevium).

*Эйнштейний* (лат. Einsteinium) – в честь Альберта Эйнштейна.

*Фермий* (лат. Fermium) – по имени итало-американского физика Энрико Ферми.

*Самарий* (лат. Samarium) был назван в честь русского горного инженера, полковника В. Е. Самарского-Быховца.

*Нобелий* (лат. Nobelium) – в честь Альфреда Нобеля.

С именем физика Эрнеста Лоуренса связано название химического элемента *Лоуренсий* (лат. Lawrencium, Laurentium).

*Резерфордий* (лат. Rutherfordium) до 1997 года в СССР и России был известен как *курчатовий*. Новое название в честь выдающегося английского физика Эрнеста Резерфорда было принято ИЮПАК в 1997 году.

Сразу в честь двух людей Пьера и Марии Кюри получил название единственный химический элемент *Кюрий* (лат. Curium).

*Гадолиний* (лат. Gadolinium) назван по имени финского химика Ю. Гадолина.

*Рентгений* (лат. Roentgenium) – в честь знаменитого немецкого физика, лауреата Нобелевской премии Вильгельма Конрада Рентгена.

*Коперниций* (лат. Copernicium) – в честь Николая Коперника.

*Оганесон* (лат. Oganesson) назван в честь академика РАН Юрия Цолаковича Оганесяна.

*Сиборгий* (лат. Seaborgium) – в честь физика Гленна Сиборга. Сиборг стал первым учёным, при жизни которого элемент был назван его именем.

*Флеровий* (лат. Flerovium) – в честь Лаборатории ядерных реакций им. Г.Н. Флёрова.

*Мейтнерий* (лат. Meitnerium) – в честь австрийского физика Лизы Мейтнер.

#### **4. Отмифонимические названия.**

*Кобальт* (лат. Cobaltum) от нем. Kobold – домовый, гном.

*Никель* (лат. Niccolum). В немецкой мифологии слово Nicolaus служило для характеристики двуличных людей; кроме того, оно обозначало ‘озорной маленький дух’, ‘обманчивый бездельник’ и т.д. (ср. нем. Nickel – озорник).

*Прометий* (лат. Promethium) получил название от имени мифического героя Прометея.

*Ванадий* (лат. Vanadium) восходит к имени скандинавской богини любви и красоты Фрейи (др.-сканд. Vanadis – дочь Ванов; Ванадис).

*Ниобий* (лат. Niobium) назван в честь Ниобы – дочери героя древнегреческой мифологии Тантала.

К имени героя древнегреческой мифологии Тантала восходит наименование *Тантал* (лат. Tantalum)

В честь Кадма, героя древнегреческой мифологии, назван химический элемент *Кадмий* (лат. Cadmium).

Имя бога грома Тора в скандинавской мифологии легло в основу названия элемента *Торий* (лат. Thorium).

#### **5. От названий планет.**

*Церий* (лат. Cerium) назван в честь самой большой из малых планет Цереры (Ceres).

*Нептуний* (лат. Neptunium) образовано от названия планеты Нептун.

*Плутоний* (лат. Plutonium) восходит к наименованию последней планеты Солнечной системы.

От названия малой планеты Паллады происходит наименование химического элемента *Палладий* (лат. Palladium).

Среди химических элементов зафиксировано единичное наименование от гидронима. Название элемента *Рений* (Rhenium) происходит от латинского Rhenus – наименование реки Рейн в Германии.

При интернационализации научно-технической терминологии особенно актуальным является создание собственно терминологического словообразовательного фонда, имеющего межъязыковой, интернациональный характер. В восточнославянских языках в химической терминосистеме, несмотря на формирование её с учётом национально-языковой специфики, всё же превалируют термины интернационального характера.

Изучение истории именования химических элементов периодической таблицы Менделеева позволяет не только оценить вклад тех или иных учёных в научном познании материи, но и осуществить культурологический и библиографический поиск студентами нужного

материала для подготовки рефератов, аннотаций на прочитанные книги и научные статьи, способствует мотивации в углублённом познании иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Манолов, К. Великие химики / К. Манолов. Т. 1. – М.: Наука, 1986. – 218 с.
2. Стариченок, В.Д. Большой лингвистический словарь / В.Д. Стариченок. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 811 с.
3. Фигуровский, Н.А. Открытие химических элементов и происхождение их названий / Н.А. Фигуровский. – М.: Наука, 1970. – 207 с.
4. Химические наука и образование в России [Электронный ресурс]. –2016. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/history/element/Ku.html>. – Дата доступа: 01.12.2016.

*Силицкая А.М.*

*Белорусский национальный технический университет, Минск*

#### **МЕХАНИЗМ ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ**

В процессе иноязычного образования неизбежен выход за пределы языковых и коммуникативных знаний и умений. Языковое образование как результат не ограничивается языковыми знаниями, только совокупность знаний о мире, социокультурном контексте высказываний, знаний об особенностях дискурса и умений его планировать и реализовывать создает предпосылки для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Языковые знания формируются через личностные переживания, находятся под контролем социальных норм и оценок, связаны с многообразием контекстов и ситуаций. Поэтому для носителя языка опознать слово – значит включить его в контекст предшествующего опыта, т.е. «во внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в определенной культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» [2, с. 26].

В связи с вышесказанным, взаимопонимание не может трактоваться поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, поскольку такая трактовка приводит к игнорированию того, какое значение стоит за словом, фразой и т.п., какой смысл это имеет в ситуации межкультурного взаимодействия. Общающихся объединяет не то, что они говорят, а то, о чем они молчат, то, что подразумевается: их культурная общность, менталитет, ситуативно-смысловая позиция.

Присутствие в сознании человека индивидуальной картины мира и так или иначе противопоставленного ему чужого образа сознания создает диалогичность личности, что в результате делает ее потенциально способной к участию в диалоге культур.

Овладение культурой есть постижение системы ценностных нормативов народа, которое осуществляется на трех уровнях: а) на уровне восприятия (познавательное значение знаний), б) на уровне социальном (прагматическое значение знаний), в) на уровне личностного смысла (аксиологическое, или ценностное значение знаний) [3, с. 65]. Овладение иноязычной культурой предполагает формирование в сознании индивида концептуальных систем, содержащих в себе смыслы другой культуры в единстве образных, понятийных, эмоционально-аффективных и ценностных компонентов.

Язык опосредует отношения между культурой и человеком, усваивающим присущую данной культуре систему значений в процессе межличностного взаимодействия. В процессе приобщения к чужой культуре и формирования индивидуальной картины мира обучаемый опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры [1, с. 72, 73, 110]. Процесс формирования и обогащения индивидуальной культуры связан с механизмом понимания.

Выступая в качестве процедуры осмысления, понимание предполагает выявление смыслового содержания «мира человека», реконструкцию смысла, процесс смыслообразования. Понимание представляет собой как бы результат столкновения двух различных смыслов, их синтез («свое-чужое»). При столкновении с фактом другой культуры человек оказывается в определенной ситуации как системе взаимоотношений. Данная ситуация детерминирована ситуативной позицией, в которой находятся собеседники, а также их смысловыми позициями. Стремясь к достижению цели – диалогу культур, к взаимопониманию, общающиеся интерпретируют высказывания и поведение друг друга. В результате происходит интерпретация факта культуры, которая как продукт способствует (или не способствует) взаимопониманию [3].

А.Н. Славская определяет понимание как «размещение» знания в когнитивной структуре субъекта, а интерпретация дополняет это знание оценками, мнениями, взглядами субъекта. «Если в целом культура есть своеобразная «логика» сознания исторического субъекта, выражаемая средствами языка, то каждый индивидуальный субъект должен уловить,



т.е. понять это логику и вместе с этим, «преобразовав» включить ее в свою логику, в свою систему сознания, что и является ее интерпретацией» [4, с. 31].

Переход от непонимания к пониманию предполагает работу мышления, поскольку текст и его элементы даны в таком качестве, в котором они непосредственно не обнаруживают его образующий контекст. Это, в свою очередь, приводит к необходимости трансформации, реконструкции текста в соответствии с системой связей другого контекста.

Овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в котором оно представлено в культуре, где говорят на этом языке. Концептуальная система основывается на физическом, социальном и культурном опыте и понимается через них. Ситуации, в которых проявляются элементы национально-культурной специфики, строятся вокруг культурных схем или культурных моделей, например, фреймов или концептов.

Интерпретация связана с проблемой соответствия-несоответствия системы связей интерпретируемого объекта с той системой связей, из которой исходит субъект (включая его знания, системы значений, категорий, его тезаурус), и тем способом связывания, соотнесения или разделения на части, к которому он прибегает в своем мышлении. С герменевтической позиции любому тексту соответствует объективно существующий контекст, и «работа» понимания требует его восстановления.

Таким образом, при овладении иностранным языком обучаемому приходится не только проводить работу по выявлению имплицитного объективного инокультурного контекста, но и учитывать процессуальные механизмы поиска, нахождения соответствия, поля пересечения значений, где бы субъективные, предполагаемые контексты (системы связей), совместились с объективными. Субъективное включает в себя знания о мире, тезаурус, системы значений, ценностные установки, смысловые позиции и многое другое, благодаря чему и происходит толкование.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
2. Залевская, А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т., 1996. – 195 с.

3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
4. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации/ А.Н. Славская. – Дубна: Феникс, 2002. – 239 с.

*Усовская Э.А., Пронько Ю.Ю., Кречко Е.В., Ходырева К.С.  
Белорусский государственный университет, Минск*

### **«ВАЛОШКА» В БРЕНДИНГЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Беларусь и белорусская культура становятся известными в мире в силу социокультурных, экономических и политических обстоятельств и реалий. Ряд исторических событий, личностей, мест и традиций являются своего рода визитной карточкой страны и ее культуры. За годы независимости в республике накоплен уже достаточно большой опыт брендинга объектов культуры, международных по масштабу фестивалей и даже отраслей культурных индустрий. К ним следует отнести Несвижский и Мирский историко-культурные заповедники, фестиваль искусств «Славянский базар» в Витебске, кинофестиваль «Лістапад» и ряд объектов агроэкотуристической отрасли. Удачным стал опыт брендинга Чемпионата мира по хоккею в 2014 г., национальной компании «Белавиа».

Тем не менее существует ряд стереотипов, препятствующих формированию и развитию положительного имиджа Беларуси. Брендинг национальных ценностей, осуществляемый на основе научных методов исследования и кросскультурного менеджмента, повысит интерес к национальной культуре как в Республике Беларусь, так и за ее пределами, будет способствовать укреплению национальной идентичности; содействовать узнаваемости белорусского национального продукта и экономической рентабельности культурных индустрий; способствовать укреплению международных культурных связей и диалога между государствами.

Национально-культурный бренд – многоуровневое образование, представляющее собой одну из форм репрезентации, коммуникации и транслирования национальных культурных ценностей. Ему присущи следующие характеристики:

– качества массовой культуры; бренд «запускается» в массовое сознание информационными каналами, ведя за собой массовый характер его потребления;

– узнаваемый характер; бренд воздействует на потребителя с помощью тех смыслов, которые узнаются и понимаются аудиторией. Поэтому бренд должен быть читаемым, а значит, при его составлении должна учитываться архетипичная природа национально-культурных ценностей и содержание самих этих ценностей;

– семиотическое выражение; бренд находит графическое оформление, может приобрести характер символа;

– рассчитанность на потребности целевой аудитории.

Формирование национально-культурных брендов основывается на доминирующих национальных ценностных ориентирах. Отметим, что чаще всего в белорусских национально-культурных брендах и коммерческих брендах используются ценности, которые приписывают себе как сами белорусы, так и иностранцы. Обычно отличительными чертами белорусской культуры, транслируемыми через отечественные бренды, выступают гостеприимство, толерантность, радушие. Так, разработанные бренды Минска («Nice to Minsk you», «Minsk. Welcome!»), бренд Чемпионата Мира по хоккею 2014 (гостеприимный и добродушный зубр Волат). Коммерческие бренды, такие как «Сваяк», «Гаспадар», «Бульбаш» и др., работающие и на зарубежный рынок сбыта, используют положительные качества белорусов в своей брендовой политике, такие как доброжелательность, открытость. Кроме того, во многих брендах находит отражение понятие «качество» – произведено в Беларуси, значит сделано качественно.

Национальный брендинг включает в себя комплекс мер в сфере экспорта услуг туризма, культуры, внутренней и внешней политики и инвестиций по разработке и применению стратегии построения бренда государства, направленного на улучшение имиджа страны, ее позитивного восприятия как со стороны местного населения, так и иностранцами и осуществляемого с помощью различных инструментов (коммуникации, маркетинговые инструменты, публичная дипломатия и т.д.).

С целью формирования имиджа современной Беларуси необходимо разработать комплексную стратегию по национально-культурному брендингу, которая будет направлена на активацию основных сфер развития государства: культуры, туризма, экспорта товаров и услуг, внешней и внутренней политики. При условии разработки достаточно долгосрочной стратегии, мощной коммуникативной платформы, можно рассчитывать на максимальные результаты от кампании по формированию национально-культурных брендов Беларуси.

В основном процесс формирования национально-культурных брендов состоит из данных этапов:

- создание организации, ответственной за реализацию кампании по национальному брендингу;
- исследование конкурентного окружения и оценка имиджа страны, компании, отрасли культурной индустрии (SWOT-анализ);
- исследование целевых аудиторий;
- формирование идентичности бренда (материнского бренда);
- определение философии и ценностной составляющей бренда;
- разработка коммуникационной платформы;
- разработка креативной составляющей;
- разработка и имплементация стратегии бренда страны (определение ключевых сфер активации стратегии, основных инструментов для ее реализации и т.д.);
- заключительный этап мониторинга и оценки успешности бренда.

