

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

Материалы III Международной
научно-практической конференции

Республика Беларусь
Минск, 26–27 марта 2020 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2020

ISBN 978-985-566-933-4

© БГУ, 2020

УДК 811.1/.8(06)

Редакционная коллегия:

*Е. А. Пригодич (отв. ред.), В. П. Буко, А. Н. Воробьева, О. М. Галай,
Т. Г. Давидович, Н. Г. Зайченко, Н. К. Зубовская, А. В. Зеленовская,
И. И. Ковган, И. Е. Ковалева, И. Н. Козелецкая, В. Ю. Рабцевич,
Н. М. Смирнова, О. Е. Супринович, С. А. Трофименко, Е. Г. Фоменок,
О. П. Шабан, М. А. Черкас, О. Л. Тегина*

Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-566-933-4.

Представлены материалы III Международной научно-практической конференции «Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания», в которых рассматриваются современные проблемы отечественного и зарубежного языкознания, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, лингвистические аспекты межкультурной коммуникации, освещаются вопросы литературоведения, переводоведения и практики перевода.

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

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat.

На русском, белорусском, немецком, английском языках

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *С. А. Трофименко*. Дизайн обложки *В. М. Пашкевич*.

Подписано к использованию 22.04.2020. Объем 7,0 МБ.

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70.
email: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by/>

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

<i>У. А. Ульянова</i> АНАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ТЕКСТЕ ИНСТРУКЦИИ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНСТРУКЦИИ MISSING MANUAL)	10
<i>С. Е. Борзенец</i> ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКИ ПЕРИФРАЗ, СОДЕРЖАЩИХ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТОПОНИМ.....	16
<i>С. Г. Соловьёв</i> БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА. АНТИЧНАЯ РЕКУРСИВНАЯ ТРАДИЦИЯ	22
<i>Д. Ф. Усманова, Л. Р. Абдуллина</i> ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ ДЕКОРАТИВНОЙ КОСМЕТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ.....	28
<i>А. Н. Передерий</i> СЛОВЕСНЫЕ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ОБРАЗНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ДРАМЫ.....	33
<i>Е. Е. Нужнова</i> О ПОПОЛНЕНИИ ВОКАБУЛЯРА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	38
<i>Е. Э. Шуранова</i> ВЕЩЕПРИЗНАКОВЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ).....	43
<i>Р. В. Тарасов</i> К ПОСТРОЕНИЮ ТИПОЛОГИИ ТРОПАТИВА	47
<i>Т. В. Ковалькова</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОРПОРАТИВНОЙ ГЕРОИЗАЦИИ В КОММЕРЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ	54
<i>В. А. Шевцова</i> ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	60
<i>Л. Р. Абдуллина, Л. А. Филиппова</i> ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГОДНЕГО ОБРАЩЕНИЯ главы государства.....	64
<i>М. В. Гуль</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА, КОММУНИКАЦИИ И КУЛЬТУРЫ.....	69
<i>Ф. А. Моисеева, Л. Л. Шишина</i> ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ.....	73
<i>М. В. Беляева</i> СЕТЕВОЙ ЖАРГОН НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРИМЕР ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ	76
<i>Т. С. Котик</i> МОДИФИКАЦИЯ СЕМАНТИКИ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С ДЕЙКТИЧЕСКИМИ ФОРМАНТАМИ <i>НIN</i> И <i>NEP</i>	80
<i>В. Б. Скрамблевич</i> ПРАБЛЕМЫ СІСТЭМНАЙ І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАЙ АМАНІМІ ў БЕЛАРУСКАЙ І ІТАЛЬЯНСКАЙ МОВАХ.....	83
<i>М. А. Комарова, Т. Н. Десова</i> КОНЦЕПТ «ПЕТУХ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	95
<i>В. П. Дзігадзюк</i> АКТУАЛІЗАЦЫЯ РЭТРАСПЕКТЫЎНАЙ ПРАСТОРЫ ў СКЛАДАНЫХ СІНТАКСІЧНЫХ СТРУКТУРАХ	101
<i>Л. А. Федоренко</i> ЦИТАТА КАК ОДИН ИЗ МАРКЕРОВ ПОЛИФОНИИ, ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО ТОК-ШОУ	107

<i>Ju. W. Kobenko</i> DIE TYPOLOGIE DER STILMITTEL DES PHRASEOLOGISCHEN UND PARÖMIOLOGISCHEN AUSDRUCKS	114
<i>T. G. Dawidowitsch</i> WIE BILDET MAN WÖRTER IN DER DEUTSCHEN SPRACHE	124
<i>S. Zeynalova</i> DAS KOGNITIVE STUDIUM VON METAPHERN IN DER TEXTLINGUISTIK	129
<i>Ю. В. Мишурная</i> ВТОРИЧНОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	134
<i>О. В. Толкачёва</i> О ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ СЕМАНТИКИ ДИРЕКЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДЛОГОВ.....	139
<i>Н. Н. Синицына</i> ПСЕВДОЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ НАЧАЛА ХХІ ВЕКА: ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	143
<i>Т. М. Рогач, Е. В. Молчанова</i> КАРТИНА МИРА И ЯЗЫКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА	154
<i>М. А. Черкас, А. Н. Воробьёва</i> ВАЛЕНТНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ОТГЛАГОЛЬНЫХ ИМЕН ДЕЯТЕЛЯ	158
<i>В. Б. Галай</i> ГРЕКО-ЛАТИНСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ	164
<i>И. Б. Бойчевская, Л. Л. Веремюк</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ	169
<i>Н. В. Абрамова</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	175
<i>Э. Я. Соколова</i> ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОРПУСА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ	180
<i>Е. Г. Фоменок, Н. Г. Зайченко</i> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «KRIEG» В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ	185
<i>Т. В. Никитенко</i> СООТНОШЕНИЕ ТЕРМИНОВ «ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ», «ЭКСПРЕССИВНОСТЬ», «ОЦЕНОЧНОСТЬ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ	192
<i>І. Я. Кавалёва</i> ІДЭНТЫФІКАЦЫЯ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ ТЫПУ «АСНОВА+СЛОВА»	198
<i>М. А. Сенченя, Н. Г. Зайченко</i> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)	206

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Н. А. Черток</i> ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ В БИЗНЕС-ОКРУЖЕНИИ	209
<i>Л. В. Рассолова, В. А. Усиков</i> ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	213

<i>А. В. Кудряшова</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ (УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УРОВЕНЬ)	217
<i>L. G. Vasilyeva, L. I. Koran</i> KOOPERATIVES LERNEN IM LERNPROZESS.....	221
<i>О. И. Уланович, О. В. Лапунова</i> МЕТОД ОЦЕНКИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ И ОЦЕНОЧНОСТИ КУЛЬТУРНОГО КОДА В ЕДИНИЦАХ ЯЗЫКА И РЕЧИ.....	225
<i>Р. А. Плавинский, Е. Г. Саликова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	234
<i>А. М. Коцаренко</i> ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	238
<i>В. Ю. Рабцевич, О. М. Галай</i> О НЕКОТОРЫХ ТИПИЧНЫХ ОШИБКАХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	243
<i>О. В. Лапунова, О. И. Уланович</i> МЕТОД ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ДИСКУРС- АНАЛИЗА НОВОСТНОГО ДИСКУРСА.....	248
<i>С. М. Володько, Т. Ю. Бергель</i> ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА: ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДВУХ НАУК	258
<i>М. А. Тарасик, И. И. Василевская</i> УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ВЗРОСЛЫМИ	263
<i>Л. Н. Мелитаури</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ТЕКСТЕ.....	269
<i>С. К. Родион</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	276
<i>Ф. А. Моисеева, В. А. Усачёв, Г. М. Усачёва</i> ПРОБЛЕМАТИКА КОНТРОЛЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	280
<i>Н. М. Смирнова, Н. К. Зубовская, И. И. Ковган</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	286
<i>А. А. Pryhodzich, M. A. Cherkas</i> ZUR FRAGE DER SOZIALFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	290
<i>А. В. Зеленовская, С. А. Трофименко</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	295
<i>О. В. Petrova, M. V. Bogun, I. A. Kiritschok</i> PROFESSIONELLE KOMPETENZ EINES FREMDSPRACHENLEHRERS FÜR BESONDERE ZWECKE.....	300
<i>А. А. Маркович</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОЛИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНЫМ КОММУНИКАЦИЯМ	306
<i>Л. М. Максимук</i> СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ РЕФЕРИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА	315
<i>О. Н. Губская</i> ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ	324

<i>А. А. Босак</i> ВЫКЛАДАННЕ ЗАМЕЖНОЙ МОВЫ Ў ГРУПЕ З РОЗНЫМ УЗРОЎНЕМ ПАДРЫХТОЎКІ.....	329
<i>Ю. М. Булаш</i> ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	333
<i>Н. П. Грицкевич</i> ОПЫТ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	338
<i>О. П. Шабан</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	343
<i>Д. С. Мацько</i> ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	349
<i>I. I. Kovgan, N. K. Zubovskaja, N. M. Smirnova</i> AKTUELLE TENDENZEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE.....	356
<i>В. П. Буко</i> СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	360
<i>К. А. Талейко</i> КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)	364
<i>И. Н. Козелецкая</i> ЯЗЫКОВЫЕ И НЕЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ, ОБЛЕГЧАЮЩИЕ АУДИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ.....	371