Современная белорусская культурная и экономическая индустрия уже имеет удачный опыт брендинга, основанного на национальных ценностях. Одним из интересных, на наш взгляд, брендов может стать «валашка». Он включает образ василька и орнамент-символ «васьмірог» и олицетворяет, пожалуй, главную ценность белорусов – землю. Земля – то, что кормит, то, что дает жизнь. Поэтому работа на ней, какой бы она тяжелой ни была, сакрализована, является смыслом жизни. Уважение, почитание земли отражено как в ментальном ряде качеств белорусского национального характера, календарной сельскохозяйственной традиции, так и в национальном орнаменте.

Использование белорусского орнамента на данный момент является трендом. Многие компании применяют народные орнаменты для ребрендинга либо привлечения внимания потребителей. Например, Технобанк использует орнамент в дизайне платежных карточек; компания «Велком» создала специальную айдентику на основе орнамента для коммуникаций, связанных с популяризацией белорусской культуры и языка; в дизайне упаковки пива «Бобров» также мы видим орнамент; при ребрендинге ОАО «Брестского мясокомбината» орнамент был положен в основу нового логотипа и упаковки продукции.

Национальный орнамент есть своего рода система кодов, семиотически и графически выраженных, отсылающих к архетипичным и ценностным основам белорусской культуры. Большое внимание данной проблеме было уделено в исследованиях М.С. Кацера. Им выделялся ряд основных символов мифологемно-архетипического характера:

- символы урожая: «Спарыш, Рай, Багач. Яны вучаць любіць Маці-Зямлю, працу, дабівацца добрага ўраджаю»;

- символы праздников: «Купала, Каляда, Масленіца, Вялікдзень. Тут – радасць весялосць, гонар за вынікі сялянскай працы»;
- символы памяти: «Дзяды, Радаўніца, любоў і павага да продкаў»;
- символы жизни: Солнце, Земля, Весна, Ярыла, олицетворяющие жизненные силы.

Результаты исследования орнамента и его семиотического содержания В.М. Приваловой, показывают, «что социальная перцепция орнамента может быть формой ориентировки, классификации и усвоения знаков – эталонов, а в последующем, на этой основе, других мерок и образцов окружающей человека действительности, его реальной, исторически сложившейся культуры» [3, с. 261]. Автор подчеркивает особую роль орнамента для культуры, не только в современном ему состоянии, но и для её будущего развития. Наиболее значимыми являются следующие группы символики орнаментов:

- урожая и плодородия;
- матери;
- Беларуси;
- праздников;
- мелодий и песен;
- языческой мифологии;
- любви;
- человека, семьи, государства;
- веры.

Для исследования проблематики брендинга интерес представляет первая группа – орнамент, выражающийся в символах урожая и плодородия. Символы данной группы имеют схожее графическое представление в виде ромбической структуры в различных вариациях, а также общую направленность семиотического содержания – благополучие, богатство. Наиболее распространенным вариантом орнаментального изображения этой группы является «зорка». Следует отметить, что белорусская звезда в ценностном и смысловом аспектах задействует и другие группы символического воплощения ценностей, выраженных в орнаменте, фактически пронизывая все сферы культуры и познания.

Звезда фигурирует обычно в виде восьмиконечной геометрической фигуры. Я. Крук приписывал этому символу олицетворение структуры белорусского народного календаря, отражающего его структуру и перемены, привнесенные христианством [2]. М.С. Кацер, в свою очередь, предлагает другой вариант – «у народная свядомасці зорка – гэта сімвал чалавека. Адсюль, відаць, і асаблівая папулярнасць такога матыву, пасколькі чалавек – аснова жыцця на зямлі, аснова сям’і,

прадаўжэння роду, моцы дзяржавы і г.д.» [1, с. 149]. Им отмечается еще одно условное значение – «як сімвал славы, росквіту творчых сіл чалавека».

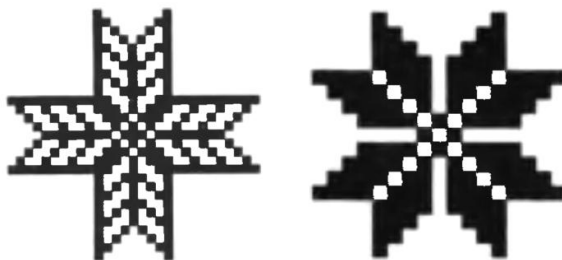


Рисунок 1 – Вариации символа «зорка»

В связи с этим «зорка» олицетворяет целую группу символов белорусской культуры, разный спектр ее ценностей, человека и его активность, деятельность, землю.

«Васьмірог» нередко интерпретируется и в качестве женского начала, прежде всего, материнского. Отметим, что и сама белорусская культура рассматривается как женский тип культуры, следствием чего является миролюбие, терпимость, рождение, приписываемые женскому началу.

Итак, «зорка» воплощает в себе представления о человеке, мире и является символом человека, земли-матери, урожая, богатства, олицетворяя победу света над тьмой.

Цветок василька, еще одна составляющая разрабатываемого бренда. Успешное использование василька отображено в логотипах фестиваля «Славянский базар» в Витебске и авиакомпании «Белавиа». Фестиваль «Славянский базар» организован с целью объединить творческие силы близких по культуре стран, а также способствовать созданию мирного сообщества. Василек стал символом дружбы народов.

Новый фирменный стиль с использованием василька представлен во внешнем оформлении корпоративных элементов авиаперевозчика «Белавиа»: интерьеры самолетов и офисов, форма экипажей, шаблоны для документации, официальный сайт, навигационные и рекламные поверхности. Традиционный белорусский цветок с давних пор считается символом чистоты, приветливости и дружелюбия. Сердцевина графического «василька» означает дом, то есть Беларусь, куда всегда хочется возвращаться, а лепестки синего цветка передают ощущение полета и движения вперед. Василек также отражает слоган авиакомпании «Мы соединяем». На актуальность «васильковой» семантики указывает дизайн одежды белорусских спортсменов,

представленный на Играх олимпиады в Рио-де-Жанейро, а также в символике Национального олимпийского комитета.

Василек олицетворяет деликатность, красоту, веселье и является символом духовности, верности и чистоты. В традиционной белорусской культуре василек выступал в качестве оберега, поскольку обладал магической силой. Раньше васильками засаживали края полей, чтобы уберечь его от воздействия нечистой силы. Собранный букет из васильков ставили на ночь в дома, где обитала нечистая сила. Утром букет убирали, веря, что васильки избавили хозяев от злых духов. Магия очищения, которой наделялся василек, не случайна.

Символика цвета (синий, насыщенный голубой) отсылает к стихии воды, небу, цвету глаз и ассоциируется с чистотой, нежностью.

Структура цветка напоминает солнце, обладает солярной сакральной структурой, а значит, олицетворяет свет, тепло, жизнь и напоминает «зорку-васьмірог». В белорусской традиционной культуре на Коляды 24–25 декабря, в самую долгую ночь, такую звезду носили из дома в дом. Она рассматривалась в качестве «искусственного» солнца, которое может притянуть к себе солнце настоящее, чтобы оно пришло быстрее и одержало победу над зимой и холодом.

Итак, образ и сакральное значение «зорки» и василька имеют много общего, инкорпорируя в себе самые важные для белорусов и белорусской культуры ценности – землю-кормилицу, трудолюбие, мать, продолжение рода, человека, свет, представления о мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кацар, М. С. Беларускі арнамент. Ткацтва. Вышыўка / М.С. Кацар. – Минск: БелЭн, 1996. – 208 с.
2. Крук, Я. Символика белорусской народной культуры / Я. Крук. – Минск: Беларусь, 2011. – 430 с.
3. Привалова, В.М. Орнаментальная культура. Аналитический обзор символов и знаков геометрического орнамента в антропологической картине мира / В.М. Привалова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. – № 3. – С. 255–263.

**РАЗДЕЛ 5**  
**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД**  
**И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА**

*Воробьева Е.А.*  
*Белорусский государственный университет, Минск*

**SHAKESPEARE'S GRAMMAR VS. MODERN GRAMMAR.**  
**USAGE IN MOBILE TESTS FOR TEACHING**

His name is well-known all over the world. His influence on the English literature and English language is great. Shakespeare is a writer who dramatically changed English. Let's immerse into Shakespeare's English and the peculiarities of Shakespeare's grammar.

In the England of Shakespeare's time, English was a lot more flexible as a language. Early Modern English period is a period of the development of the English nation as a nation from the political point of view and the period of the formation of the literary language and the establishment of the literary norm. From the 16th century the British had contacts with many nations from around the world. This meant that many new words and phrases entered the language. The process of the English language standardization was achieved not by itself but due to the activity of lots of people. As to the spelling, they were trying to work out certain general fixed rules of spelling, but at the beginning of the Modern English period the spelling still varied from writer to writer. The invention of printing also meant that there was a common language in print. The first printer was William Caxton. He founded the first printing house. Books became cheaper and more people learned to read.

But Shakespeare was writing as a dramatic poet and playwright, not as a scholar or historian. As with most popular playwrights of any era, Shakespeare uses language with facility and power, but with a colloquial freedom as well. There are some peculiarities of Shakespeare's grammar in comparison with modern English grammar (Table 1) [1; 2]:

*Table 1*

<b>Shakespeare's grammar</b>	<b>Modern grammar</b>
<p><b>Multiple Negation</b>  <i>thou hast spoken no word / all this while / ... Nor understood non neither</i> (LLL, 1880-2)</p>	<p><b>It's usually incorrect in modern English to negate a clause more than once. However, occasionally, a double negative occurs quite legitimately in a sentence, where in a sense the two negatives neutralize each other and then the ultimate meaning of the sentence is positive:</b>  <i>I just couldn't do nothing</i> (=I had to do</p>



	something)
<p><b>Use of old nasal plural with 'eye'</b>  <i>Come, thou monarch of the vine, Plumpy Bacchus, with pink eyne!</i> (A&amp;C, 1466-7)</p>	<p><b>Modern plural form – 'eyes'</b>  <i>His eyes are unforgettable.</i></p>
<p><b>Use of older inflected form of 'do', i.e. 'doth'</b>  <i>That doth invert the attest of eyes and ears.</i> (T&amp;C, 3116)</p>	<p><b>Today we use uninflected forms as auxiliary: 'do', 'does' and 'did'</b>  <i>Do you know him?</i></p>
<p><b>Use of old genitive as possessive pronoun, i.e. 'mine'</b>  <i>But no more deep will I endart mine eye</i> (R&amp;J, 444)</p>	<p><b>In modern English possessive pronoun 'mine' we can see if there is no noun after it. If there is a noun, we use 'my':</b>  <i>That was mine. This is my book.</i></p>
<p><b>Use of 'be', and not 'have', as an auxiliary verb</b>  <i>When we born, we cry that we are come to this great stage of fools</i> (Lear, 3010)</p>	<p><b>Today we use both verbs 'be' and 'have' as auxiliary, depending on the tense, voice, etc.:</b>  <i>He has already written the letter.  This letter was written by him.</i></p>
<p><b>Pronouns have irregular inflections; often the nominative case (he, she, who) is used instead of the objective case (him, her, whom).</b>  <i>And he (= him) my husband best of all affects.</i> M.W.W., IV, iv, 87  <i>Yes, you may have seen Cassio and she together.</i> Oth., IV, ii, 3</p>	<p><b>In modern grammar the pronoun's function in a sentence determines which case to use. Nominative (subjective) case pronouns can be used as a subject or subjective complement. Pronouns in objective case are used as indirect or direct object.</b>  <i>She is one of the best teachers in this school.  The villain in the novel is he.  I saw him yesterday.</i></p>
<p><b>Verbs don't always agree with their subjects; most frequently a singular verb is used with a plural subject.</b>  <i>These high wild hills and rough uneven ways  Draws out our miles, and makes them wearisome.</i> R 2, II, iii, 4-5</p>	<p><b>Subject agrees with predicate:</b>  <i>She is a student.  They are students.</i></p>

As we can see the language has changed with time. But knowledge of these changes can help us understand the structure of English and analyze the

history of one of the greatest languages in the world. Moreover, it's very important for students who study linguistics in different aspects.

Today when the usage of new computer technologies provides a lot of new ways of learning and teaching, we decided to combine Shakespeare and electronic resources and to create an online-test, which can help students in learning such linguistic courses as the History of English and Functional English Grammar; and tutors – to organize self-control work among students. We used an electronic resource which is called “Kahoot” (<https://getkahoot.com/>). The resource is free and has a convenient interface. Everybody can easily use it. You can create tests in a game form; there can be several players at once. Players get points for correct answers and then they can see the results. This resource can be used by tutors on different language courses.

So, Shakespeare's language differs from Modern English, and there are some peculiarities in grammar, which we don't use today. But learning Shakespeare's English can help to understand the history and development of English, which is very important for linguists. Modern technologies provide an opportunity to learn Shakespeare's grammar in a new playful way. Using electronic resources can help both teachers and students to make an educational process more interesting.

#### REFERENCES

1. Bevington, D. The Complete Works of Shakespeare / D.Bevington. – 4th ed. – New York: Addison-Wesley Publishing Co., 1997.
2. Shakespeare's Grammar [Electronic resource] / Shakespeare Resource Center.– Mode of access: <http://www.bardweb.net/grammar/01syntax.html>. – Date of access: 15.04.2016.

*Запрудская К.Д.  
Белорусский государственный университет, Минск*

#### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТА № 142 У. ШЕКСПИРА (А. ФЕДОРОВ, М. ЧАЙКОВСКИЙ, С. МАРШАК)**

Сонеты Шекспира были блестящим завершением золотого века английского сонета. Сонеты предназначались для чтения только вслух в кругу друзей. Их сложно читать так, чтобы получить настоящее удовольствие, так как изначально смысл должен быть уловлен слушателем лишь только после прочтения последней строки, чтобы озарить его разум истинным смыслом.

Перевод сонетов Шекспира далеко не простая задача, так как очень сложно уложиться в рифму сонета, не исказив при этом смысл, не говоря уже о самом духе Шекспира. Именно поэтому все сонеты

Шекспира, переведенные на русский, – это версификации их истинного содержания.