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

<i>И. И. Лапуцкая</i> ЛЕКСИЧЕСКИЙ БЛОК КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СТРУКТУРИРОВАНИЯ МАТЕРИАЛА ПО РЕЧЕВОЙ ТЕМЕ.....	377
<i>А. Н. Воробьёва</i> ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....	384
<i>И. И. Петрашевич</i> К ВОПРОСУ О ФОРМАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	389
<i>В. В. Безлюдная, О. В. Свиридюк</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	393
<i>А. Ю. Шубович</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	398
<i>А. И. Савинова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	404

<i>A. T. Duisenbina, G. K. Zhunusova</i> DIE EFFEKTIVITÄT VON PODCASTS BEI DER ENTWICKLUNG DER HÖRVERSTEHENSKOMPETENZ	409
<i>Н. М. Малеева, А. Л. Ломоносова</i> АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	416
<i>Т. С. Шарупич, В. С. Бартош</i> ЭЛЕМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ	424
<i>Л. А. Бода</i> ДИГИТАЛИЗАЦИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	429
<i>И. А. Непомнящих</i> FLIPPED LEARNING – ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ	434
<i>А. И. Риммар</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ МУДЛ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	440
<i>Е. Ю. Балалаева</i> РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМ СЛОВАРЕМ (НА ПРИМЕРЕ «ELEMENTA LINGUAE LATINAE»)	445
<i>Н. В. Иванюк</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	449
<i>Г. В. Михасенко, Т. П. Радион</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ	455
<i>С. А. Трофименко, А. В. Зеленовская</i> ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОТАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	461
<i>Н. А. Воловик, Н. А. Черток</i> О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	468
<i>А. В. Гойнаш</i> К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ РОДА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	474
<i>Ф. А. Моисеева, В. В. Смазной</i> О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	479
<i>И. Ю. Щербань</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	483
<i>Л. В. Круглик</i> ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	489
<i>О. И. Заяц</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	496
<i>Н. Н. Черник</i> ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ	502
<i>А. П. Корчагина</i> МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	507

<i>Г. Л. Иваненко, Е. А. Малащенко, Т. П. Бахун</i> ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	516
<i>С. А. Бородич</i> НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭУМК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	523

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>А. В. Коньшева, Р. И. Мальцева</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ДОМ» В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	528
<i>Н. Н. Талецкая</i> К ПРОБЛЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	534
<i>О. И. Васючкова, Т. В. Ковалёнок</i> СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ КЛАССЕ	538
<i>Н. В. Аксёнова</i> МЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	545
<i>Н. П. Авдеева</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ДАЧНИКИ»).....	552
<i>М. Г. Богова</i> АКЦИОНИМЫ – НАЗВАНИЯ ПРАЗДНИКОВ И ФЕСТИВАЛЕЙ	559
<i>А. В. Гончарик, Е. И. Вашкевич</i> МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ	564
<i>Н. В. Дутова</i> НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ПРОКСЕМНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	570
<i>А. В. Емец</i> ТРАНСПОЗИЦИЯ КАК ТИП ВЫДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ В АСПЕКТЕ СТИЛИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	574
<i>Е. Г. Саликова, Р. А. Плавинский</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА УО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	580
<i>Л. Е. Левонюк</i> ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	584
<i>М. А. Черкас, Т. Г. Давидович</i> СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ NOMINA AGENTIS	591
<i>И. В. Пантелева</i> ПРОСОДИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ.....	597
<i>C. Altermatt</i> SPRACHEN, FREMDSPRACHEN, INNOVATIONEN AM BEISPIEL DER SCHWEIZ	601
<i>Н. К. Зубовская, Н. М. Смирнова, И. И. Ковган</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА БАЗЕ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ	604

<i>В. Д. Зиневич, Е. И. Стефановская</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С МУЗЫКАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	609
<i>B. Englert</i> ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH UND DIE BEDEUTUNG FÜR DIE IDENTITÄT ÖSTERREICHS	613
<i>Н. Г. Зайченко, Е. Г. Фоменок</i> ГЕНДЕРНО-КОРРЕКТНЫЕ НОМИНАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ ОФИЦИАЛЬНОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ	621

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

<i>В. В. Солодкий</i> РОЛЬ РАССКАЗЧИКА В РОМАНЕ КРИСТОФЕРА ИШЕРВУДА «ПРОЩАЙ, БЕРЛИН»	627
<i>С. М. Володько, Е. С. Сидельникова</i> ПЕРЕВОД КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	632
<i>А. Г. Климук</i> ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА	641
<i>Н. С. Зелезинская</i> СМЕНА КУЛЬТУР – СМЕНА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ? (ОБ ОДНОМ ШЕКСПИРОВСКОМ ЗАИМСТВОВАНИИ ИЗ ЕВРИПИДА)	648
<i>Е. В. Дыро, Е. А. Галиано</i> ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	654
<i>И. Г. Абрамова</i> ПРОБЛЕМАТИКА ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ И. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦКОГО	660
<i>Н. М. Шкурская</i> ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	667
<i>И. К. Панюта, Л. Р. Абдуллина</i> СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ	672
<i>Ю. В. Маслов</i> СИНХРОННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ВУЗОВСКАЯ ДИСЦИПЛИНА: ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	677
<i>В. С. Слепович</i> ПРОЧЕСТЬ = ПОНЯТЬ = ПЕРЕВЕСТИ?	684
<i>Д. О. Половцев, Д. М. Монастырская</i> ГЕРОЙ В РОМАНЕ К. ЛЕТТ «МАЛЬЧИК, КОТОРЫЙ УПАЛ НА ЗЕМЛЮ»	689
<i>І. В. Поўх</i> ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ АПАЗІЦЫЯ ЯК СЭНСАЎТВАРАЛЬНАЯ ДАМІНАНТА ПАЭЗІІ ШЭЙМАСА ХІНІ	697
<i>К. А. Дулевич, Р. А. Тыщенко</i> ИДЕЯ СМЕРТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. КИНГА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ВОЗРОЖДЕНИЕ»)	702
<i>S. Rzaeva</i> AKT DES LESENS UND KLASSIFIKATION DER LESERTYPEN NACH HERMANN HESSE	706
<i>И. И. Шматкова</i> НИНА МАТЯШ – БЕЛОРУССКАЯ ПОЭТЕССА-ПЕРЕВОДЧИЦА	712
<i>Z. V. Glotova, A. I. Maltseva</i> ANALYSE DER KATEGORIE «MODALITÄT» IN DEN RUSSISCHSPRACHIGEN RECHTSTEXTEN DER XI.-XVII. JAHRHUNDERTE	717
<i>М. Ф. Арсентьева</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ПРЕДЛОГОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	722

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

У. А. Ульянова

*Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
e-mail: uua_07@mail.ru*

АНАФОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ТЕКСТЕ ИНСТРУКЦИИ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНСТРУКЦИИ MISSING MANUAL)

Статья посвящена анафоре как одному из средств, обеспечивающих локальную связность текста. Проводится анализ видов анафорической связи на материале новой жанровой разновидности инструкции по эксплуатации. В результате анализа была установлена зависимость использования видов анафорических связей от типа предъявляемой информации в тексте Missing Manual.

Ключевые слова: анафора; связность; инструкция по эксплуатации; Missing Manual; тип информации.

U. A. Ulyanova

*Novosibirsk military institute named after the General of the army I. K. Yakovlev of the
national guard troops of Russian Federation
Novosibirsk, Russia
e-mail: uua_07@mail.ru*

TYPES OF ANAPHORA IN USER MANUAL (BY THE EXAMPLE OF THE MISSING MANUAL)

The article deals with anaphora as the basic means of cohesion in text. The analysis of types of anaphora has been made by the material of new genre variety of user instruction. The results of the analysis have shown that the type of anaphoric connection is directly influenced by the type of information presented in the text.

Key words: anaphora; cohesion; user manual; the Missing Manual; type of information.

Анафора, являясь автономным феноменом, функционирующим по своим внутренним законам, представляет собой отношение между языковыми выражениями (словами и словосочетаниями), состоящее в том, что в смысл одного выражения входит отсылка к другому [1, с. 32; 2, с. 152; 3, с. 7]. М. Беллерт оперирует понятием языковых показателей (индексов), которые либо непосредственно указывают на внеязыковые «объекты»,

либо отсылают к некоторым другим индексам, выступающим в предшествующем контексте, и с помощью этих последних выполняют свою функцию указания на внеязыковые объекты [4, с. 186].

В рамках данной статьи будут рассмотрены виды анафорической связи на материале нового гибридного жанра инструкции Missing Manual. Missing Manual – это инструкция особого рода, которая является дополнением к стандартной инструкции по использованию гаджетов / программного обеспечения / интернет-ресурсов [5, с. 510].

К основным видам анафорической связи, через которые осуществляется тематическая связанность в тексте, относятся полная тавтологическая анафора (прямой повтор слова) или тождественный повтор; частичная, нетавтологическая анафора (синонимический повтор); ассоциативная анафора, отражающая разнообразие отношения между разными предметами, известные говорящим до акта речи (часть и целое, родственные отношения и т. п.; действие, его производитель, орудие, результат и т. п.) [6, с. 80–81; 7, с. 6; 8, с. 76].