В качестве таких версификаций я отобрала три перевода, сделанные А. Федоровым, М. Чайковским и С. Маршаком. Для анализа данных переводов мне понадобилось обратиться к теоретической базе, разработанной Комиссаровым, Казаковой, Бархударовым и другими учеными.

Художественный перевод постоянно становится предметом массовых споров переводчиков. Ведь для того, чтобы донести читателю весь смысл произведения, переводчику требуется владеть виртуозным мастерством писателя, полным и всесторонним пониманием материала и тонким художественным видением. Когда человек делает обычный перевод текста – он простой переводчик, а когда делает художественный перевод – он уже соавтор.

Поэзия – особая область перевода, вопросы стихотворного перевода максимально сложны, так как оторвать содержание поэтического произведения от его ритмико-мелодической и композиционной структуры невозможно. Это является одной из причин теории непереводимости поэзии [1, с. 20]. «Стихотворный перевод имеет свои особые приемы, которые существенно разнятся от приемов перевода прозаического» [2, с. 26]. Как говорил В.Г. Белинский, «талант переводчика есть талант формы, разумеется, при способности вникать в дух чужих произведений и чувствовать их красоту» [3, с. 263].

Сравнивая русские переводы сонета 142, я буду опираться на следующие критерии оценки перевода:

- 1) передача идейно-смыслового содержания оригинала;
- 2) передача эмоционального содержания оригинала;
- 3) соотношение оригинала и перевода на стилистическом уровне;
- 4) воссоздание звукового образа или впечатления от звукового образа.

Сопоставляя все три отобранных перевода с подстрочником, можно утверждать, что:

1) Идейно-смысловое содержание оригинала передано во всех трех переводах. Автор, Уильям Шекспир, пишет о том, насколько сильна его любовь к девушке, что называет ее греховной, при этом девушке эта любовь неприятна и даже ненавистна. Однако Шекспир отмечает, что не ей его, собственно, судить, так как она грешна не меньше, «оскверняя алый орнамент своих губ и запечатывая фальшивые узы любви». По моему мнению, перевод А. Федорова максимально схож с подстрочником по содержанию (употреблены те же слова, сочетания слов и фразы).

2) Эмоциональное содержание оригинала также передано во всех трех переводах, но в разной степени. При этом провести четкую границу достаточно сложно, так как каждый автор привносит свою эмоциональную окраску в каждое слово и предложение, не говоря уже о целом переводе. Сравнив все три перевода, могу сказать, что перевод С. Маршака наиболее близок по выражению эмоциональной структуры оригинала. Даже в конце, он, по примеру Шекспира, восклицает:

«А если жалость спит в твоей груди, То и сама ты жалости не жди!»

3) Соотношение переводов и оригинала на стилистическом уровне. По словам В.В. Виноградова, «стилистика – наука о стилях художественной литературы, рассматривающая взаимодействие языка и различных стилей художественной литературы». В двух переводах соблюдено «олицетворение», то есть присвоение свойств одушевленных предметов неодушевленным. У А. Федорова: «уста пятнали бессердечно пурпурную красу и несли грех», у С. Маршака: «уста не имеют права избличать. Опять же, сложно говорить о соответствии художественной стилистики, так как каждый автор использует те средства художественной выразительности, которые: 1) свойственны данному автору; 2) по его мнению, наиболее ярко описывают данную ситуацию (предмет) в произведении;

У Шекспир также олицетворяет глаза: "... любишь тех, кого твои глаза обхаживают, как мои домогаются тебя..." и жалость: "укорени жалость...и когда она вырастет, твоя жалость, возможно, заслужит того, чтобы ее пожалеть".

А. Федоров производит олицетворение в виде "посева": "... чтоб вырастал посев и жалость сам мог вызвать благосклонно".

Сохраняя стилистику автора, все переводчики употребляют устаревшие слова (архаизмы): ложе, уста, лобзанье и так далее.

4) Воссоздание звукового образа. В сонетах Шекспира принята следующая рифмовка: три катрена на перекрестные рифмы и одно двуступище. В переводе А. Федорова соблюдены первые две «четверки», при этом третья «отклоняется». Рифмовки С. Маршака и М. Чайковского полностью соответствует оригиналу.

Что касается стихотворного размера, шекспировские сонеты (в основном) написаны пятистопным ямбом. Сонет 142 в этом отношении не является исключением. В своем переводе А. Федоров употребил шестистопный ямб, С. Маршак, придерживаясь канона, использовал пятистопный акаталектический ямб, то есть ямб, в котором ударный слог может заменяться псевдоударным – со вторичным ударением в слове - ударные слоги разделяет не один, а три безударных:

Любóвь| - мой грéх|, и гнёв| твой спра|ведлív|.

У Чайковского также используется пятистопный акаталектический ямб.

Подводя итог, хочу отметить, что во всех переводах передано идейно-смысловое и эмоциональное содержание, соблюдена стилистика оригинала, при этом прослеживается стилистика каждого из переводчиков. Рифмовка и стихотворный размер максимально схожи у Маршака и Чайковского, тогда как у Федорова присутствуют некоторые отклонения от канона. При этом каждый перевод достоин внимания читателей: по-своему оригинален и вызывает разные по характеру эмоции.

Переводы сонетов Шекспира продолжают появляться, а вдохновением к новым переводам служат слова одного из известных переводчиков – Финкеля: «...несколько переводов одного и того же произведения не только возможны и допустимы, но и весьма желательны. Это позволяет лучше и глубже познать произведение и дает вместе с тем чрезвычайно ценный материал для решения многих проблем как теоретического, так и исторического характера».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Задорнова, В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста / В.Я.Задорнова. – М.: Высшая школа, 1994. – 152 с.
2. Усов, Д.С. Основные принципы переводческой работы / Д.С.Усов.– М.: Государственное уч.-пед. Изд-во, 1934.– 131 с.
3. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. / В.Г. Белинский. – М.: Изд-во АН СССР, 1953.– Т.11. – 567 с.

*Казлоўская Н.Д., Бабкоў А.У., Гецэвіч Ю.С., Крывальцэвіч А.В.,  
Станіслаўка Г.Р., Марчык М.У., Рэнтавіч І.В.  
Аб'яднаны інстытут праблем інфарматыкі НАН Беларусі, Мінск*

#### **ЭТАПЫ І АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАКЛАДУ ЮРЫДЫЧНАЙ ЛЕКСІКІ НА ПРЫКЛАДЗЕ КОДЭКСА АБ ШЛЮБЕ І СЯМ'І З ВЫКАРЫСТАННЕМ КАМП'ЮТАРНА-ЛІГВІСТЫЧНЫХ РЭСУРСАЎ**

Пераклад – адзін са старажытнейшых відаў дзейнасці чалавека. Магчыма, першымі перакладчыкамі былі жанчыны, якіх па звычаі выкрадалі мужчыны з іншага племені. Яны вымушана вучылі мову мужоў, а потым выступалі ў якасці перакладчыкаў.

Асноўныя перакладчыцкія ўменні аб'ядноўваюцца ва ўменне аналізаваць тэкст арыгінала, вызначаць стандартныя і нестандартныя

перакладчыцкія праблемы і выбіраць спосабы іх вырашэння, якія найбольш адпавядаюць кожнаму канкрэтныму акту перакладу [3, с. 339].

Як вядома, у нашай краіне назіраецца сітуацыя білінгвізму (двухмоўя), але, нягледзячы на гэта, малая колькасць юрыдычных дакументаў дзяржаўнага ўзроўню перакладаецца на другую дзяржаўную мову – беларускую. Лабараторыя распазнавання і сінтэзу маўлення АПП НАН Беларусі паставіла перад сабой задачу перакласці Кодэкс аб шлюбе і сям’і (КШС) з рускай мовы на беларускую для агляду магчымасці перакладу юрыдычнай лексікі з выкарыстаннем камп’ютарна-лінгвістычных рэсурсаў.

Адпраўной кропкай выступіла неафіцыйная версія машыннага перакладу з рускай мовы на беларускую Кодэкса аб шлюбе і сям’і паводле сайта *etalonline.by* [1]. Далей адбылася семантычная апрацоўка КШС. Каманда перакладчыкаў, карэктараў і рэдактараў Лабараторыі распазнавання і сінтэзу маўлення вычытала перакладзены тэкст. На наступным этапе кодэкс быў дадаткова вычытаны праз праграмнае забеспячэнне камп’ютарна-лінгвістычнай платформы *corpus.by* [2], распрацаванай супрацоўнікамі Лабараторыі распазнавання і сінтэзу маўлення АПП НАН Беларусі. А менавіта былі выкарыстаны алгарытмы сістэмы праверкі правільнасці напісання слоў, статыстычнай і даведачнай інфармацыі аб сімвалах у тэксце, статыстыкі ўжывання адвольных сімвальных паслядоўнасцяў у электронным тэксце, пошуку і выпраўлення памылак у напісанні літар “у” і “ў”, распазнавання і вылучэння ў тэксце амографіаў. Пасля гэтага адбылася канчатковая вычылка тэксту (у тым ліку тэрміналагічная вычылка і моўная карэкцыя) і распрацоўка шаблонаў афармлення КШС.

На кожным этапе працы над тэкстам перакладу юрыдычнага дакумента сустракаліся праблемы і асаблівасці. На этапе вычылкі машыннага перакладу з сайта *etalonline.by* нашы калегі сутыкнуліся з недакладным і недарэчным выкарыстаннем лексічных адзінак, якія прапаноўваў нам электронны перакладчык (руская лексема – пераклад машыннымі сродкамі – правільны для юрыдычнай лексікі пераклад): *этот – гэты – дадзены; лицо – твар – асоба; приложение – прыкладанне – дадатак; настоящий – сапраўдны – дадзены; супруги – муж і жонка – сужээнцы/сужонкі; супруг – муж, сужэнец/сужонак; супруга – жонка, сужэнка/сужонка*. Для вырашэння гэтай праблемы быў створаны “Слоўнік спрэчных тэрмінаў КШС”, дзе размяшчаліся словы і словазлучэнні, якія выклікалі пытанні.

На этапе вычылкі апрацаванага перакладу машыннымі сродкамі сэрвісаў *corpus.by* было знойдзена шмат памылак. Напрыклад, сэрвіс праверкі слоў на “ў” ці “у” знаходзіць памылкі і выдае вынік апрацоўкі:

памылка – “... *правамі, або адмоўнага уплыву на паводзіны дзяцей ...*” / вынік апрацоўкі – (“у” пасля галоснай “а” без знакаў прыпынку); памылка – “... *у горадзе ці установай, у якой знаходзіцца ...*” / вынік апрацоўкі – (“у” пасля галоснай “і” без знакаў прыпынку); памылка – “... *Суд ўлічвае, хто з бацькоў ...*” / вынік апрацоўкі – (“ў” пасля зычнай “д” без знакаў прыпынку). Сэрвіс праверкі правапісу акцэнтuae ўвагу карыстальнікаў на сучасным правапісе слоў у цэлым: *натарыўсам/ натарыусам; абставінаў/абставін; пацьвярджаюць/пацьвярджаюць.*

Такім чынам, для вырашэння перакладчыцкіх задач у цяперашні час патрабуецца выкарыстанне камп’ютарных сродкаў, асабліва пры апрацоўцы вялікіх аб’ёмаў тэкстаў. Камп’ютарна-лінгвістычныя сэрвісы платформы *corpus.by* зарэкамендавалі сябе як эфектыўныя дапаможнікі рэдактара, карэктара і перакладчыка. У далейшым плануецца выкарыстоўваць напрацаваныя матэрыялы ў наступных працах пры перакладзе і вычытцы электронных тэкстаў, у тым ліку юрыдычнага характару.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Etalonline.by [Электронны рэсурс]. – 2016. – Рэжым доступу: <http://etalonline.by/>. – Дата доступу: 02.12.2016.
2. Corpus.by [Электронны рэсурс]. – 2016. – Рэжым доступу: <http://www.corpus.by/>. – Дата доступу: 02.12.2016.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.

*Кохнович Л.И.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **РОЛЬ РЕЦЕПТИВНОЙ ФАЗЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У УЧАЩИХСЯ**

В переводоведении принято различать две фазы процесса перевода: анализ (рецептивная фаза) и собственно перевод (продуктивная фаза). Рецептивная фаза включает понимание исходного текста, его типологию, предпереводческий анализ, поиск информации, работу со словарями, фоновыми текстами, списками слов и базами данных, а также консультации у информантов по теме. Продуктивная фаза – это проектирование и создание текста перевода, решение переводческих проблем, учет переводческого опыта, редактирование и оформление текста перевода.

Переводчик, в задачу которого входит перевести текст, должен предварительно ознакомиться с данным текстом, т.е. прочесть, чтобы понять его. Практика показывает, однако, что у учащихся иногда

отсутствует правильное представление о том, что значит понимать иноязычный текст. Понимание, в свою очередь, значит, что переводу подлежат не отдельные слова и предложения, а весь текст с учетом культурного и коммуникативного контекста. Подлежащий переводу текст (отдельно взятое предложение) всегда является частью определенной коммуникативной ситуации и имеет определенную задачу в данном контексте.

Например, в вагоне городской железной дороги в одном из городов Германии читаем предупреждение „*Fahrgäste ohne gültigen Fahrausweis zahlen ein Bußgeld von 60 Euro*“. В таком контексте это для нас просто предупреждение на немецком языке об ответственности за неоплаченный проезд в общественном транспорте.

Но уже вечером того же дня, контролер требует от нас предъявить оплату проезда. Наш проездной документ оказывается недействительным, потому что мы забыли его прокомпостировать. От контролёра мы слышим следующую фразу: „*Fahrgäste ohne gültigen Fahrausweis zahlen ein Bußgeld von 60 Euro*“. Это тот же текст, который мы читали утром, но в данном контексте это уже не предупреждение об ответственности, а требование оплатить штраф.

При ознакомлении с текстом возникает взаимосвязь между нашими лингвистическими знаниями и знаниями об окружающем нас мире. При этом мы воспринимаем, как правило, только актуальную для нас информацию с лингвистической и экстралингвистической точек зрения. При ознакомлении с текстом переводчик, в отличие от других, должен уметь декодировать не только слова и их взаимосвязь (в предложениях, частях текста и в тексте в целом), но также видеть и понимать связь с неязыковой реальностью.

Ульрих Кауц выделяет три основных типа текстов:

- информационные тексты (сообщение новостей, фактов);
- экспрессивные тексты (художественные);
- оперативные тексты (призыв к действию, обращения).[1, с. 76]

Данная типология оригинального текста является ориентиром для переводчика при создании и оформлении текста перевода. При работе над текстами первого типа необходимо уделить внимание содержанию, в случае с экспрессивными текстами – эстетике, а работая над оперативными текстами – результату воздействия текста на реципиента.

В переводе, на наш взгляд, следует различать не только типы текстов, но и различные их виды. Один и тот же текст можно отнести к разным типам текста, в зависимости от выполняемой им коммуникативной и культурно-специфической функции. Обычное



письмо, например, может быть отнесено как к информативному, так и к экспрессивному или оперативному типу текстов, исходя из его коммуникативной направленности. Для различных видов текста характерны определенные языковые шаблоны, знание которых представляется особенно важными для переводчика по ряду причин. Они являются, во-первых, опознавательными знаками текстов определенного типа. „*Es war einmal ...*“ в начале текста в немецком языке указывает, как правило, на то, что перед нами сказка и переводчик имеет перед собой текст экспрессивного типа. Во-вторых, по ним переводчик понимает, какие трудности его ожидают при работе над текстом. Они, наконец, облегчают процесс понимания текста.

Свое выражение шаблоны находят в структуре, лексических единицах, синтаксисе, пунктуации и невербальных элементах (например: текстовые шаблоны). К ним относятся повторяющиеся, схематизированные, определенные для каждого вида текста, формулировки:

- клише типа „Mit freundlichen Grüßen“, „Mindestens haltbar bis ...“;
- написание адреса (последовательность составных частей иногда отличается в разных языковых средах);
- обращения („Meine Damen und Herren“, но „Liebe Anna“)

Тексты информационного типа можно разделить на научные и ненаучные. Научные делятся на:

- академические (научные монографии, статьи, отчеты о научно-исследовательской работе, авторефераты, а также выступления на конференциях, устные сообщения);
- специализированные (биржевые котировки, протоколы, упаковочные листы, аудит);
- научно-популярные (инструкции по эксплуатации, меню, статьи в научно-популярных журналах, а также консультации продавцов и собеседования при приеме на работу).

Ненаучные тексты делятся, в свою очередь, на:

- газетные (новости, комментарии, статьи, рецензии, репортажи);
- служебные (назначение на должность, договор, страховые полисы, устав, свидетельство о браке, аттестат, гарантийное обязательство, приговор суда, таможенные правила).

Тексты экспрессивного типа включают лирику (сонеты), поэтическую прозу (романы), литературную прозу (эссе, фельетоны) и драмы (трагедии, фильмы). А к текстам оперативного типа относятся реклама, пропаганда, проповеди, предвыборные речи, сатира.

Переводчику важно уметь распознавать разные типы и виды текстов, чтобы избежать в тексте перевода нарушения языковых норм.

Для преподавателя по переводу знание основных типов и видов текстов также представляется релевантным. В его задачу входит, подбирая соответствующий текстовый материал для занятий, показать учащимся, в какой мере могут различаться или совпадать существующие шаблоны в разных языках.

Большое значение для удачного процесса перевода имеет пред переводческий анализ текста, т.е. анализ текста исходя из его функциональных, семантических, прагматических и стилистических аспектов в зависимости от его целевого назначения.

Получая текст для перевода, переводчик получает также определенную установку, в каких целях будет использоваться данный текст. На начальном этапе переводчик, как правило, бегло читает весь текст один или несколько раз. В результате такого ознакомления он может в общем и целом ответить на следующие вопросы:

- Понимаю ли я текст?
- Какое влияние оказывает текст на адресатов исходного языка и на меня?
- Кто является адресатом этого текста?
- Какая у него коммуникативная функция?
- Какая у него структура?
- Поняли бы его адресаты на родном языке?
- Подлежит ли этот текст переводу в соответствии с заявленной целью?
- Необходимы ли содержательные или формальные изменения, чтобы текст перевода соответствовал поставленной задаче?

Такой тест представляет собой первый этап пред переводческого анализа текста.

Задачей второго этапа является анализ языковых и не языковых факторов, присущих тексту данного типа, а именно:

- кто, с какой целью, кому, как (источник информации), где, когда, почему создал текст (не языковые факторы);
- о чем, что, в какой последовательности, при помощи каких невербальных средств, какими словами, какими предложениями, в каком стиле повествует текст (языковые факторы) [2, с. 40].

После анализа вышеперечисленных факторов, а также осмысления культурно-специфической функции исходного текста переводчику легче подготовить текст перевода, отвечающий поставленной задаче. Задачей преподавателя по переводу на данном этапе является формирование у учащихся навыка распознавания выше перечисленных факторов.

Важной составляющей компетенций переводчика является его умение проводить информационный поиск. Он касается не только поиска незнакомых слов, фраз или грамматических явлений, но и пополнение специальных знаний в соответствующей сфере. Переводчик не может владеть навыками всех сфер человеческой деятельности, но он должен знать, где и как пополнить недостающие знания, т.е. владеть соответствующим навыком. На занятиях по переводу необходимо сформировать у учащихся навык поиска информации с помощью различных средств, а именно словарей, параллельных текстов (имеющих схожее содержание и/ или форму) и фоновых текстов (имеющих схожую тематику и/ или относящихся к тому же типу текстов), постепенно приучая их работать с данными средствами.

Переводя профессионально-ориентированные тексты, большинство профессиональных переводчиков составляют собственные терминологические списки слов (электронные или написанные от руки), так как «обычные» словари (в том числе и электронные) часто не содержат необходимые терминологические статьи. Каждому переводчику, в том числе и будущему, при создании таких списков слов следует придерживаться следующих принципов:

- быть унифицированными;
- содержать примеры;
- вносить пояснения для каждого элемента (даже, если речь идет о синонимах);
- иметь варибельную структуру;
- предусматривать место для возможных в будущем категорий;
- быть легко доступными.

При создании списка слов должны учитываться следующие сведения:

- исходное понятие;
- его дефиниция в исходном языке;
- общее и видовое понятие;
- актуальное соответствие в языке перевода;
- орфографические варианты;
- сокращения;
- синонимы;
- антонимы;
- коллокации;
- источник;
- дату записи;
- профессиональную сферу;
- ссылки.

В отдельных случаях у переводчика, даже после основательного анализа текста, могут остаться не выясненными некоторые вопросы. В этом случае рекомендуется прибегнуть к консультации специалистов в данной сфере или других переводчиков.

Таким образом, успешный перевод текста оригинала зависит в том числе и от того, насколько успешной была рецептивная фаза перевода и насколько профессиональной была деятельность переводчика на данном этапе. Профессионализм начинающего переводчика в свою очередь зависит от того, насколько хорошо сформированы у него навыки понимания исходного текста, его типологии, пред переводческого анализа, поиска информации, работы со словарями, фоновыми текстами, списками слов и базами данных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Kautz, U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschen/ Ulrich Kautz.– München: Iudicium, 2002. – 632 S.
2. Nord, C. Übersetzen lernen – leicht gemacht/ Christiane Nord. – Heidelberg: Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, 1991.

*Лесько А.В.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

#### INTERESTING FACTS ABOUT SHAKESPEARE'S LIFE AND WORKS

William Shakespeare was so influential that there're a lot of theories, legends and disputable facts about Shakespeare's life that even today are being discussed, so I tried to search some true interesting facts about Shakespeare's life that you probably don't know.

**The spelling of his name.** There are more than 80 variations recorded for the spelling of Shakespeare's name. In the few original signatures that have survived, Shakespeare spelt his name "Willm Shaksp," "William Shakespe," "Wm Shakspe," "William Shakspere," "Willm Shakspere," and "William Shakspeare". There are no records of him ever having spelt it "William Shakespeare", as we know him today [1].

**Mysterious Origins.** Known throughout the world, the works of William Shakespeare have been performed in countless hamlets, villages, cities and metropolises for more than 400 years. And yet, the personal history of William Shakespeare is somewhat a mystery. There are two primary sources that provide historians with a basic outline of his life. One source is his work – the plays, poems and sonnets – and the other is official documentation such as church and court records. However, these only provide brief sketches of

specific events in his life and provide little on the person who experienced those events [3].

**When and where was Shakespeare born?** Shakespeare was born in Stratford-upon-Avon, England, in 1564. The exact date of his birth isn't known, but it is generally celebrated on April 23. We do know that he was baptized on April 26, and it was common practice at the time to be baptized no later than the first Sunday after birth. However, as Shakespeare was born under the old Julian calendar, what was April 23 during Shakespeare's life would actually be May 3 according to today's Gregorian calendar [2, p. 18].

**What was Shakespeare's education?** He likely attended the local grammar school, beginning at age 7, although he probably had learned his letters and basic reading before then. There is no record of him attending university [3].

**When did Shakespeare die?** Shakespeare died on April 23, 1616 and was buried on April 25, 1616 in Holy Trinity Church, Stratford-upon-Avon. The epitaph carved into the stone covering the grave of William Shakespeare says: "Blessed be the man that spares these stones, and cursed be he that moves my bones" [5].

**Married Life.** William Shakespeare married Anne Hathaway on November 28, 1582. Hathaway was from a small village in Stratford. William was 18 and Anne was 26, and, as it turns out, pregnant. Their first child, a daughter they named Susanna, was born on May 26, 1583. Two years later, on February 2, 1585, twins Hamnet and Judith were born. Hamnet later died of unknown causes at age 11 [3].

**Does Shakespeare have descendants?** Since neither of the boys married, there is no possibility of any legitimate descendants from Shakespeare's line. It is possible, however, to claim a relationship to Shakespeare through his sister, Joan. She married William Hart and there are many descendants of this marriage alive today, in both the male and female lines. Actually some scholars consider that W. Shakespeare was gay or bisexual: lots of the sonnets are written to men where he finds men sexy and describes the beauty of a male body which is a confirming fact and not just a falsehood [4].

**How many plays did Shakespeare write?** 37 plays. One play called "Cardenio" has no written record today. Only 36 plays can be read today.

**What is Shakespeare's earliest play?** His earliest play is probably one of the three parts of *King Henry VI* (Part 1, Part 2, and Part 3), written between 1589–1591.

**What is Shakespeare's last play?** His last play is probably *The Two Noble Kinsmen*, which Shakespeare co-wrote with John Fletcher around 1613.

**What is Shakespeare's longest play?** *Hamlet*, with 4,042 lines.

Shakespeare's plays are not original. Shakespeare's plays are not original. Rather, Shakespeare sourced his plots and characters from historical accounts and classical texts.

*Why do scholars and just people who are interested in Shakespeare's life are able now to make all the researches and analyze the William Shakespeare's life journey based on his plays as we know that Shakespeare never actually published his plays? The thing is that two of Shakespeare's colleagues collected his plays in a text known as the First Folio after his death [5].*

The **First Folio** is the first comprehensive collection of Shakespeare's plays, containing 36 of the 37 plays we now consider to be his. It was published in 1623. Without the First Folio we might have only about half of the plays that Shakespeare ever wrote [4].

So considering all these facts and hypothesizes we can say that Shakespeare was and still is one of the contradictory and mysterious poets of all the time.

#### REFERENCES

1. Shakespeare Facts [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nosweatshakespeare.com/resources/shakespeare-facts/> – Date of access: 30.04.2016.
2. Greenblatt, S. Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare / Stephen Greenblatt // ed. by W.W. Norton. – 2005. – 430 p.
3. William Shakespeare Biography [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.biography.com/people/william-shakespeare-9480323#establishing-himself> – Date of access: 30.04.2016.
4. William Shakespeare: The life and legacy of England's bard [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bbc.co.uk/timelines/z8k2p39#zw7v4j6> – Date of access: 30.04.2016.
5. Shakespeare FAQ [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.folger.edu/shakespeare-faq> – Date of access: 30.04.2016.

*Лис Ю.В.*

*Мозырский государственный педагогический университет  
им. И.П. Шамякина, Мозырь*

#### ВЛИЯНИЕ СЕТЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОФФЛАЙНОВУЮ

Стереотип о том, что печатная литература в своем качестве превосходит сетевую, служит причиной для разделения единого литературного процесса на два этих течения. В свою очередь, сетевая литература, отличаясь лишь информационным каналом распространения, безусловно оказывает влияние на оффлайновую.

В первую очередь следует обратить внимание на то, какой оттенок в современных реалиях приобрело понятие ‘писатель’: если в прошлом истинный литературный деятель отличался талантом и богатым жизненным опытом, то сегодня писателем себя может назвать любой, кто имеет за плечами хотя бы одну публикацию. В прошлом работа над произведением могла занимать годы, а желание донести до читателя мысль, которая веками не теряла бы своей актуальности, становилось главной целью писателя. В наше время сетература не только подарила каждому человеку возможность свободно публиковать свои творения, но и породила в массовом сознании ложное представление о писательской деятельности.

Именно из-за огромного количества дилетантов и низкого качества контента престиж писательской профессии постепенно теряется. Кроме того, наблюдается деградация писательской деятельности в плане ее качественных аспектов.

С появлением феномена сетевой литературы ее оффлайновое направление стало сдавать позиции: спрос на книги падает, резко сократилось количество индивидов, предпочитающих проводить досуг за чтением. Сегодня люди не только перестают читать классику, но и прекращают читать вообще.