Текст Missing Manual характеризуется сложной информационной структурой, в котором содержится несколько типов информации: предскриптивная, дескриптивная, оценочная. Тип информации в тексте напрямую влияет на использование того или иного вида анафорической связи. Зависимость использования видов анафорической связи от типа предъявляемой информации на материале текста iPhone: The Missing Manual будет рассмотрена более подробно.

Для предъявления дескриптивной информации основными видами анафорической связи в тексте Missing Manual являются:

1. Синонимический повтор (лексический повтор в сочетании с местоименным повтором:

Home Button

*Here it is. The one and only real **button** on the front of this phone. Push it to summon the Home screen, which is your gateway to everything the iPhone can do. Having a **Home button** is a wonderful thing. It means you can never get lost ... one push of the **Home button** takes you all the way back to the beginning. **The Home button** is the only way out of some screens. **The Home button** also wakes up the iPhone if it's in Standby mode [9, p. 12].*

В приведенном примере анафорическая связь осуществляется через лексический и местоименный повтор. Антецедентом выступает именная группа **Home button**. Все повторные обозначения антецедента выражаются через цепочку кореферентных анафориков, которые схематически можно изобразить следующим образом:

Home Button (антецедент) → button (анафор) → Home button (анафор) → Home button (анафор) → The Home button (анафор) → The Home button (анафор).

Вторая кореферентная цепочка образуется с помощью местоименной анафоры *it* и может быть условно представлена следующим образом:

Home Button (антецедент) → it (анафор) → it (анафор).

В следующем примере используется местоименный повтор. Все последующие наименования *it ...it* кореференты с первичным обозначением *The touch screen*.

The touch screen is your mouse, keyboard, dialing pad, and note pad. It's going to get fingerprinty and streaky, although it wipes clean with a quick rub on your sleeve. You can also use it as a mirror when the iPhone is off [9, p. 10].

Использование местоименных анафориков, выражаемых местоимением 3-го лица ед. числа *it* позволяет избежать повторения антецедента, выражаемого существительным *The Screen*.

2. Ассоциативная анафора. В рассматриваемом примере анафорическая связь выражается через гипонимы.

Screen Icons. Here's a roundup of the icons that you may see in the status bar at the top of the iPhone screen, from left to right.

Cell Signal. As on any cellphone, the number of bars indicates the strength of your cell signal, and thus the quality of your call audio and likelihood of losing the connection. If there are zero bars, the dreaded words «No service» appear here.

EDGE Network. When this logo appears, your iPhone can get onto the Internet via AT&T's very handy, but very slow, EDGE cellular network (page 106). In general, if you have a cell signal, you also have an EDGE signal.

Airplane Mode. If you see the airplane instead of signal and Wi-Fi bars, the iPhone is in Airplane mode (page 110).

Wi-Fi Signal. When you're connected to a wireless Wi-Fi Internet hot spot (page 106), this indicator appears. The more «soundwaves», the stronger the signal.

Alarm. You've got an alarm set. This reminder, too, can be valuable, especially when you intend to sleep late and don't want an alarm to go off. See page 249 for setting (and turning off) alarms.

Bluetooth connection. The iPhone is connected wirelessly to a Bluetooth earpiece or hands-free car system, as described on page 188. (If this symbol is gray, it means that Bluetooth is turned on – and draining your battery – but it's not connected to any other gear.)

TTY symbol. You've turned on Teletype mode, meaning that the iPhone can communicate with a Teletype machine. (That's a special machine that lets

deaf people make phone calls by typing and reading text. **It** hooks up to the iPhone with a special cable that Apple sells from its Web site.)

Battery meter. When the iPhone is plugged into its cradle (which is itself plugged into a wall outlet or computer), the lightning bolt appears, indicating that the phone is charging. Otherwise, the battery logo «empties out» from right to left to indicate how much charge remains [9, p. 11–12].

Анафорические элементы представлены гипонимами *Cell signal*, *EDGE Network*, *Airplane mode*, *Wi-Fi Signal*, *Alarm*, *Bluetooth connection*, *TTY Symbol*, *Battery meter*, которые отсылают к антецеденту-гиперониму **Screen Icons**. В данном случае можно говорить о равнозначности, тождестве смыслов антецедента и анафорического элемента.

Выделенные анафорики, в свою очередь выступают самостоятельными темами высказываний и конкретизируют гипертему **Screen Icons**, в результате чего выстраивается сеть цепочек кореферентных номинаций (анафорические элементы кореферентны антецеденту), которые схематически можно представить следующим образом:

- 1) *Screen Icons* → *icons*
- 2) *Screen Icons* → *cell signal* → *cell signal*
- 3) *Screen Icons* → *EDGE network* → *this logo* → *Edge cellular network*
- 4) *Screen Icons* → *Wi-Fi signal* → *this indicator*
- 5) *Screen Icons* → *alarm* → *this reminder*
- 6) *Screen Icons* → *Bluetooth connection* → *this symbol* → *it*
- 7) *Screen Icons* → *TTY symbol* → *it*
- 8) *Screen Icons* → *battery meter* → *it*

В кореферентных цепочках анафорическая связь реализуется через местоименную анафору (**this symbol** → **it**, **battery meter** → **it**), синонимическую замену (**alarm** → **this reminder**, **Wi-Fi signal** → **this indicator**), тождественный повтор (**cell signal** → **cell signal**), комбинация синонимической замены и тождественного повтора (**network** → **this logo** → **Edge cellular network**).

В Missing Manual нулевая анафора используется для представления предписывающей информации. Например: **Battery Life Tips**

Therefore, you can get substantially longer life from each battery charge by using these features:

- **Ø (You) Dim the screen.** *In bright light, the screen brightens (but uses more battery power). In dim light, it darkens.*
- **Ø (You) Turn off Wi-Fi.** *Tap Home → Settings → Wi-Fi → On/Off. If you're not in a wireless hot spot anyway....*
- **Ø (You) Turn off the phone, too.** *In Airplane mode, you shut off both Wi-Fi and the cellular radios, saving the most power of all. Page 110 has details [9, p. 27–28]*

Представленный пример иллюстрирует случай нулевой анафоры в комбинации с гиперо-гипонимической связью. В императивных предложениях происходит облигаторная редукция местоимения *You*, которое используется имплицитно в качестве нулевой анафоры.

Антецедентом выступает гипертема *Battery Life Tips*, выраженная номинативной группой. Анафорики *Dim the screen, Turn off Wi-Fi, Turn off the phone*, тождественные антецеденту, выступают гипонимами по отношению к гиперониму *Battery life tips*.

Нулевая анафора также употребляется в некоторых случаях для отражения содержательно-фактуальной информации. Например: *If the iPhone is unlocked, the battery icon in the upper-right corner displays a lightning bolt to let you know that it's receiving electricity and \emptyset (it) charging the battery. If it's locked, pressing the Home button wakes it long enough to show you a battery gauge big enough to see from space* [9, p. 27].

В приведенном примере происходит опущение анафорика *it*, что позволяет избежать избыточности употребления местоимения.

Полная тавтологическая анафора не используется в текстах *Missing Manual* в связи с высокой информационной насыщенностью данного текста дескриптивной информацией.

Коммуникативная установка данного типа текста – дать подробную инструкцию, пошаговое руководство о том, как пользоваться тем или иным устройством. Излишнее повторение одной и той же фразы будет оказывать негативный эмоциональный эффект на читателя и снижать тем самым коммуникативную эффективность текста.

Таким образом, анафора выступает индикатором смысловой связи между предложениями, обеспечивая коммуникативную преемственность от предыдущего предложения к последующему, обеспечивает последовательную передачу информации в тексте *Missing Manual*. Функционирование каждого конкретного вида анафорической связи детерминируется типом предъявляемой информации в *Missing Manual*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Падучева, Е. В. Анафорическое отношение / Е. В. Падучева // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 32.
2. Кибрик, А. А. Местоимения: морфологические, синтаксические и дискурсивные аспекты / А. А. Кибрик // Теория грамматики: лексико-грамматические классы и разряды слов : сб. обзоров. – М. : ИНИОН АН СССР. – 1990. – С. 139–201.
3. Арутюнова, Н. Д. Лингвистические проблемы референции / Н. Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1982. – Вып. 13 : Логика и лингвистика (Проблемы референции). – С. 5–40.

4. Беллерт, М. Об одном условии связности текста / М. Беллерт // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 172–207.
5. Ульянова, У. А. Функционально-стилевой статус текста Missing Manual / У. А. Ульянова, Л. А. Петроченко // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – Ч. 2. – С. 509–514.
6. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет. 2000. – 832 с.
7. Николаева, Т. М. Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 5–43.
8. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического изучения / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
9. Pogue, D. iPhone: The Missing Manual / D. Pogue. – Canada, O'Reilly Media, 2009. – 416 p.

С. Е. Борзенец

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: sborzenets@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКИ ПЕРИФРАЗ, СОДЕРЖАЩИХ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТОПОНИМ

Настоящая статья посвящена изучению культурной семантики перифрастических наименований городов США с помощью психолингвистического эксперимента. Исследование позволило выявить сходства и различия в интерпретации семантики перифраз в зависимости от национальной, гендерной и возрастной принадлежности.