Представители нынешнего поколения потребляют во много раз больше информации, чем когда-либо было возможно. Суть так называемого ‘информационного шока’ заключается в том, что биологические возможности человека не позволяют ему совладать с плодами технического прогресса. Ежедневно мы сталкиваемся с огромным количеством информации, большую часть которой усвоить попросту невозможно. Не успевая ее тщательно фильтровать, люди начинают тянуться к легкоусвояемой информации типа ‘кратко и по делу’.

Классическое чтение как процесс потребления информации не только не отвечает этим требованиям, но и занимает много времени. Под влиянием современных медиа человек все чаще ждет от литературы именно интересного сюжета и небольшого объема. И несмотря на низкое качество контента, сетература как нельзя лучше подходит под эти критерии. В итоге читательские вкусы изменяются под ее воздействием: риск потерять аудиторию принуждает сетератора чуть ли не ежедневно предоставлять своим читателям свежий контент. Для этих целей лучше всего подходят легкие жанры – писать их проще, а читать интереснее [1].

Если сетераторы заинтересованы в увеличении читательской аудитории и росте популярности, большинство издательств сегодня

ориентировано на прибыль. ‘Легкое чтение’, представленное жанрами фэнтези, детективов, дамских, приключенческих и прочих романов, заполнило полки книжных магазинов – именно такие произведения привлекают внимание покупателя. В попытке вернуть читательскую аудиторию оффлайн литература обращается к ‘индустрии раскрутки’: эпатажные авторы, раскрученные за счет пиара и тусовок, звезды шоу-бизнеса, бизнесмены и политики, издавшие хотя бы одну книгу (чаще всего написанную “литературными неграми”), продаются достаточно хорошо.

Писательская профессия сегодня перестала быть элитарным занятием: написав пару рассказов, любой человек может назвать себя состоявшимся писателем или пророчить себе это в будущем [2]. Различные инструкции, призванные помочь молодым авторам быстро выйти на новый уровень, переполнили книжный рынок. В наши дни не требуется много денег, чтобы опубликовать книгу, пускай и небольшим тиражом, и выход произведения в печать перестает быть тем фильтрующим фактором, на который ориентировалось бы большинство читателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гулд, А. Эстетика и педагогика электронной литературы (Обзор англоязычных исследований) / Аманда Гулд // Новое литературное обозрение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/node/2307>. – Дата доступа: 21.11.2016.
2. Горчев, Д. Сетература / Д. Горчев // Терабайт [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <http://www.netslova.ru/gorchev/seteratura.html>. – Дата доступа: 25.11.2016.

*Лушневская Е.В.  
Полоцкий государственный университет, Полоцк*

#### **ГЕРОИЧЕСКИЙ ЭПОС БЕЛАРУСИ XVI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ «РАДЗИВИЛЛИАДЫ» Я. РАДВАНА)**

Время возникновения эпических поэм в Беларуси связано с господством латиноязычной поэзии. В Европе XVI века латинский язык считался многообразным и мелодичным, с его помощью культурные люди выражали свои чувства и мысли. Еще одним фактором латиноязычности эпических поэм была их ориентация не только на отечественного, но и на зарубежного читателя. Написанная одним с Вергилиевой «Энеидой» языком, «Радзивиллиада» (*Radivilias*, 1592) Я. Радвана посвящена одному из значимых событий исторического прошлого Беларуси, Ливонской войне, в которой



мужественно сражался и прославился великий князь Николай Радзивилл.

Ливонская война (1558-1582) представляла собой борьбу Великого княжества Литовского, Швеции, Дании и Московского государства за территорию тогдашней Ливонии, открывающей выход к Балтийскому морю. Вступление Великого княжества Литовского в Ливонскую войну было связано с обязательствами Сигизмунда Августа защищать Ливонию от России, согласно мирному договору (1559), заключенному между Великим княжеством Литовским и Ливонией [1, с. 621]. За помощью король Сигизмунд Август обращается к князю Николаю Радзивиллу по прозвищу Рыжий. Сражаясь за Родину, полководец Николай Радзивилл совершает ряд доблестных побед. Эпический герой движим славой, и его пример вдохновляет многих: *«Бач, прага славы пазней здабывае сабе ўзнагароду: / Храбрасцю ўласнай сваёй ён другіх падымае на бітву»* (581–582) [2, с. 77]. Верные воины отвечают ему: *«“Шанец ваенны цябе ахінае сваімі крыламі. / Хто гэтакі ж спрытны, як ты, у рамёствах суровага Марса? / Слава твая паляціць, панясецца на крылах нястомных / З гэтага месца, а лаўр вечны гонар надасць на заслугах”»* (848–851) [3, с. 80]. Ловкость и удача вкупе принесут вечную славу и честь.

Тема Фортуны и судьбы стоит обособленно, но в то же время она связана со всем тем, что касается жизни эпического героя. И, если Фортуна на стороне эпического героя, то антигерой эпоса Иван Грозный не заслуживает ее милости: *«Што ты смяешся, масковец? Фартуна – табе на пагібель: / Марная тая багіня табе пасміхнулася ветла, / Толькі каб гібель прыспешыць ды зрынуць цябе з вершаліны; / Хутка ўздымае яна, але той жа рукою скідае»* (681–686) [2, с. 79]. Однажды она отступает и от Радзивилла, несвоевременно ушедшего из жизни: *«Ты гэта здзейсніў, аднак не зважае сляпая Фартуна, / Што ёй твае небяспекі! Не хоча цаніць, Радзівіле, / Плён тваёй працы; няхай жа хоць зараз спагадлівым вокам / Ясна зірне на цябе ды вачэй надалей не адводзіць, / Хай усміхнецца яна ды павернецца з мілым абліччам»* (681–685) [4, с. 71]. Слепая Фортуна противопоставляется судьбе и Богу. Вслед за патриархом автор «Радзивиллиады» подчеркивает эту разницу: *«“Не нейкі абрад забабонны / Тут перад намі, не з’ява прыроды, не выпадак марны, / Хітрай Фартуны падман... Гэта Бог, гэта Бог учыняе!”»* (859–861) [5, с. 71], – слышит царь Иван IV о надписе на скрижалях с пророчествами. Лишь воля судьбы всевластна: *«О, надарма ўладарам прадказанні, прароцтвы ці чуды: / Лёс накіроўвае ўсё, і за лёсам ідуць паслухмяна»* (881–882) [5, с. 71].

Возвращаясь к исторической основе «Радзивиллиады», следует отметить, что в кровопролитной и длительной Ливонской войне были загублены тысячи жизней. Наиболее значимыми сражениями Ливонской войны считаются битва за Полоцк (1563) и битва на Уле (при Чашниках) (1564). Этим событиям посвящены вторая и третья части «Радзивиллиады». Историчность – основной признак эпоса, указывает В.Н. Жирмунский [6, с. 14]. Согласно историческим событиям, народ Беларуси пережил много страданий от произвола, чинимого Иваном Грозным. Автор эпоса пишет: *«Енкі чуваць адусюль, галашэнні і плач па забітых. / Прагнае полымя жне ўсе сады пладаносныя й нівы. / Попел накрыў гарады, скрозь свавольная зброя лютуе. / Гіне народ, над якім Марс літоўскі раней злітаваўся. / Хто зможа тут ацаніць вашы страты пры гэткай паразе, / Меру лівонскіх пакут, ліхадзейныя ўчынкі тырана?»* (38–43) [7, с. 86]. Ужасные страдания придают событиям небывалую трагичность, что соответствует духу прошлого и жанру эпоса в целом. Неизвестно, сколько продлится это беспокойное время. Ожидание конца битвы всегда кажется долгим. Кроме того, время в эпосе часто «гиперболизировано» (Б.Н. Путилов) [8, с. 39]. Погрешности касаются и топографии эпоса, характеризующейся относительной неточностью. Вместе с тем, Полоцк в «Радзивиллиаде» описывается следующим образом: *«Густанаселены горад ад даўніх вякоў на ўзбярэжжы / Хуткай Дзвіны надымае валы старадаўнія ўгору / Быў ён аплотам русінам, пазней – уладаннем ліцвінаў, / Славіўся скарбам сваім, аж пакуль яму лёс быў спрыяльны»* (457–460) [9, с. 84]. Эпическая топография этого региона полностью совпадает с исторической. Описания других местностей эпоса более приблизительные. Вильнюс, Каунас, река Нерис локализуются на карте сегодняшней Литвы, и поэт плохо знает их географию. Возможно, это свидетельствует о белорусском происхождении автора «Радзивиллиады».

Как отмечает С.В. Ковалев, «становление эпика в многоязычной поэзии Беларуси происходит в культурно-стилистических рамках Ренессанса как неотъемлемая часть общеевропейского литературного движения, направленного на возрождение в новых исторических условиях античного героического эпоса» [10, с. 19]. В то же время для героического эпоса Беларуси XVI века характерна такая черта, как историческая достоверность событий. Вместе с тем, содержание «Радзивиллиады» не свободно от пространственно-временных погрешностей. Кроме того, автор эпоса нередко обращается к мотивам судьбы и славы, характерным для эпоса народов Европы. Все

упомянутое выше позволяет определить значимое место героического эпоса Беларуси в общеевропейском литературоведении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гудавичюс, Э. История Литвы. Т. 1: с древнейших времен до 1569 года / пер. Г.И. Ефремова. – М.: Фонд им. И.Д. Сытина: Valtrus, 2005. – 686 с.
2. Радван, Я. Радзівіліяда. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2011. – № 9. – С. 77–81.
3. Радван, Я. Радзівіліяда. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2011. – № 10. – С. 79–85.
4. Радван, Я. Радзівіліяда. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2012. – № 3. – С. 71–74.
5. Радван, Я. Радзівіліяда. Паэма. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2012. – № 4. – С. 69–72.
6. Жирмунский, В.М. Эпическое творчество славянских народов и проблемы сравнительного изучения эпоса / В.М. Жирмунский. – М.: АН, 1958. – 145 с.
7. Радван, Я. Радзівіліяда. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2011. – № 6. – С. 85–89.
8. Путилов, Б.Н. Героический эпос и действительность / Б.Н. Путилов. – Л.: Наука, 1988. – 224 с.
9. Радван, Я. Радзівіліяда. Працяг / пер. Ж. Некрашэвіч-Кароткая / Я. Радван // Маладосць. – 2011. – № 7. – С. 87–91.
10. Кавалёў, С.В. Літаратура Беларусі пазыга Рэнэсансу: жанры, творы, асобы / С.В. Кавалёў. – Мн.: Права і эканоміка, 2005. – 197 с.

*Никитина Н.Е.*

*Белорусский государственный педагогический университет  
им. Максима Танка, Минск*

#### **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАМЕНЫ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В УСЛОВИЯХ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

Категория посессивности широко представлена как в русском, так и в белорусском языке и выражается чаще всего в адъективных конструкциях либо в словосочетаниях с именем существительным в родительном падеже со значением принадлежности. Различие между языками состоит в том, какой из двух конструкций отдается предпочтение.

В.В. Виноградов считал, что посессивные адъективы в русском языке «лишены перспектив» [2, с. 170]. Возможные причины такого положения называет А.П. Ушакова: «В силу их индивидуализирующих функций притяжательные прилагательные в отличие от других разрядов прилагательных не могут свободно образовываться от всех

существительных. Возможность их образования находится в зависимости от фактора конкретности имен существительных, отсюда их число ограничено: используются преимущественно имена собственные и нарицательные, характеризующие лицо по семейно-родственным отношениям» [5, с. 18–19].

Таким образом, преимущество в русском языке имеет родительный падеж со значением принадлежности, конструкции которого весьма разнообразны [5, с. 25]. В системе белорусского языка, напротив, притяжательные прилагательные «сохранили свою активность в разговорной речи и языке художественных произведений» [3, с. 123].

Очевидно, данное расхождение в языковых средствах выражения посессивности должно отражаться при авторском переводе (АП) с белорусского языка на русский. Сравнительному анализу были подвергнуты 45 пар предложений, содержащих конструкции со значением принадлежности, из белорусскоязычных оригиналов произведений В. Быкова, В. Козько и И. Мележа и их АП на русский язык. Действительно, в исходных текстах (ИТ) насчитывается 33 прилагательных и 14 существительных в форме родительного падежа. Русскоязычные переводные тексты (ПТ) демонстрируют другое соотношение: 21 прилагательное и 26 существительных в родительном падеже.

Необходимо заметить, что не все имена прилагательные в анализируемых примерах относятся к разряду притяжательных, некоторые являются относительными, тем не менее семантика принадлежности сохраняется, хотя носит обобщенный характер. Например, *конская грива* ('грива лошади как вида') – *грива лошади* ('грива конкретной лошади') и т. д.

Большинство исследованных конструкций (27 в ИТ и 26 в ПТ) образованы от имен собственных, 13 – от названий живых существ, 6 – от наименований родственников, от названий профессий – 1 в ИТ и 2 в ПТ. Пары посессивных эквивалентов образуют 4 группы:

1. Прыметнік → существительное в Р. п. (24 примера): *Рыбакова сумленне – совесть Рыбака; Сотнікава ступня – стопа Сотникова; Васілёў твар – лицо Василя; на Аляксееву роту – на роту Алексея; Лецэчкава плячо – плечо Летечки; бацькава фота – фото отца; сынаў характар – характер сына; дзедавых пчол – пчел деду* и др.

2. Назоўнік у Р. скл. → прилагательное (12 примеров): *кулакі Лецэчкі – Летечкины кулаки; голас старога – старческий голос; хвосціка труса – кроличьего хвостика* и др.

3. Прыметнік → прилагательное (9 примеров): *Рыбаковай дапамогі – Рыбаковой помощи; ад Колькавага твару – от Колькиного*

лица; у *Нінінай* галаве – в *Нініной* голове; у *мамінай* шкатулцы – в *маминой* шкатулке; *бацькаву* падзяку – *отцовское* спасибо и др.

4. Назоўнік у Р. скл. → существительное в Р. п. (2 примера): у *руках Рыбака* – в *руках Рыбака*; *танк Кольшава* – *танк Кольшиева*.

Наиболее распространенной трансформацией при АП посессивных конструкций является замена белорусского прилагательного русским существительным в родительном падеже, что согласуется с общезыковой тенденцией. Данные словосочетания синонимичны и относятся к атрибутивному типу посессивных конструкций, выполняя идентичную функцию [1, с. 99].

Тем не менее, как сказано выше, употребительность притяжательных прилагательных в русском языке носит ограниченный характер, и в первую очередь речь идет о прилагательных на -ов (-ев) и -ин. Сферой их применения в современном языке преимущественно является стиль художественной литературы. Прилагательные на -ин (-ын) развиваются в живом разговорном языке и отсюда могут проникать в язык литературы [4, с. 219].

А.В. Исаченко подчеркивает, что употребление прилагательных на -ов (-ев) в современной литературе «следует отнести на счет индивидуального стиля автора» [4, с. 220]. В случае АП индивидуальный стиль писателя находится в прямой зависимости от его билингвальной языковой личности. Значит, сохранение притяжательных прилагательных с суффиксами -ов (-ев) в языке ПТ (*Рыбаковай дапамогі* – *Рыбаковой помощи*; *Рыбаковы ногі* – *Рыбаковы ноги*; *Рыбакову руку* – *Рыбакову руку*) не является типичным для перевода с белорусского языка на русский и, вероятно, происходит вследствие билингвизма автора-переводчика.

Индивидуально-авторский стиль проявляется и в примерах *Лецечкавых рук* – *Летечкиных кулаков*; *Лецечкава вайна* – *Летечкина война*; у *Нінінай* галаве – в *Нініной* голове, где наблюдается определенная разговорность русского эквивалента, в отличие от нейтральности белорусского. Диссонанс усиливает пара *кулакі Лецечкі* – *Летечкины кулаки*, где исходное сочетание предпочтительно было бы заменить свойственным белорусскому языку притяжательным прилагательным (*Лецечкіны кулакі*), а существительное в родительном падеже (*кулаки Летечки*), типичное для русского языка, употребить в ПТ.

Таким образом, АП посессивных конструкций в основном происходит в соответствии с закономерностями русского и белорусского языков, однако в ряде случаев под влиянием билингвизма писателей допускаются определенные отступления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А.В. Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / А.В. Бондарко. – СПб: Наука, 1996. – 230 с.
2. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособ. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / В.В. Виноградов. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. школа, 1986. – 639 с.
3. Зверев, А.Д. Словообразование в современных восточно-славянских языках / А.Д. Зверев. – М.: Высш. школа, 1981. – 206 с.
4. Исаченко, А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология: в 2 ч. / А.В. Исаченко. – 2-е изд. – Братислава: Издательство Словацкой академии наук, 1965. – Ч. 1. – 297 с.
5. Ушакова, А.П. Грамматические формы категории принадлежности в русском и сербском (сербохорватском) языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / А.П. Ушакова. – Челябинск, 2011. – 58 с.

*Половцев Д.О., Тарлюк Е.С.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

### **ОТКРЫВАЯ СТРАНИЦЫ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ: ТВОРЧЕСТВО Д. ЭДГАРА**

Дэвид Эдгар (David Edgar, р. 1948) – современный британский драматург и писатель, создавший более шестидесяти пьес. В 1976 г. с пьесы «Судьба» (“Destiny”) Д. Эдгар начал свое сотрудничество с Королевской шекспировской компанией, которая ежегодно выпускает около двадцати театральных постановок. Стоит отметить, что его пьесы ставили лучшие театральные режиссеры Англии, в том числе П. Холл для Королевского шекспировского театра, и Т. Нанн для Национального театра. Помимо этого, работы драматурга также были представлены в Ирландии, Восточной и Западной Европе, Австралии, Новой Зеландии, Канаде и Японии. С 1985 г. Д. Эдгар состоит в членстве Королевского общества литературы, а с 2007 по 2013 гг. он являлся президентом Гильдии писателей Великобритании.

Среди его пьес можно упомянуть, например, следующие: «Национальный интерес» (“The National Interest”), «Оправдания» (“Excuses”), «Клятва сдержана» (“Dick Deterred”), «Роза Сайгона» (“Saigon Rose”), «Мародеры» (“Wreckers”) и др.

Также Д. Эдгар является автором работ непосредственно в области драматургии: «Второй раз в виде фарса: размышления о драме» (“The Second Time as Farce: Reflections on the Drama of Mean Times”) и «Государство пьесы: драматурги о драматургии» (“The State of Play: Playwrights on Playwriting”).

Одними из его недавних пьес являются «Артур и Джордж» (“Arthur and George”), основанная на романе Дж. Барнса, английского писателя, эссеиста, литературного критика, одного из видных представителей литературы постмодернизма, и пьеса «Мастер-строитель» (“The Master Builder”), являющаяся новой интерпретацией классической версии пьесы норвежского драматурга Г. Ибсена.

Взаимодействие частной и общественной жизни является одной из неизменных тем произведений Д. Эдгара. «Драма, иллюстрируя столкновение наших личных интересов и стремлений с порядками и традициями общества, создается для того, чтобы показать, как можно прийти к соглашению между этими конфликтующими сторонами» [1], – отмечал Д. Эдгар в одной из своих работ по драматургии, исследующей механизмы и техники написания пьес «Как работает пьеса» (“How Plays Work”).

Д. Эдгар также хорошо известен в области политической драматургии. Он предпочитает называть себя «писателем общественной жизни», а своей заявленной целью считает следующее: «Быть секретарем времени, в котором я живу» [1]. Начав свою деятельность в политических агитационных театральные компаниях, Д. Эдгар получил известность благодаря политическим пьесам сначала на национальном уровне, а затем обрел признание в мировом масштабе за адаптацию и инсценировку романа Ч. Диккенса «Жизнь и приключения Николаса Никльби» для Королевской Шекспировской компании и адаптацию повести «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» Р. Стивенсона.

Также Д. Эдгаром написаны пьесы с серьезными историческими элементами, как, например, пьеса «Альберт Шпеер» (“Albert Speer”), в которой описана жизнь архитектора А. Гитлера А. Шпеера. Как отмечает Д. Эдгар в работе «Как работает пьеса», настоящее, исследующее и оспаривающее прошлое, стало тенденцией в театральной сфере. Драматург заставляет зрителей размышлять, поднимая перед ними моральные и политические дилеммы, одновременно показывая это на примерах человеческих историй. В более ранней адаптации книги «Тюремный дневник Альби Сакс» (“The Jail Diary of Albie Sachs”) автором запечатлены страдания и героизм белого адвоката во время режима расовой сегрегации в Южной Африке.

Как было упомянуто выше, Д. Эдгар стал широко известен пьесами «Судьба» (“Destiny”) и «Сигнал бедствия» (“Madays”), в которых нашли отражение исследование правого и левого экстремизма соответственно. В начале пьесы «Судьба», отличающейся короткими

сценами и мощной риторикой, показан упадок власти Британской империи в 1947 г. в колониальной Индии, а затем отображается выборная кампания на западе Англии с участием расистской и фашистской партии под названием «Нация, вперед».

В пьесе «Форма стола» (“The Shape of the Table”) Д. Эдгар обратился к политическим и культурным потрясениям в Восточной Европе. Центральной метафорой пьесы была форма стола, которая изменялась в начале каждого акта для того, чтобы положить конец коммунистическому режиму и провозгласить демократическое правительство во главе с писателем П. Прусом (очевидный намек на В. Гавела, чешского писателя, драматурга, диссидента, правозащитника и государственного деятеля, последнего президента Чехословакии и первого президента Чехии).

В пьесе «Тестируя эхо» (“Testing the Echo”) Д. Эдгар вернулся к одной из основных тем своего творчества, касающейся британского государства и идей британскости, опираясь, как всегда, в своей работе на документальные факты и используя результаты научно-исследовательских работ. Центральное место в пьесе занимает конфликт, возникающий при обсуждении ценностей между преподавательницей английского языка и ее мультирасовыми студентами, посещающими занятия по английскому языку для иностранных студентов для получения гражданства Великобритании. В процессе данного конфликта происходит отображение сложностей, которые могут возникнуть в эпоху мультикультурализма.

Как отмечает драматург в работе «Как пьеса работает», «писательство занимает важное место в жизни людей» [2]. Это утверждение было неоднократно подтверждено его пьесами, в которых сложные и емкие в моральном плане истории раскрывают аудитории множественные и различные аспекты относительно современной Европы, а также продолжающихся и все еще нерешенных дилемм человечества. На сегодняшний день Д. Эдгар по праву считается одним самых выдающихся и активных деятелей театра Великобритании, в особенности, в области политической драматургии. Он предпочитает называть себя «писателем общественной жизни», а своей заявленной целью считает следующее: «Быть секретарем времени, в котором я живу» [1].

Итак, в произведениях Д. Эдгара актуальны темы взаимодействия частной и общественной жизни, идей британскости, политические события и их влияние на социальную сферу жизни. Драматург также хорошо известен в области политической драматургии. Очевидно, что



творчество современного британского драматурга Д. Эдгара еще ожидает своего исследователя в белорусском литературоведении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. David Edgar [Electronic resource]: Biography. – Mode of access: <https://literature.britishcouncil.org/writer/david-edgar>. – Date of access: 15.02.2016.
2. David Edgar [Electronic resource]: Playwright. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_Edgar\\_\(playwright\)](https://en.wikipedia.org/wiki/David_Edgar_(playwright)). – Date of access: 15.02.2016.

Раздерица Я.И.

Белорусский государственный университет, Минск

### FAMOUS WILLIAM SHAKESPEARE'S QUOTES, WORDS AND PHRASES (WITH RUSSIAN EQUIVALENTS)

We all know William Shakespeare as probably one of the most famous writers ever been. Some people claim that he did not exist; others prefer believing in his doubtless greatness. Nevertheless, the aim of this work is not to find the truth but to study the influence of his plays, sonnets and comedies on modern English language and to show popular Russian equivalents of his wise quotes.

#### Phrases & word combinations

All these phrases we undoubtedly use nowadays without even thinking that they were created centuries ago by the single man. *Catch a cold* (заболеть), *fair play* (честная игра), *smell to heaven* (дурно пахнуть), *to give the devil his due* (отдавать должное черту (т.е. отдавать должное врагу, противнику), *a heart of gold* (золотое сердце), *the milk of human kindness* (сострадание, доброта, сердечность), *it's all Greek to me* (для меня это китайская грамота), *break the ice* (положить начало, делать первый шаг), *clothes make the man* (одежда красит человека; встречают по одежке, провожают по уму) [2].

#### Quotes

Lots of quotes from Shakespeare's plays have become world-famous:

*A fool thinks himself to be wise, but a wise man knows himself to be a fool.* – Дурак считает себя мудрым, но мудрый человек знает себя дураком (As You Like It).

*All the world's a stage, and all the men and women merely players: they have their exits and their entrances; and one man in his time plays many parts, his acts being seven ages.* – Весь мир – театр. В нем женщины, мужчины – все актеры. У них свои есть выходы, уходы. И каждый не одну играет роль. Семь действий в пьесе той (As You Like It).

*If music be the food of love, play on.* – Если музыка – пища для любви, играйте! (Twelfth Night).

*It is not in the stars to hold our destiny but in ourselves.* – Наша судьба не в звездах, но в нас самих (Julius Caesar).

*Better three hours too soon than a minute too late.* – Лучше на 3 часа раньше, чем минутой позже (The Merry Wives of Windsor).

*Hell is empty and all the devils are here.* – Ад пуст, все демоны здесь (The Tempest).

*We know what we are, but know not what we may be.* – Мы знаем, кто мы, но мы не знаем то, кем мы можем стать (Hamlet) [3].

### **Words created by Shakespeare**

There are more than 2200 words in his works which has never existed in English written language. Shakespeare boldly experimented with word-formation, sticking lexemes and adding prefixes and suffixes. Therefore, new senses and meanings began to exist. There is a good expression "words *coined* by William Shakespeare". British bard didn't just created words, he made them being used in the society.

Some examples:

*Addiction* ("склонность, чрезмерное пристрастие"): if Shakespeare didn't exist, then all human faults such as caffeine, alcohol, drugs, gambling, cigarettes and shopping addictions were called differently.

*Advertising* ("реклама, продвижение") is a good example that advertisement is as old as the hills.

*Assassination* ("убийство по политическим мотивам"). Shakespeare's tragedies are full of insidious plots, violent political intrigue and traitors. The current political situation in the world continues to remain tense, and this word, unfortunately, hasn't lost its force.

*Belongings* ("собственность, имущество, принадлежности"). The classic London subway announcement sounds: "*Please keep your personal belongings with you at all times*".

*Eyeball* ("глазное яблоко") is one more example of a creative Shakespeare's word-formation [1].

William Shakespeare created a lot of words and expressions that are still popular nowadays.

### **REFERENCES**

1. 10 слов, придуманных Шекспиром, без которых не сможет обойтись современный человек [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.anglomania.org/2013/02/slova-pridumannye-shekspirom.html> – Date of access: 08.04.2016.

2. Phrases Shakespeare invented [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.nosweatshakespeare.com/resources/shakespeare-phrases/> – Date of access: 06.04.2016.

3. Shakespeare Quotes [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://absoluteshakespeare.com/trivia/quotes/quotes.htm> – Date of access: 05.04.2016.

Рябычина Я.Г.

Белорусский государственный университет, Минск

## HOW TO READ SHAKESPEARE: TIPS WITH EXAMPLES

Shakespeare is difficult to read today, even for native English speakers. It's understandable: Shakespeare wrote over 400 years ago. Word meanings and expressions change really quickly over time. But if you compare Shakespeare's works (Early Modern English) to the language of Geoffrey Chaucer (Middle English), you will see much more similarities of Shakespeare's English to the contemporary language.