Ключевые слова: топонимика; перифраза; прецедентность; психолингвистический эксперимент; культурная семантика.

S. E. Borzenets

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: sborzenets@mail.ru*

CULTURAL SEMANTICS OF PERIPHRASES WITH PRECEDENT TOPONYMS

The article studies cultural semantics of American city nicknames with the help of psycholinguistic experiment. The study reveals similarities and differences of semantic interpretation of city nicknames depending on national, gender and age characteristics of the participants in the experiment.

Key words: toponymy; periphrasis; precedent name; psycholinguistic experiment; cultural semantics.

Топонимическая перифраза используется в коммуникации в качестве функционального аналога имени собственного, но способна, в отличие от него, сообщить некую дополнительную информацию о топонимическом объекте. Прецедентные имена, понимаемые согласно ставшему классическим определению прецедентного текста Ю. Н. Караулова, будучи включенными в структуру перифразы, призваны активизировать некий пласт фоновых знаний коммуникантов. Эти знания, присутствующие в сознании участников межкультурной коммуникации, могут существенно отличаться. Для выявления этих различий был проведен психолингвистический эксперимент.

В психолингвистике широко используется метод прямого толкования. Он подразумевает создание респондентом «синонимического» текста, пе-

редающего ту же информацию, что и толкуемый языковой знак. Именно метод прямого толкования послужил основой для нашего эксперимента по определению семантики топонимических перифраз, содержащих прецедентные топонимы.

Респондентам было предложено дать толкование 15 перифрастическим наименованиям городов США, содержащих прецедентные топонимы, 10 из которых мы рассматриваем в настоящей работе, а именно: *The Chicago of the South* 'южный Чикаго' (о городе Декейтер), *Detroit of the West* 'западный Детройт' (о городе Окленд), *Switzerland in America* 'американская Швейцария' (об Орее), *Paris of the South* 'южный Париж' (о Новом Орлеане), *New York of the South* 'Южный Нью-Йорк' (об Атланте), *Pittsburgh of the South* 'южный Питтсбург' (о Бирмингеме), *Athens of the West* 'Западные Афины' (о Беркли), *Baghdad by the Bay* 'Багдад у залива' (о Сан-Франциско), *Little Las Vegas* 'маленький Лас-Вегас' (о Мидлсборо), *Hollywood of the South* 'южный Голливуд' (об Атланте).

Предъявляемый вопрос звучал следующим образом для русскоговорящих респондентов: «Какой признак, по вашему мнению, символизирует наименование города/штата/страны в составе данной перифразы?» Для остальных опрашиваемых вопрос выглядел следующим образом: “In your opinion, what do the underlined city/state/country names symbolize? (i.e. how do they characterize another city?)”. Опрашиваемым также был предложен образец толкования перифразы с прецедентным топонимом для того, чтобы лучше разъяснить суть вопроса.

В ходе эксперимента было опрошено 100 человек различного возраста и национальности. Опрос проходил как в устной форме (телефонные опросы и опросы при личном общении), так и в письменной (при помощи интернета). В опросе приняли участие респонденты из Беларуси (50 человек), России (15 человек), США (10 человек), Великобритании (10 человек) и Китая (15 человек). Время опроса не ограничивалось, как правило, респондентам требовалось от 10 до 20 минут для ответа.

Как показал опрос, у большинства опрашиваемых из Беларуси, России, Китая и Великобритании прецедентный топоним *Чикаго* в перифразе *Декейтер – Южный Чикаго* ассоциируется с гангстерами и мафией, в то время как представители американской культуры считают, что топоним *Чикаго* указывает на небоскребы, крупный город и приземленных людей, живущих в нем. Отдельные представители младшего поколения из Беларуси и Китая считают, что *Чикаго* в составе перифразы указывает на развитость рэп-культуры характеризуемого города. Некоторым респондентам мужского пола из России и Беларуси *Чикаго* (а, следовательно, и характеризуемый с помощью этого топонима географический объект), видится спортивным городом, где популярны хоккей и баскетбол. Получен-

ные данные демонстрируют очевидное сходство культурной семантики данного прецедентного топонима с точки зрения четырех наций (белорусов, россиян, китайцев и англичан). Топоним также демонстрирует расхождение ассоциаций у вышеперечисленных национальных групп с респондентами из США.

В перифразе *Окленд – западный Детройт* топоним *Детройт*, по мнению всех респондентов, указывает на значимое место города в автомобильной промышленности. Однако представители из США в качестве дополнительной характеристики указали высокий уровень преступности и убийств. Информантам-китайцам младшего поколения *Детройт* (а также характеризуемый с помощью этого топонима географический объект) видится городом с низким уровнем жизни и бедными районами. Ряд мужчин из Беларуси, России и США склонялись к тому, что *Детройт* в составе перифразы указывает на спортивный город, где популярны хоккей и баскетбол.

Реакции респондентов на топоним-стимул в перифразе *Орей – американская Швейцария* можно разделить на две группы. Представители мужского пола безотносительно национальной принадлежности считают, что *Швейцария* в данной перифразе репрезентирует лыжный спорт, а женская аудитория склоняется к тому, что топоним указывает на богатую жизнь. Полученные данные демонстрируют большой процент идентичных повторяющихся реакций прецедентного топонима *Швейцария* в рамках каждой из опрошенных национальностей.

Респонденты из разных стран считают, что *Нью-Йорк* в перифразе *Атланта – Южный Нью-Йорк* равносильно характеристике «мегаполис». В дополнение к этой характеристике женщины чаще ассоциировали *Нью-Йорк* с богатством, брендовой одеждой, в то время как мужчины считали, что топоним указывает на быстрый темп жизни, постоянные пробки на дорогах. Респонденты из Беларуси и России указали, что *Нью-Йорк* в составе данной перифразы репрезентирует город, в котором существует разделение на бедные и богатые районы, в то время как британцы и американцы были склонны к тому, что прецедентный топоним указывает на город, где проживают люди различных этнических и культурных групп. Информанты-китайцы младшего поколения выделили дополнительные негативные признаки, которые, по их мнению, может репрезентировать топоним в составе данной перифразы, а именно «нечистый город, грязные дороги и метро». В данном примере было выявлено наибольшее расхождение ассоциаций у национальных групп. Также полученные данные демонстрируют очевидное сходство культурной семантики прецедентного топонима *Нью-Йорк* с точки зрения британцев и американцев.

В перифразе *Бирмингем – Южный Питтсбург*, топоним *Питтсбург* не вызывал каких-либо ассоциаций у респондентов из Беларуси и России, что может свидетельствовать о том, что данный топоним не является прецедентным для указанных национальностей. О минимальной степени прецедентности говорят и реакции информантов-китайцев: *Питтсбург* в составе данной перифразы ассоциировался у них с «городом, который находится на краю света». Реакции американцев и жителей Великобритании сходны: и те, и другие считают, что «*Питтсбург*» в данном примере репрезентирует развитую промышленность. При этом ответы американцев более детальны и развернуты: в качестве дополнительных характеристик названы также загрязненность города, низкое образование его жителей.

Респонденты всех национальностей согласились с тем, что в перифразе *Беркли – западные Афины*, топоним *Афины* репрезентирует, с одной стороны, исторические руины и древнюю архитектуру, с другой – культуру и образование. Ряд представителей старшего поколения ассоциировал *Афины* с Олимпийскими играми и мифами. Респонденты из США решили, что топоним *Афины* в данной перифразе используется в несколько ином значении, а именно, указывает на либерализм, демократию. Ряд информантов-китайцев младшего поколения склонялись к тому, что *Афины* в составе перифразы описывают город с красивыми пейзажами.

Топоним *Багдад* в перифразе *Сан-Франциско – Багдад у залива* вызвал у белорусов и россиян ряд одиночных реакций. В качестве ассоциаций респонденты указали «восточные рынки», «восточные сладости», «яркость, пестрота», «восточные женщины», «восточные сказки», «экзотика». Такое разнообразие ассоциаций, однако, не значит, что рассматриваемый топоним не имеет единой культурной семантики в русско-белорусском лингвокультурном сообществе. Общий компонент приведенных ассоциативных реакций – «восточный колорит». Реакции, рассмотренные выше, характерны для представителей старшего поколения белорусов и россиян, в то время как ассоциации представителей младшего поколения этих наций совпали с ответами британцев и американцев, посчитавших, что *Багдад* в составе перифразы репрезентирует разруху, строгие законы, бедноту, протесты и войны. У респондентов из Китая *Багдад* в данной перифразе, как правило, не вызывал никаких ассоциаций.

В перифразе *Новый Орлеан – Южный Париж* у большинства респондентов *Париж* ассоциировался с романтикой. Ряд женщин из Беларуси и России склонялись к тому, что *Париж* также репрезентирует высокую моду, бутики.

Все респонденты сошлись на том, что в перифразе *Атланта – южный Голливуд* прецедентный топоним указывает на развитую киноиндустрию.

Представители всех национальностей и возрастов согласились с тем, что топоним *Лас-Вегас* в перифразе *Мидлсборо – маленький Лас-Вегас* репрезентирует город с плохой репутацией, казино, азарт и (реже) наркотики. Как и в предыдущем примере, было выявлено минимальное количество одиночных реакций среди представителей различных национальных, возрастных и гендерных групп.

В ходе эксперимента были случаи, когда потенциально прецедентные топонимы не вызвали никаких ассоциаций у опрашиваемых (реакции «не знаю», «затрудняюсь ответить»). Например, прецедентный топоним *Айова* в перифразе *Лонг-Бич – Айова у моря* не вызывал никаких ассоциаций у респондентов, в том числе и из США. Это означает, что уровень прецедентности топонима *Айова* не достигает даже национального уровня.

В результате исследования было установлено, что представители различных национальностей по-разному интерпретировали прецедентные топонимы в предложенных им перифразах. Также имеются отличия в ответах респондентов старшего и младшего поколения и представителей мужского и женского пола.

Было выявлено, что одни топонимы отличаются высоким уровнем прецедентности, что проявлялось в единообразии ассоциаций у большинства респондентов (например, *Лас-Вегас, Голливуд, Париж*), в то время как другие топонимы обладают низким уровнем прецедентности, то есть метафорическое употребление топонимов в составе перифраз остается непонятым для ряда респондентов (например, *Питтсбург, Айова*).

Имеется большая вероятность того, что ответы респондентов разных наций продемонстрируют единообразие в том случае, если прецедентный топоним, входящий в структуру перифразы, будет экзокультурным для каждой нации. Представители США, для которых топонимы *Питтсбург, Чикаго, Детройт* являются эндокультурными, сообщали более детальные реакции в ответ на данные стимулы, чем представители прочих наций. Топонимы *Лас-Вегас, Голливуд*, реакции на которые были сходны у представителей всех принявших в эксперименте наций, представляют в данном случае исключение: уровень их прецедентности может определяться как общечеловеческий.

Реакции британцев и американцев зачастую демонстрировали определенное сходство, тогда как реакции белорусов и россиян можно охарактеризовать как идентичные, образующие одну группу. Ответы китайцев (особенно старшего поколения) в ряде случаев стоят особняком.

В целом реакции представителей старшего поколения более единообразны в рамках каждой национальности, чем реакции представителей младшего.

Отметим также тенденцию проецировать свои ценности на семантику перифраз у представителей той или иной группы респондентов (мужчины приписывали некоторым топонимам признак «значимость в мире спорта», женщины – признак «значимость в мире моды», представители американской нации – признак «демократичность»).

Очевидно, что культурная семантика прецедентного топонима не остается неизменной: в ответах информантов прослеживается ее «модернизация» под влиянием недавних событий (в нашем эксперименте – ассоциирование топонима *Багдад* с военными действиями, разрухой и т. п.).

Таким образом, проведенный анализ позволил нам выявить особенности интерпретации перифраз, содержащих прецедентные топонимы, разноплановой аудиторией.

С. Г. Соловьёв

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени М. Туган-
Барановского
Донецк, Украина
e-mail: solergei@gmail.com*

БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА. АНТИЧНАЯ РЕКУРСИВНАЯ ТРАДИЦИЯ

В статье рассматривается проблематика соотносённости сознания-бессознательного, даётся анализ исторических представлений о бессознательном в контексте античной философской традиции, рассматривается возможность практического применения сведений о бессознательном и его содержаниях.

Ключевые слова: сознание; бессознательное; творчество; содержания бессознательно-го; взаимодействие с бессознательным.

S. G. Solovjov

*Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: solergei@gmail.com*

UNCONSCIOUS IN THE CONTEXT OF CREATIVITY. ANTIQUE RECURSIVE TRADITION

The article reveals the issues and problems of correlation of consciousness - unconscious, an analysis of historical ideas about the unconscious in the context of the ancient philosophical tradition is given, the possibility of practical application of information about the unconscious and its contents is considered.

Key words: consciousness; unconscious; creativity; content of the unconscious; interaction with the unconscious.

Практика моделирования искусственного интеллекта предполагает расширение и углубление наших представлений о внутреннем устройстве, организации, принципах, основах и сущности работы человеческого мозга при осуществлении первичной функции этого органа – производства сознания человека. Увеличение наших познаний о возможности осуществления сознания предоставит человечеству уникальную возможность непосредственно приблизиться к одной из наиболее непостижимых загадок человеческой психики – загадке бессознательного, феномена, о котором ещё сто пятьдесят лет тому назад говорили либо иносказательно, либо в тональности исключительных допущений, осознавая имплицативный характер его существования с первых попыток самоидентификации человечества. Расшифровка содержаний бессознательного и введение послед-

них в пространство актуально осознаваемого позволит изменить наши представления о мире, человеке, языке, познании и творчестве, продвигнуться в попытках моделирования искусственного интеллекта, кардинально изменить сферу науки, образования и воспитания человека.

Но описанием практических результатов взаимодействия с бессознательным предстоит заниматься науке будущего, в то время как сегодня мы можем лишь анализировать факты отдельных проявлений бессознательного, при том, что описание его имплицитной реальности пока возможно лишь в терминах околומистических.

Человеком издревле было замечено, что в состоянии покоя и довольства сознание работает стабильно, медленно и ровно, оно не выходит за рамки привычного среднего ритма модуляций и в таком состоянии практически не способно к контакту с бессознательным, являя собой сознание продуктивное в обыденном смысле, но бесплодное в плане творчества. «Сытое брюхо к учению глухо», – гласит народная мудрость. К сожалению, подобная глухота распространяется и на другие, не менее важные и значимые процессы. История науки и искусств изобилует свидетельствами о том, что люди, творчески одарённые, почти всегда не «вписывались» в рамки окружающей их повседневности, выбиваясь из шаблонов окружающей действительности, часто – созидая новые стандарты и горизонты, иногда – трагически конфликтуя с существующим порядком вещей, но всегда – активно противостоя окружающей действительности и теряя в этом противостоянии право на человеческое счастье и саму возможность быть счастливым. Люди творчества, за редчайшими исключениями, были, остаются и будут субъективно несчастливими. И подобная закономерность определяется не одними лишь внешними обстоятельствами и объективными факторами, предполагающими ломку старого в угоду появляющемуся новому. На самом деле, именно таким образом – несчастьем, а по большому счёту, невозможностью быть счастливым – покажет себя бессознательное, взимая с созидателя плату за радость быть творцом. В самом деле, творчество *suī generis* можно рассматривать как процесс разрушения бытового и обыденного, необходимый для построения принципиально нового результата. В контексте специфики творческой деятельности разрушение творца принимает ипостась саморазрушения, поскольку всё новое и настоящее он извлекает прямо из себя, отправляясь на рандеву с бессознательным – зверем древним, могучим, своенравным и непредсказуемым. Творчество суть саморазрушение, разрушение само – хрупкой грани того, что отделяет относительную устойчивость и стабильность сознания от вихрей вселенского хаоса бессознательного, того, что здоровьем «тела и духа» фиксирует нас в безопасной обыденности сознания, необходимой для выживания и простого воспроизводства. Творить

начинают лишь с разрушения последнего, ставя под большой вопрос возможность собственно биологического выживания. В самом деле, имплицитная детерминированность обыденного сознания здоровым телом соответствует базовым импринтам – программам биологического выживания, обеспечивающим реализацию функции воспроизводства посредством размножения, поглощения других форм жизни, извлечения из них необходимой биоэнергии и собственного расширения за их счёт. Здоровый дух, пропагандируемый как неперенный атрибут здорового тела, не способен к созиданию «дальше себя»... из себя самого. Даже среди греков – самой звучащей из созидующих культур – лишь ремесло было уделом здорового большинства. Еврипид был болен, точно так же, как был болен Перикл, и Фидий, и Эсхил, и Платон. Действительно, здоровое обыденное сознание способно преследовать лишь цели, не выходящие за рамки контекста вышеупомянутых базовых биологических программ. Оно бежит встреч со спорадически являющим себя бессознательным, опасаясь и не принимая его иррациональную сущность как самую страшную из угроз для своего существования. Бессознательное не укладывается в содержание сознания, не может транслироваться, трактоваться и передаваться его посредством, поскольку причинно-следственный и пространственно-временной континуум, составляющий для сознания необходимые и достаточные оси координат, содержится на манер бомовской свёрнутой реальности в качестве одной единственной частности в «рулете» бессознательного. Одной из бога весть какого числа. Потому что там, где начинается бессознательное, сознание заканчивается. Удивительно ли, что последнее всеми доступными способами блокирует бессознательное, боясь его, как огня, как собственного адского пламени.

Феномен проявлений глубинных свойств психики человека в виде нетипичного опыта и необычных состояний сознания, проявлений, наиболее отчётливо реализуемых в творческих актах, интересовал человека с незапамятных времён. И опять-таки одним из первых исследователей проблематики, связанной с вопросами осуществления творчества, был Платон. В «Пире», пожалуй, одном из наиболее известных своих диалогов, он устами мантинеянки Диотимы даёт следующее определение творчества, с которым, кстати, полностью соглашается платоновский Сократ: «Всякий переход из небытия в бытие – это творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – их творцами» [1, с. 161].