If you want to read Shakespeare in the original, there are five linguistic areas you should pay attention to: grammar, word usage, wordplay, omissions and versification [1].

**Grammar.** Shakespeare's grammar differs greatly from present-day English grammar: 1. Parts of speech are often changed: nouns and adjectives become verbs. 2. Verbs don't always agree with subjects. 3. Words are often omitted in phrases. 4. Word endings such as -ly are not logically applied. 5. Shakespeare uses double negatives and phrases such as "most unkindest". 6. Inversions are frequently used.

Whereas we would say, "John caught the ball," Shakespeare might render the same statement with the same meaning as "John the ball caught," or "The ball John caught." Thus, it's important to identify a part of speech of each word and locate the subject, verb, and the object of the sentence. Rearrange the words in the order that makes the most sense to you [1; 2].

**Word Usage.** There can be two main problems of understanding Shakespeare's word usage: obsolete (archaic) words which are not used in Present-Day English and words that are still used today but have different meanings. Although it is frustrating when we come across these unknown words, it is not surprising. Shakespeare's vocabulary included 30,000 words. Today our vocabularies only run between 6,000 and 15,000 words! Shakespeare loved to play with words, he also created more than 1000-1500 new words that we still use today (*accommodation, apostrophe, exposure, generous, gloomy, impartial, majestic, etc.*) [2; 4].

Here is a list of some of the most common words in Shakespeare with which you might not be familiar: *anon* – right now (*Anon, good nurse!*

*Speak!*); *ere* – before (*We must leave ere daybreak.*); *fain* – gladly (*I fain would bake Mr. Love cookies if I could get an A.*); *fie* – an exclamation of dismay or disgust (*You cheated? Fie upon it!*); *hark* – listen (*Hark to the owl.*); *hence* – away (*Get thee hence, beggar!*); *hie* – hurry (*Hie thee hence, or lose your life!*); *hath* – has (*He hath killed many a man.*); *ho* – hey (*Lucius, ho!*); *mark* – pay attention to (*Mark my words.*); *marry* – indeed (*He says I should respond quickly; marry, I want to.*); *pray/prithee* – a polite way of asking something (*I prithee answer the question.*); *saucy* – cheeky; sassy (*Hence, thou saucy boy!*); *sirrah* – a term of address used for inferiors (*Sirrah, bring the letter over here.*); *whence* – from where (*Whence came that news?*); *wherefore* – why (*Wherefore dost thou leave?*) [3].

**Wordplay and stylistic devices.** Shakespeare’s works contain lots of passages with a wordplay as well as stylistic devices (metaphors, similes, epithets). They are really difficult to understand. This is an example of a world-famous Shakespeare’s metaphor: *All the world’s a stage and men and women merely players*. We can also find a lot of homonyms or repeated words: for example, *metal* (*металл*) and *mettle* (*ныл, характер*) were considered to be homonyms several centuries ago.

**Versification.** Shakespeare wrote both prose and verse (poetry). His plays were written to be performed on stage and heard aloud; they are not for silent reading. So, it is important to mention the following poetic terms: Blank Verse – unrhymed iambic pentameter; and Iambic Pentameter – five beats of alternating unstressed and stressed syllables, ten syllables per line. For instance, “*So fair / and foul / a day / I have / not seen*”.

**Omissions.** For the sake of his poetry, Shakespeare often left out letters, syllables, and whole words (*'tis ~ it is, ope ~ open, oft ~ often, a' ~ he, etc.*). These omissions are similar to the way people speak today [2].

If you use these tips for reading Shakespeare’s plays in English, you’ll soon begin to enjoy the language of this prominent world-known writer.

## REFERENCES

1. Pressley, J. M. A Quick Guide to Reading Shakespeare / J. M. Pressley // Shakespeare Resource Center [Electronic resource]. – 1997-2016. – Mode of access: <http://www.bardweb.net/content/ac/shakesreader.html>. – Date of access: 14.04.2016.
2. Ulen, A. Reading Shakespeare's Plays / A. Ulen // ShakespeareHigh [Electronic resource]. – 1994-2009. – Mode of access: <http://www.shakespearehigh.com/classroom/guide/page1.shtml>. – Date of access: 14.04.2016.
3. The Language of Shakespeare // English Department's Site [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.bathcsd.org/webpages/edepartment/shakespearean\\_terms.cfm](http://www.bathcsd.org/webpages/edepartment/shakespearean_terms.cfm). – Date of access: 14.04.2016.

4. Words Shakespeare Invented // No Sweat Shakespeare [Electronic resource]. – 2004-2016. – Mode of access: <http://www.nosweatshakespeare.com/resources/shakespeare-words/>. – Date of access: 14.04.2016.

*Хомцова Е.В.*

*Белорусский государственный университет, Минск*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ АРТУРА КОНАН ДОЙЛЯ «СОБАКА БАСКЕРВИЛЕЙ»**

На современном этапе переводоведения часто отмечается важность вопроса о передаче на другой язык смысла слов, которые отражают национальную специфику культуры и языка.

Перевод реалий – это часть довольно большой и важной проблемы передачи исторического и национального своеобразия. Она восходит к зарождению теории перевода как самостоятельной дисциплины.

Реалии определяются как разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, например, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка, а также предметы материальной культуры.

Как языковые средства художественного изображения, реалии представляют собой языковые единицы, которыми в одинаковой степени пользуются как писатели, авторы оригинальных художественных произведений, так и переводчики.

Каждый язык отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета того народа, который на нем говорит, а каждое художественное произведение создается в рамках определенной культуры. Носителям других языков элементы этой культуры могут быть совершенно незнакомы и непонятны, поэтому текст необходимо адаптировать для того, чтобы он стал понятен читателю перевода.

Обычно перед переводчиками возникают две основные трудности при передаче реалий: отсутствие в языке перевода эквивалента (поскольку у носителей этого языка отсутствует референт, обозначаемый реалией), а также необходимость, вместе с предметным значением (т.е. семантикой) реалии, передать и её колорит (коннотацию), т.е. её национальную и историческую окраску.

Приемы передачи реалий можно свести к двум основным: транскрипции и переводу. По мнению А.А. Реформатского, эти два понятия могут быть друг другу противопоставлены: перевод стремится

«чужое» максимально сделать «своим», а транскрипция стремится сохранить «чужое» через средства «своего». Таким образом, в практическом смысле, перевод и транскрипцию необходимо рассматривать как антиподы [3].

В общем смысле, транскрипция реалии предполагает механическое перенесение реалии из исходного языка в язык перевода, с помощью графических средств ПЯ и с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме.

Перевод реалии применяется обычно в тех случаях, когда использование транскрипции невозможно или является нежелательным.

Успешное выполнение функций переводчика предполагает всестороннее изучение с истории, культуры, литературы, обычаев, современной жизни народа, говорящего на языке-оригинале, т.е. основным требованием к полноценному переводу является знание переводчиком реалий и конкретных условий жизни и быта страны, с языка которой осуществляется перевод [1, с. 184].

Некоторые реалии имеют в языке перевода единичные соответствия («House of Commons» – «Палата общин»), это означает, что в большинстве случаев данная единица исходного языка переводится одной и той же единицей языка перевода. При переводе таких реалий, имеющих единичные соответствия, трудностей практически не возникает.

Но зачастую у слов, выражающих специфические понятия и реалии, так же, как и у неологизмов, малоизвестных имен и названий при переводе не оказывается прямых соответствий. Для их передачи Дмитриева Л.Ф. и Кунцевич С.Е. предлагают ряд специальных приемов:

#### 1. Способ транслитерации.

Данный прием заключается в том, что при помощи русских слов передаются буквы, составляющие английское слово.

*Isaac Newton* – *Исаак Невтон* (современный вариант транскрибирован: *Ньютон*)

*Waterloo* – *Ватерлоо*

Применение транслитерации при передаче реалий весьма ограничено, о ней можно говорить при переводе понятий, касающихся, в основном, общественно-политической жизни и имен собственных: рус. «сарафан» и англ. «sarafan», англ. «London» и рус. «Лондон».

#### 2. Способ транскрипции.

Этот прием заключается в передаче русскими буквами не орфографической формы, а звучания английского слова (или некоторого его подобия) [2, с. 31-34].

*Oscar Wilde* – *Оскар Уайльд*

### *Life – Лайф*

Следует отметить, что в некоторых случаях трудно отличить транскрипцию от транслитерации вследствие относительного сходства этих приемов.

### 3. Калькирование.

Данный способ заключается в переводе по частям английского слова или словосочетания с последующим сложением переведенных частей без каких-либо изменений.

#### *Sky-scraper – небоскрёб*

#### *The United Nations Organisation – Организация Объединенных Наций*

Выделяют еще один способ передачи реалий – описательный перевод: *bachot – экзамен на степень бакалавра*. Этот приём заключается в раскрытии значений лексической единицы при помощи развернутых словосочетаний, раскрывающих существенные признаки явления, обозначаемого данной лексической единицей. Но описательный перевод зачастую оказывается весьма объёмным и неэкономным. Обычно переводчики прибегают к сочетанию двух приемов – транскрипции (или калькирования) и описательного перевода. Это позволяет сочетать краткость и экономность средств выражения.

Перед художественным переводом стоит та же задача, что и перед другими видами перевода: воспроизвести все то, что сказано на исходном языке, но с помощью средств переводящего языка. Однако следует также помнить об одной из самых важных функций художественного перевода – эстетической.

Основные трудности перевода художественного текста определяются, прежде всего, спецификой художественного языка. Язык художественной литературы – это язык, на котором создаются художественные произведения (его лексикон, грамматика, фонетика), поэтический язык, система правил, лежащих в основе художественных текстов, как прозаических, так и стихотворных, их создания и интерпретации. Язык художественной литературы выражает эстетическую функцию национального языка.

Особенности передачи реалий художественного текста могут быть рассмотрены на примере повести Артура Конан Дойля «Собака Баскервильей» в переводе Н.А. Волжиной. В основу сюжета «Собаки Баскервильей» была положена легенда, позаимствованная из английского фольклора. В переводе данного произведения ярко отражается национальный и исторический колорит Англии XIX столетия, и реалии играют в этом не последнюю роль.

Оригинал	Перевод	Способ передачи
It was a fine, thick piece of wood, bulbous-headed, of the sort which is known as a "Penang lawyer".	...хорошую толстую палку с набалдашником - из тех, что именуются "веским доказательством".	Описательный перевод
"To James Mortimer, M.R.C.S., from his friends of the C.C.H.," was engraved upon it...	"Джеймсу Мортимеру, Ч.К.Х.О., от его друзей по ЧКЛ" ... (Член королевского хирургического общества, Черингкросская лечебница)	Калькирование
And even as they looked the thing tore the throat out of <i>Hugo</i> Baskerville...	И это чудовище у них на глазах растерзало горло <i>Гуго</i> Баскервиллю	Транслитерация
"Well, <i>Watson</i> , what do you make of it?"	-Ну-с, <i>Уотсон</i> , какого вы мнения о ней?	Транскрипция
The marks were some twenty yards from the body and...	Они были в шагах тридцати от тела и...	Описательный перевод

Таким образом, следует подчеркнуть, что с помощью художественного перевода можно поближе познакомиться с культурой другой страны, другого народа. Писатель в художественном произведении воссоздаёт модель реального мира. В выполнении этой задачи ему помогают реалии – предметы или явления материальной культуры, исторические факты или процессы, передающие специфику и колорит описываемой автором культуры. Но, поскольку точное воссоздание и описание этих явлений в переводе является самой ответственной и тяжелой задачей для переводчика, то проблема передачи реалий остаётся актуальной и на сегодняшний день.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вернигорова, В.А. Перевод реалий как объекта межкультурной коммуникации / В.А. Вернигорова // Молодой учёный. – 2010. – № 3. – С. 184-186.
2. Дмитриева, Л.Ф. Английский язык. Курс перевода / Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова. – М.: ИКЦ «МарТ», 2008. – 304 с.
3. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 312 с.



## TIPS HOW TO SPEAK LIKE SHAKESPEARE

These days everyone tries to stand out from the crowd: some people cut and colour their hair in unusual ways or choose extraordinary clothes, others use various slang phrases. Shakespeare can help in making your speech plummy gorgeous.

Shakespearean English seems very strange and hard to understand. However, it is still English which sounds remarkably intelligent. Thus, you may wish to learn how to speak like Shakespeare. You'll see that this is really easy!

First of all, **try to read a Shakespearean play in the original** and start with comedies. *A Midsummer Night's Dream* and *Twelfth Night* are a good choice. This will give you an idea of how the language is used and also increase your vocabulary with older forms and uses of words.

**You should have a favorite Shakespearean quote and use it.** A lot of people like to say: "Pound of flesh" – a payment or punishment that involves suffering; "Salad days" – days of carefree innocence and pleasure of our youth; "All's well that ends well"; "I am one who loved not wisely but too well"; "It's (all) Greek to me" – when you don't understand something [2].

Then **work on the greetings.** In modern times, we are satisfied with "Hello" or "How are you". To make this sound more Shakespearean, a simple form may be "Good greetings, my lord/lady" or, if you truly wish to know how the other is doing, try "How now, [Name]?". Feel free to add clauses along the form of "and may you be well". You can respond with "Likewise to you", remembering to refer to "my lord" or "my lady". A more medieval and flowery response could be "All of God's greetings upon you".

**Work on your farewells.** Farewells can be much improved from modern "Bye!". A very simple, no-thinking-required approach might be "Fare thee well", but this can be improved further by considering how your conversation ended. Did you say goodbye to someone for a long time? "Fare thee well in thy travels, and may by fate we meet again". Similarly modify your goodbyes to fit the situation.

**Refine your cursing.** Replace "damned" with "accursed". Other adjectives can be replaced with "traitorous" (faithless), "lecherous" (vulgar)". You can also refer to those of humble origin or anyone acting servant-like as "knave" (fraud). These words make your speech more flowery, which is the main effect. Try calling your tormenters "jackanapes" or "canker-blossoms" or "poisonous bunch-back'd toads" [1].