В. А. Яковлев, современный российский исследователь взглядов древнегреческого философа на проблему творчества, даёт небезынтересное заключение о природе платоновского творчества: «На мой взгляд, Платон приходит к предельному обобщению в понимании творчества.

Постулирование принципа творчества как необходимого условия существования единого и его имманентного атрибута фактически ведет к представлению об изначальной бытийственности исходного творческого импульса, тогда как все реальные субъекты и субстраты творчества являются вторичными по отношению к нему, становятся порождениями его последующей эманации» [2, с. 146]. То есть, первоначальный творческий импульс предшествует всем реальным субъектам и объектам. Если иметь в виду, что под первоначальным причинным импульсом греки разумели божество под именем Эрот – Фанет, становится невозможным избавиться от аллюзий и параллелей, прочно увязывающих в позднейшей традиции акт творчества с актом деторождения. Да и вряд ли подобные уподобления так уж нерелевантны, поскольку сам Сократ, признанный пифией «мудрейшим из людей», утверждает, что от своей матери, повитухи, он унаследовал её искусство родовспоможения (майевтику) и успешно применяет его на практике: «В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них, – отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами: сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, – что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, – это правда. А причина вот в чем: Бог понуждает меня принимать, роды же мне воспрещает. Так что сам я не такой уж особенный мудрец, и самому мне не выпадала удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души. Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники – бог и я» [3, с. 150].

Помимо майевтики, на вопрос, откуда он знает то ничего, которого он так не знает, Сократ постоянно ссылается на свой загадочный даймоний, внутренний голос, консультирующий его по большинству спорных вопросов от выбора безопасного пути к рынку до жизненно важных решений об участии в войне или линии поведения после суда, вынесшего ему смертный приговор. И существование подобного помощника, того, что сейчас принято называть интуицией, также относится на счет проявлений всё того же бессознательного.

И вообще мифологическая традиция, пронизывающая сверху донизу всю жизнь греческого мира: неорганики, общества и каждого отдельного человека в частности, предполагала постоянное присутствие богов в жизни человека. Боги, в основном, присутствовали в человеческой среде незримо, тайно наблюдая за людьми и только в случае крайней необходимости вмешиваясь в их дела. В былые времена, как описывает Гомер, боги чаще являлись людям воочию, вступая в непосредственный контакт, они помогали в делах, или напротив – открыто препятствовали, изменяя ход событий, неся гибель недостойным и нелюбимым. На особо ненавистных в качестве наказания боги могли наслать сумасшествие, как то случилось с Большим Аяксом после взятия Трои, особо отличившимся могли открыть судьбу или план действий, или наделить другим необходимым знанием, как это часто делала Афина в отношении своего любимца Одиссея. Древнегреческие представления о мире и человеке были чужды понятию о психике и объективных внутренних процессах; необычные поступки, обусловленные причинами психологического характера, всегда приписывались постороннему положительному или негативному воздействию. Именно с лёгкой руки греков в современность переключал институт Музы-вдохновительницы – необходимого постороннего, божественного участия в творческом процессе. Повторюсь: грекам были неведомы понятия о внутренней, психической жизни, непонятые, но существующие явления, типа поэтического вдохновения, они подменяли внешним и более понятным участием божества. Тогда как подобная традиционная экстернизация на поверку свидетельствует лишь о многообразии выразительных форм, доступных готовому к выражению бессознательному.

Пришедшие из Малой Азии и укоренившиеся в греческой культуре неистовые, или, как сказал бы эллин, патетические (от греч. *pathos* – «страсть, возбуждение, воодушевление, страдание»), культы (в особенности, женские дионисийский менадический и пифийский аполлонический культы) практиковали крайние психоделические состояния посредством опять же «энтузиазма» (*en* «в, вовнутрь» + *Theos* «бог» – процесса непосредственного вхождения бога в человека) – особого состояния сознания, при наступлении которого у субъекта возникает ощущение охваченности Богом, одержимости божеством, присутствующим непосредственно внутри и определяющего линию будущего поведения человека. Нужно ли разьяснять, что скрывалось под личиной этого божества.

Традиция подобных состояний, именуемых современной наукой психоделическими или состояниями изменённого сознания, была известна каждой человеческой культуре во все периоды развития человеческого сообщества, и её анализ составляет содержание последующих работ.

Итак, из анализа приведенного релевантного материала следует, что творческие акты как деятельность по созданию нового, могут осуществляться лишь при условии задействования глубинных слоёв психики, доступны исключительно в бессознательных состояниях и имеют поводом наступление определённых состояний сознания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Платон. Избранные диалоги / Платон ; пер. с др.- греч. С. М. Соловьёва [и др.] ; под ред. А. М. Егунова. – М. : Худ. лит-ра, 1965. – 444 с.
2. Яковлев, В. А. Философия творчества в диалогах Платона / В. А. Яковлев // Вопр. философии. – 2003. – № 6. – С. 142–154.
3. Платон. Собр. соч. : в 2-х т. / Платон ; пер. с др.- греч. Т. В. Васильевой. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – 334 с.

Д. Ф. Усманова, Л. Р. Абдуллина

*Казанский (Приволжский) Федеральный университет
Казань, Россия
e-mail: Usmanowadiana@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ ДЕКОРАТИВНОЙ КОСМЕТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению лексико-семантических особенностей французских цветоименований. В ходе статистического подсчета данных проведенного анализа выводится классификация колоронимов с выделением дифференциальных сем и прослеживается частотность их употребления во франкоязычном дискурсе.

Ключевые слова: цветоименования; франкоязычный дискурс; косметические бренды; дифференциальные семы; лексико-семантические классы.

D. F. Usmanova, L. R. Abdullina

*Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia
e-mail: Usmanowadiana@gmail.com*

FEATURES OF COLOR NAMES OF DECORATIVE COSMETICS IN MODERN FRENCH-LANGUAGE DISCOURSE

The paper is devoted to the study of lexical-semantic features of French color names. During the statistical calculation of the data of the analysis, the classification of coloronyms with the allocation of differential semes is derived and the frequency of their use in the French-language discourse is traced.

Key words: color names; French-language discourse; cosmetic brands; differential semes; lexical-semantic classes.

Понятие цвета играет одну из главных ролей в жизни человека и участвует в восприятии им окружающей его действительности. Цвет дает возможность передать весь объем эмоций, которые испытывает человек. Цветовое восприятие окружающего мира представляет собой один из наиболее значимых и сложных вопросов в современной науке. Именно поэтому актуальность исследования объясняется тем, что вопрос об особенностях функционирования цветоименований в различных областях, в частности, в сфере декоративной косметики, является малоизученным. Разнообразные цветоименования создаются для того, чтобы привлечь внимание клиентов своим необычным звучанием, но при этом быть понятными для каждого и передавать цвет продукта, которое он называет, напрямую либо при помощи ассоциативного метода.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей цветоименований декоративной косметики в современном франкоязычном дискурсе.

Материалом исследования послужили данные сплошной выборки из сайтов семи популярных французских брендов, таких как: Bourjois, Lancôme, Dior, Chanel, Yves Rocher, Guerlain, Givenchy.

Всего в поле исследования включено 200 цветоименований декоративной косметики вышеперечисленных брендов.

Уже на протяжении многих лет ученые в разных сферах уделяют большое внимание изучению понятия цвета. Так, по мнению физиков, существует лишь три первичных цвета: красный, синий и зеленый. «Белый может быть получен, если смешать зеленый и красный» [1, с. 276]. Физиологи, в свою очередь, утверждают, что минимальное число цветоименований, которым мы можем описать наше восприятие цвета – это шесть, а не три. «Если минимизировать количество цветоименований, получится, что мы можем описать все известные нам цвета, используя лишь шесть основных терминов и их всяческие комбинации. Это четыре элементарных цвета, такие как: *rouge* ‘красный’, *jaune* ‘желтый’, *vert* ‘зеленый’ и *bleu* ‘синий или голубой’, а также *noir* ‘черный’ и *blanc* ‘белый’, являющиеся крайними точками шкалы монохромных оттенков. Все другие возможные цветоименования могут быть описаны с помощью сопоставления с этими шестью или их комбинациями» [1].

Таким образом, за пределами шести основных цветообозначений существуют пять других (смешанных) цветов, таких как: *rose* = *rouge* + *blanc* ‘розовый = красный + белый’, *orange* = *jaune* + *rouge* ‘оранжевый = желтый + красный’, *violet* = *bleu* + *rouge* ‘фиолетовый = синий + красный’, *marron* = *jaune* + *noir* ou *marron* = *jaune* + *rouge* + *noir* = *orange* + *noir* ‘коричневый = желтый + черный или коричневый = желтый + красный + черный = оранжевый + черный’, *gris* = *noir* + *blanc* ‘серый = черный + белый’.

Также, выделяют сложные (составные) колоронимы, которые могут быть подразделены как на оттеночные, так и на комбинированные:

1. Сложные оттеночные колоронимы, представляющие собой светлый, темный или яркий оттенок: *vert sapin* ‘темно-зеленый’, *rose bonbon* ‘ярко-розовый’, *brun de noix* ‘светло-коричневый’, *rouge feu* ‘ярко-оранжевый’, *bleu foncé* ‘темно-синий’.