The easiest tip is to shorten "it" to just "t". For example, "it was" becomes "twas", "do it" becomes "do't". Examples: "Twas good!", "You should try to do't again."

**Fix your verbs:** add "-st" to singular second-person verbs and "-th"/"-eth" to singular third-person verbs. For example, "How dost thou" and "How doth he".

**Do you remember the "shall" form?** It can be used to express obligation, and also in the first person. Remember that when used with "thee" or "thou", "will" becomes "wilt" and "shall" "shalt".

We know that Shakespearean variant for "you" is "thou". You can master forms of "thou": use "thy" for possessive, and "thee" for an object. Examples: "Thy husband is thy lord, thy life, thy keeper", "Romeo, Romeo! Wherefore art thou Romeo?", "Oh, thou didst then ne'er love so heartily", "I kissed thee before I killed thee."

Interesting, that as a reflection of the higher status of males in the male/female context a husband might address his wife as "thou", and she might reply respectfully with "you".

Here are some examples of how can you change usual phrases:

- You are a good dancer" – "Thee art a valorous dancer";
- It was funny" – "Twas comical";
- "I hate you!" – "A pox on you!".

And some warnings to finish with. **Speaking like Shakespeare will require frequent references to God.** You don't have to believe in the Christian God, or in any, to use such figures of speech. When wooing ladies: try comparing her to a summer's day. If that fails, say "Get thee to a nunnery!" – as Hamlet said to Ophelia. When wooing boys: try dressing up like a man. If that fails, throw him in the tower, banish his friends and claim the throne, as it was in "Twelfth Night, or What You Will" [3].

When people say they want to talk like Shakespeare, they don't mean they want to talk like people did almost 500 years ago. What they really want to do is have fun by speaking like their favorite characters in William Shakespeare's plays.

## REFERENCES

1. How to Speak Like Shakespeare [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.wikihow.com/Speak-Like-Shakespeare> – Date of access: 30.04.2016.
2. Talk Like Shakespeare [Electronic resource]. – Mode of access: <http://grammar.yourdictionary.com/games-puzzles-and-worksheets/Talk-Like-Shakespeare.html> – Date of access: 30.04.2016.
3. Tips to Talk Like Shakespeare [Electronic resource] – Mode of access: <http://talklikeshakespeare.weebly.com/tips-to-talk-like-shakespeare.html> – Date of access: 30.04.2016.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1.</b>	<b>СОВРЕМЕННЫЕ</b>	<b>НАПРАВЛЕНИЯ</b>	<b>3</b>
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</b>			
<i>Адамович С.В.,</i>	<i>Игнатович Г.А.</i>	DIE	ROLLE
DER EURHEMISMEN IM POLITISCHEN DISKURS			3
<i>Беценко Т.П.</i>	ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ	ПОДХОД	
К ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО			
ТЕКСТА			6
<i>Биюмена А.А.</i>	АРТЕФАКТНАЯ	МЕТАФОРА	В РОССИЙСКОМ
ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ			12
<i>Воробец А.Д.</i>	ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ	РАСПРОСТРАНИТЕЛЕЙ	
СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ			15
<i>Галай В.Б.</i>	ОСНОВНЫЕ	ФОНЕТИЧЕСКИЕ	ОСОБЕННОСТИ
КАНАДСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА			17
<i>Дорош Н.Л.</i>	ОТСУБСТАНТИВНЫЕ	ГЛАГОЛЫ	МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ В СОСТАВЕ НОМИНАТИВНЫХ РЯДОВ (на			
материале русского и белорусского языков)			20
<i>Зубовская Н.К.,</i>	<i>Смирнова Н.М.,</i>	<i>Ковган И.И.</i>	LANDESKUNDE UND
INTERKULTURELLE		COMPETENZ	23
<i>Копач О.И.</i>	METHODS OF A COGNITIVE STUDY OF PLACE NAMES		26
<i>Макаренко М.М.</i>	СИНХРОНИЯ	И	ДИАХРОНИЯ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПАРОНИМИИ:			
РАЗЛИЧИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ			30
<i>Митюкова Е.А.</i>	ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ	МЕТАФОРА	
В АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ			33
<i>Монастырская К.Р.</i>	ТРАНСФОРМАЦИЯ	АЛЛЕГОРЕМЫ	
(на материале украинских сказок и басен)			36
<i>Петрина Х.В.</i>	МЕТАФОРИЧЕСКАЯ	ПРИРОДА	АЛЛЮЗИИ
(на материале украинских современных художественных текстов)			38
<i>Рыжкович А.Ч.</i>	ИНТЕНСИФИКАТОР	«САМЫЙ»	КАК
ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ		ТЕМПОРАЛЬНЫХ	
СИНТАКСЕМ			41
<i>Солюк Л.Б.</i>	ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ	ОСОБЕННОСТИ	ПРЕДЛОЖЕНИЙ
С ГЛАГОЛЬНО-АДЪЕКТИВНЫМИ ПРЕДИКАТОРАМИ			В
НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ			44
<i>Супринович О.Е.</i>	ЛОЖНЫЕ	ДРУЗЬЯ	ПЕРЕВОДЧИКА
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА			46

<i>Сытько А.В.</i> СИТУАТИВНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОСОДИИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ПОБУДИТЕЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ (на материале немецкого языка)	49
<i>Цимбалюта Л.Р.</i> EINSCHRÄNKUNGEN FÜR PASSIVBILDUNG IM DEUTSCHEN UND UKRAINISCHEN	52
<i>Черкас М.А., Зеленовская А.В.</i> ZUM GENUS IM DEUTSCHEN: EINE EMPIRISCHE STUDIE	54
<i>Шарец Ю.В.</i> УСТОЙЧИВЫЕ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫЕ СОЧЕТАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ФАЗОВЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ	58
<b>РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ: СФЕРА ПРИМЕНЕНИЯ И ПОТЕНЦИАЛ</b>	<b>62</b>
<i>Дубровская Е.В., Курчева Е.П., Ленгинович М.Г.</i> ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, НАЗНАЧЕНИЕ	62
<i>Воронович В.В.</i> СОСТАВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ДАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	68
<i>Дичковская Е.А., Канапацкая З.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	71
<i>Жевнерович Е.Э., Сергиенко О.О.</i> СИСТЕМЫ СИНТЕЗА РЕЧИ КАК МЕХАНИЗМ ОЗВУЧИВАНИЯ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	74
<i>Ушакова Н.В., Гончаренко О.С.</i> ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ СИНТЕЗА АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ: КАЧЕСТВО ОЗВУЧИВАНИЯ, ДОСТУПНОСТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ	77
<i>Блинкова Л.М., Завацкая В.В., Соколова И.В.</i> АКУСТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	81
<i>Прохоренко О.Г.</i> ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ В СОЗДАНИИ ЛИНГВОАКУСТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	84
<i>Долгова А.О.</i> КАКИМ ОНЛАЙН-СЛОВАРЕМ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ И ПЕРЕВОДЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ?	86
<i>Зяноўка Я.С.</i> РАСПРАЦОЎКА ЛІНГВІСТЫЧНЫХ РЭСУРСАЎ ДЛЯ АЎТАМАТЫЧНАЙ ТРАНСКРЫПЦЫІ БЕЛАРУСКАМОЎНЫХ ТЭКСТАЎ НА АНГЛІЙСКАЙ МОВЕ	89

**РАЗДЕЛ 3. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ 93**

<i>Арбуз И.П.</i> DEUTSCHLERNEN IM BLENDED-LEARNING-MODUS	93
<i>Воробьёва А.Н.</i> BEDEUTUNG VON WORTSCHATZ UND SEINE KONSEQUENZEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT	94
<i>Воробьёва Е.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ФОРМАТА DIGITAL STORYTELLING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	97
<i>Вострикова И.Ю., Стрельникова М.А.</i> INTEGRATING NEW EDUCATIONAL FORMATS INTO ESP COMMUNITY	99
<i>Гецэвіч Ю.С., Марчык М.У., Казлоўская Н.Д., Шырко М.В., Дзенісюк Д.А., Русецкая Э.У.</i> МАБІЛЬНАЯ ПРАГРАМА ЯК СРОДАК ДЛЯ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ	102
<i>Галай О.М., Рабцевич В.Ю.</i> СВЯЗЬ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	103
<i>Давидович Т.Г., Лашук Т.В.</i> DIE GESTALTUNG VON E-MAILS	107
<i>Зайченко Н.Г., Трофименко С.А.</i> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	110
<i>Климченко С.Г.</i> TEACHING ENGLISH THROUGH VIDEO FILMS	113
<i>Козелецкая И.Н.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	114
<i>Крюковская И.В., Шевченко Д.А., Шуховская С.Ф.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	117
<i>Лашук Т.В., Давидович Т.Г.</i> DAS SCHREIBEN IM STUDIUM	120
<i>Маевская И.Н.</i> ZEITUNGSTEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT	124
<i>Макарова Е.В., Крауле Т.П.</i> РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ	127
<i>Наумович Л.В.</i> ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ПРИМЕНЕНИИ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	130
<i>Оловникова Н.Г., Вдовичев А.В., Осипчик А.И.</i> EVOLVING CITIZENSHIP WITHIN INDIVIDUAL DEVELOPMENT AND FOREIGN LANGUAGE STUDIES	132

<i>Питир М.Р.</i> МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА»	137
<i>Ходасевич С.А.</i> ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ	140
<i>Шабан О.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	142
<i>Шикова С.Л.</i> ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ ФЕЙСБУК КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС	144
<i>Янковская С.А.</i> ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	148
<b>РАЗДЕЛ 4. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР</b>	<b>151</b>
<i>Буко В.П.</i> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА КУЛЬТУР	151
<i>Бушев А.Б.</i> МЕДИЙНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЕВРОПЕ 2015 ГОДА	153
<i>Былица У.Я.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ ЧЕЛОВЕКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА	156
<i>Вертейко Е.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОГО ПРАВОСЛАВНОГО ПОГРАНИЧНОГО ИМЕННИКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. (На Примере Бреста И Белостока)	159
<i>Левонюк Л.Е.</i> ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	162
<i>Лянькевич Г.Ч., Павлють О.А.</i> ФИЛОСОФЫ ЛОССКИЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ	165
<i>Пригодич Е.А.</i> ИМЕННЫЕ НАЗВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ	171
<i>Силецкая А.М.</i> МЕХАНИЗМ ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ	175
<i>Усовская Э.А., Пронько Ю.Ю., Кречко Е.В., Ходырева К.С.</i> «ВАЛОШКА» В БРЕНДИНГЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	178

**РАЗДЕЛ 5. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД  
И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА 184**

<i>Воробьева Е.А.</i> SHAKESPEARE'S GRAMMAR VS. MODERN GRAMMAR. USAGE IN MOBILE TESTS FOR TEACHING	184
<i>Запрудская К.Д.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТА № 142 У. ШЕКСПИРА (А. ФЕДОРОВ, М. ЧАЙКОВСКИЙ, С. МАРШАК)	186
<i>Казлоўская Н.Д., Бабкоў А.У., Гецэвіч Ю.С., Крывальцэвіч А.В., Станіслаўенка Г.Р., Марчык М.У., Рэзентовіч І.В.</i> ЭТАПЫ І АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАКЛАДУ ЮРЫДЫЧНАЙ ЛЕКСІКІ НА ПРЫКЛАДЗЕ КОДЭКСА АБ ШЛЮБЕ І СЯМ'І З ВЫКАРЫСТАННЕМ КАМП'ЮТАРНА-ЛІНГВІСТЫЧНЫХ РЭСУРСАЎ	189
<i>Кохнович Л.И.</i> РОЛЬ РЕЦЕПТИВНОЙ ФАЗЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У УЧАЩИХСЯ	191
<i>Лесько А.В.</i> INTERESTING FACTS ABOUT SHAKESPEARE'S LIFE AND WORKS	196
<i>Лис Ю.В.</i> ВЛИЯНИЕ СЕТЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОФФЛАЙНОВУЮ	198
<i>Лушневская Е.В.</i> ГЕРОИЧЕСКИЙ ЭПОС БЕЛАРУСИ XVI ВЕКА (на примере «Радзивиллиады» Я. Радвана)	200
<i>Никитина Н.Е.</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАМЕНЫ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В УСЛОВИЯХ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	203
<i>Половцев Д.О., Тарлюк Е.С.</i> ОТКРЫВАЯ СТРАНИЦЫ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ: ТВОРЧЕСТВО Д. ЭДГАРА	206
<i>Раздерина Я.И.</i> FAMOUS WILLIAM SHAKESPEARE'S QUOTES, WORDS AND PHRASES (WITH RUSSIAN EQUIVALENTS)	209
<i>Рябычина Я.Г.</i> HOW TO READ SHAKESPEARE: TIPS WITH EXAMPLES	211
<i>Хомцова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ АРТУРА КОНАН ДОЙЛЯ «СОБАКА БАСКЕРВИЛЕЙ»	213
<i>Шуварина С.М.</i> TIPS HOW TO SPEAK LIKE SHAKESPEARE	217

Научное издание

**ЛИНГВИСТИКА, ЛИНГВОДИДАКТИКА,  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы  
I Республиканской научно-практической конференции  
с международным участием

Минск, 23 – 24 февраля 2017 г.

*На русском, белорусском, английском и немецком языках*

Ответственный за выпуск *Н.Г. Щербакова*  
Дизайн обложки *Е.В. Дзюба*

Подписано в печать 20.02.2017. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 13,02. Уч.-изд. л. 12,59.  
Тираж 80 экз. Заказ 56.

Республиканское унитарное предприятие  
«Издательский центр Белорусского государственного университета».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/159 от 27.01.2014.  
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика  
в республиканском унитарном предприятии  
«Издательский центр Белорусского государственного университета».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.  
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.