2. Сложные комбинированные колоронимы, представляющие собой комбинации двух и более прилагательных: *rouge-violet* ‘фиолетово-красный’, *rouge-jaune* ‘красно-желтый’, *bleu-vert* ‘сине-зеленый’, *gris-brun-cramoisi* ‘серо-буро-малиновый’.

Среди цветоименований декоративной косметики встречаются следующие лексико-семантические классы колоронимов:

1. Колоронимы с дифференциальной семой «географическое происхождение» цвета: *rouge d'Andrinople* 'цвет происходит от имени города в Турции', *bleu de Berlin* 'берлинская лазурь', *bordeaux* 'г. Бордо, Франция', *bleu de Chine* 'китайский синий', *bleu égyptien* 'египетский синий', *bleu France* 'французский голубой', *rouge indien* 'индийский красный', *vert-nil* 'темно-зеленый', *pacifique* 'морской', *atlantique* 'синеватый', *bleu persan* 'персидский синий';

2. Колоронимы с дифференциальной семой «фитоним, флороним»: *abricot* 'абрикосовый', *aubergine* 'баклажановый', *bleuet* 'васильковый', *acajou* 'красное дерево', *vert amande* 'миндальный', *cassis* 'цвет черной смородины', *alezan* 'каштановый', *carotte* 'рыжеватый / морковный', *cerise* 'вишневый', *citron* 'лимонный', *cramoisi* 'темно-красный, малиновый', *moutarde* 'горчичный', *mandarine* 'оранжевый', *incarnat* 'алый', *vert lime* 'лаймовый', *pistache* 'фисташковый', *fraise* 'клубничный', *pomme* 'яблочный', *pivoine* 'цвет пиона', *framboiselle* 'малиновый', *coral vif* 'яркий коралловый', *lavande* 'лавандовый', *maïs* 'бледно-желтый', *amande* 'миндальный', *avocat* 'темно-зеленый', *bis* 'серо-бежевый', *beurre* 'соломенно-желтый', *blé* 'пшеничный', *cannelle* 'корица', *bouton d'or* 'ярко желтый / бутон лютика ползучего', *glycine* 'пурпурный', *groseille* 'смородина', *héliotrope* 'светло-фиолетовый', *indigo* 'индиго / темно-голубой', *vert sapin* 'темно-зеленый', *olive* 'оливковый', *mauve* 'лиловый', *orchidée* 'лиловый';

3. Колоронимы с дифференциальной семой «драгоценные / полудрагоценные камни и минералы»: *améthyste* 'аметистовый', *ambre* 'янтарный', *rubis* 'рубиновый', *aigue-marine* 'аквамариновый', *émeraude* 'изумрудный', *crystal* 'кристальный, прозрачный', *bronze antique* 'песочный, золотистый', *perle de corail* 'жемчужно-коралловый', *bleu saphir* 'сапфировый', *vert jade* 'светло-зеленый / нефритовый', *malachite* 'малахитовый';

4. Колоронимы с дифференциальной семой «пищевые продукты и напитки»: *cacao* 'какао', *café* 'кофейный', *thé* 'чайный, бежево-розовый', *couleur café au lait* 'цвет кофе с молоком', *chocolat Corse* 'корсиканский шоколад', *cannelle* 'светло-коричневый', *caramel* 'карамельный', *crème* 'кремовый', *champagne* 'цвет шампанского', *chocolat* 'шоколадный', *chocolat au lait* 'цвет молочного шоколада', *miel* 'медовый', *expresso* 'теплый коричневый';

5. Колоронимы с дифференциальной семой «оттенок волос»: *auburn* 'золотисто-каштановый', *blond* 'русый', *brun* 'брюнет, темноволосый', *châtain* 'темно-русый', *flavescent* 'золотисто-желтый', *jais* 'черный';

6. Колоронимы с дифференциальной семей «зооним»: *gris souris* ‘мышинный’, *canard-bleu* ‘сине-зеленый’, *canari* ‘канареечно-желтый’, *saumon* ‘лососевый’, *rose saumon* ‘розовый с оранжевым оттенком’;

7. Колоронимы с дифференциальной семей «космические объекты»: *mauve star* ‘пыльный сиреневый’, *lunaire* ‘белый жемчужный’;

8. Колоронимы с дифференциальной семей «антропоним»: *Adrienne* ‘теплый персиковый’, *Antoinette* ‘желтовато-коричневый’, *Coco* ‘теплый оранжевый’, *Arthur* ‘теплый красный’, *Dimitri* ‘холодный красный’, *Aurore* ‘оранжево-розовый’;

9. Полисемные колоронимы: *Flaming'rose* ‘теплый розовый’, *Abrico'dabra* ‘красно-оранжевый’.

Проанализировав более подробно данную классификацию и проведя некоторые вычисления, нам удалось выявить частотность употребления определенного лексико-семантического класса во французском дискурсе (табл.).

Таблица

Процентное соотношение лексико-семантических классов колоронимов

Лексико-семантический класс колоронимов	Французский дискурс
Косметонимы с дифференциальной семей «географическое происхождение» цвета	11%
Косметонимы с дифференциальной семей «фитоним, флороним»	45,5%
Косметонимы с дифференциальной семей «драгоценные / полудрагоценные камни, минералы и металлы»	10,5%
Косметонимы с дифференциальной семей «пищевые продукты и напитки»	8,5%
Косметонимы с дифференциальной семей «оттенок волос»	3%
Косметонимы с дифференциальной семей «зооним»	3,5%
Косметонимы с дифференциальной семей «космические объекты»	2,5%
Косметонимы с дифференциальной семей «антропоним»	11%
Полисемные косметонимы	4,5%

На основе вышеизложенного можно предположить, что такая разница в использовании определенного класса колоронимов возникает из-за погони за звучностью названий оттенков с целью привлечения клиентов необычным, но при этом понятным для каждого цветоименованием. Уже на протяжении многих лет в связи с расширением мирового рынка декоративной косметики происходит формирование большого объема продуктов, и создание новых цветоименований становится одной из приоритетных задач у многих брендов, в том числе и французских.

В дальнейшем представляется перспективным исследование особенностей перевода французских цветоименований на другие языки и возможность использования представленных материалов и результатов исследования студентами и преподавателями образовательных программ в направлении «Лингвистика», в курсах общего и сравнительно-сопоставительного языкознания, в курсах по лингвокультурологии, теории и практики перевода; в преподавании французского языка как иностранного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вежбицкая, А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание. – М. : Рус. словари, 1996. – С. 231–290.

А. Н. Передерий

*Черноморский национальный университет имени Петра Могилы
Николаев, Украина
e-mail: AnnPgandzya@gmail.com*

СЛОВЕСНЫЕ ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ОБРАЗНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ДРАМЫ

В статье идет речь о лингвостилистических средствах актуализации образов-символов в англоязычной поэтической драме. Вербальное воплощение образов-символов в поэтических драмах Т. С. Элиота и У. Б. Йейтса обеспечивается стилистическими средствами: графико-фонетическими, лексическими, синтаксическими.

Ключевые слова: лингвостилистические средства; актуализация; образ-символ; образное пространство; поэтическая драма.

A. N. Perederii

*Petro Mohyla Black Sea National State University
Nikolaev, Ukraine
e-mail: AnnPgandzya@gmail.com*

VERBAL IMAGE-SYMBOLS IN IMAGERY SPACE OF ENGLISH POETIC DRAMA

The article focuses on linguistic and stylistic devices of actualization of image-symbols of English poetic drama. Verbal representation of image-symbols is realized via stylistic devices (phonetic, lexical, syntactical) in poetic dramas of T. S. Eliot and W. B. Yeats.

Key words: linguistic and stylistic devices; actualization; image-symbol; imagery space; poetic drama.

Поэтические тексты, которые по своей форме, архитектоникой композиции похожи на драму (наличием сцен, действий, действующих лиц, авторских ремарок), а по образностью и эмотивностью напоминают лирику, мы относим к поэтической драме как особой жанровой разновидности поэтического текста.

Поэтическая драма – литературный жанр, объединяющий признаки драмы и лиро-эпической поэзии [1, с. 157]. В основе поэтической драмы лежит внутренний динамический сюжет, передающий собственно конфликт мировоззрения и моральных принципов. В поэтической драме прослеживается преобладание лирических факторов над эпическими и драматическими [2]. Конфликт, острая борьба идей этого небольшого по объему поэтического произведения часто находят концентрированное выражение в афоризме, поэтому поэтической драме чужда приземленность,

вместо того тяготеет к окрыленности, фантастике, символическим картинам и образам, философским обобщениям и выводам. Относительно формы художественного поэтического текста, поэтическая драма представлена в виде диалога (стихотворная организация). Диалог персонажей – наиболее использованная форма повествования в поэтической драме.

К поэтической драме как жанровой разновидности в контексте нашего исследования мы относим художественный текст, написанный в стихотворной форме (композиционно-структурный аспект). Поэтическая драма как межродовая диффузия объединяет в себе жанровые формы, признаки как драматического, лирического так и эпического литературного рода [2]. Цель статьи – извлечение лингвостилистических средств актуализации образов-символов в образном пространстве англоязычной поэтической драмы.

С давних времен символы играли важную роль в процессе осмысления человеком окружающего мира и себя в нем. Содержательная сложность соединяется в них с формальной простотой, обуславливая их особую эстетику и вместимость. В контексте нашего исследования образ-символ – это органическое сочетание образного и знакового начал. Подобно знаку содержание образа-символа закрепляется за определенной формой и выясняется путем умозаключения. В отличие от знака как условного обозначения, образ-символ характеризуется мотивацией – аналоговой или ассоциативной (природной или культурной) связью между содержанием и формой. В поэтическом тексте образ-символ характеризуется также художественной мотивацией – соединением исходное значения с более обобщенным, что вытекает из его функционирования в определенном поэтическом тексте. В данной работе образ-символ рассматривается как знак в широком понимании, который используется для передачи содержания и не неявен непосредственно в его семантике. Семиотическая концепция знака предусматривает наличие в нем нескольких уровней значения – денотативный (передача фактуальной информации); конотативный, на котором знак передает имплицитную, подтекстовую информацию; концептуальный, где знак выступает манифестантом определенного концепта.

Среди лингвостилистических средств выделяем единицы прямой номинации (слова, словосочетания, предложения, сверхфразовые сочетания), а также вторичные номинации, то есть образные средства (тропы и стилистические приёмы) [3; 4, с. 69–98] и типы повествования (диалог, монолог, диалог-монолог; эпический, лирический, смешанный диалог) [5, с. 109], которые называются в лингвопоэтике архитектонико-речевыми или композиционно-речевыми формами.

Лингвостилистический анализ словесных образов англоязычной поэтической драмы предоставил нам возможность выявить такие доминантные, с нашей точки зрения, образы-символы как *смерть*, *дерево*, *огонь*, *дом* и *дверь*.

Так, образ-символ *смерти* актуализируется многоточием, символизирующее остановку времени, в котором остался главный персонаж поэтической драмы, Гарри («Воссоединение семьи», Т. С. Элиот):

HARRY. *I had only just noticed that this room is quite unchanged:
The same hangings...the same pictures...even the table,
The chairs, the sofa...all in the same positions.
I was looking to see if anything was changed,
But if so, I can't find it* [6, с. 246].

Паузы, выраженные многоточием, передают не только эмоциональное состояние героя, его неуверенность, нервозность, но и сигнализируют о неизбежности потери любимой жены.

Образ-символ опредмечивает в тексте весомые идеи, размышления, важность которых может подчеркиваться путем капитализации букв. Так, например, в поэтической драме «Суини-агонист» Т. С. Элиота капитализация букв передает особенную важность полученной информации в процессе гадания на картах:

DORIS:

Here's the two of spades.

DUSTY:

The two of spades!

THAT'S THE COFFIN!

DORIS:

THAT'S THE COFFIN?

Oh good heavens what'll I do?

Just before a party too! [7, с. 370].

Актуализации образа-символа *смерти* в приведенном примере способствует капитализация предложения THAT'S THE COFFIN, что означает гроб (денотативный уровень предложения). А эмоциональность (смятение, шок, переживание) передается повтором, знаками восклицания и вопроса.

Конвергенция фонетических (звукоподражание), синтаксических (повтор) и графических (капитализация) средств создает образ-символ *смерти*. Стук в двери символизирует ее приход, причем графическое обозначение стука в виде топора нарочно усиливает восприятие этого образа:

KNOCK KNOCK KNOCK

KNOCK

KNOCK

KNOCK [7, с. 376].

Образ-символ *дверь* означает переход в другое измерение, время, потустороннюю жизнь. Отсутствие пунктуационных знаков свидетельствует о неизбежности судьбы – ничто и никто не может помешать смерти.

Скопление (конвергенция) лексических единиц, включающие сему разрушения, страха, ожидаемого горя, также способствуют образованию образа-символа *смерти*:

Chorus:

Now I fear disturbance of the quiet seasons:

Winter shall come bringing death from the sea,

Ruinous spring shall beat at our doors,

Root and soot shall eat our eyes and our ears,

Disastrous summer burn up the beds of our streams

And the poor shall wait for another decaying October? [8, с. 240].

Комплексность образа-символа является причиной его многозначности и наличия в нем смысловой перспективы. То есть исходное значение в образе-символе порождает разные значения, даже противоположные, каждое с которых в свою очередь может генерировать цепочку, как правило, более абстрактных значений. Так, в поэтической драме У. Йейтса «Чистилище» образы-символы *дом*, *дерево*, *огонь*, *дверь* характеризуются многообразием толкования и неисчерпаемым смыслом, что обуславливает сложность их интерпретации:

A ruined house and a bare tree in the background [9, с. 226];

A room with lighted fire, and a door into the open air, through which one sees, perhaps, the trees of a wood, and these trees should be painted in flat colour upon a gold or disappeared sky [9].

В приведенном примере, *a ruined house* символизирует разрушение вечных ценностей – любви, семейного очага, продолжение рода, *a bare tree* репрезентирует опустошение, смерть. *Lighted fire* традиционно означает божественный огонь, несущий свет в противовес темноте. Однако множество толкований данного образа-символа дает возможность его осмысления как очищение от греха. Образ-символ *дверь* – это переход в другое измерение бытия, в одном случае это сказочный мир, в другом – потусторонний мир. Многозначность приведенных образов-символов подчеркивается номинативными предложениями, в основе которых лежит единый ядерный компонент выраженный существительным. Использование номинативных предложений также прослеживается при создании образа-символа *смерть*. Так, в поэтической драме «Чистилище» У. Б. Йейтса прослеживается целесообразное использование драматургом однокомпонентного типа номинативных предложений, расширенного за счет включения эпитетов:

Boy: *A silly old man* [9, с. 227]

Boy: *A dead living murdered man!* [9, с. 232].

В приведенном поэтическом отрывке номинативное предложение «*A dead living murdered man!*» – восклицательное, где эмоциональное, оценочное значение образа-символа *смерти* усиливается неопределенным артиклем. Таким образом, вербальное воплощение образов-символов обеспечивается лингвостилистическими средствами: графико-фонетическими, лексическими, синтаксическими. Главная цель графико-фонетических средств сводится к звуконаследованию, передаче эмоциональных состояний персонажей, выделении важной информации. Среди лексических средств актуализации образов-символов выявлены синонимические ряды лексических единиц, которые используются с целью воплощения *смерти* и ирреального, сказочного мира. С помощью эмотивной лексики происходит актуализация психологической составляющей англоязычной поэтической драмы. Среди синтаксических средств актуализации образов-символов преобладают незаконченные конструкции и номинативные предложения, которые используются при описании места и времени действия в сценических ремарках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мельничук, Б. Драматична поема / Б. Мельничук // Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці : Золоті літаври, 2001. – С. 157.
2. Моклиця, М. Основи літературознавства : посіб. для студентів / М. Моклиця. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 192 с.
3. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский [и др.]. – К. : Выщ. шк., 1991. – 272 с.
4. Риффатер, М. Критерии стилистического анализа / М. Риффатер // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. IX : Лингвистика. – М., 1980. – С. 69–98.
5. Ніконова, В. Г. Трагедійна картина світу в поетиці Шекспіра : монографія / В. Г. Ніконова. – Дніпропетровськ : вид-во ДУЕП, 2007. – 364 с.
6. Kreymborg, A. Poetic Drama. An Anthology of Plays in Verse from the Ancient Greek to the Modern American / A. Kreymborg. – New York : Modern Age Books, 1941. – 855 p.
7. Eliot, T. S. Sweeney Agonistes. Fragments of an Aristophanic Melodrama / T. S. Eliot // Т. С. Элиот. Избранная поэзия. Поэмы, лирика, драматическая поэзия. – 1994. – С. 362–395.
8. Eliot, T. S. Murder in the Cathedral / T. S. Eliot // Т. С. Элиот. Избранная поэзия. Поэмы, лирика, драматическая поэзия. – 1994. – С. 236–355.
9. Yeats, W. B. Purgatory / W. B. Yeats // The Modern Theater. – 1971. – Vol. 2. – N.Y. : Doubleday Anchor Books, 1971. – P. 225–233.

Е. Е. Нужнова

*Таганрогский институт управления и экономики
Таганрог, Россия
e-mail: neetime@mail.ru*

О ПОПОЛНЕНИИ ВОКАБУЛЯРА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится структурно-семантический анализ группы новых слов и словосочетаний в английском языке, у которых относительная новизна формы сочетается с новизной содержания; выявляются их характерные морфологические признаки, элементы значений, тематическая принадлежность, а также причины появления подобных лексических единиц.

Ключевые слова: неологизм; неология; производное слово; сложное слово; композит; словосочетание.

E. E. Nuzhnova

*Taganrog Management and Economics Institute
Taganrog, Russia
e-mail: neetime@mail.ru*

ENRICHING THE VOCABULARY OF MODERN ENGLISH

The article is devoted to structural-semantic analysis of new words and word combinations in Modern English which are relatively new in their form and new in their meaning: their typical morphological characteristics, elements of their meanings, thematic attribution, as well as the reasons why such lexical units appear are revealed.

Key words: neologism; neology; derivative; compound word; composite word; word combination.

Для обозначения новых слов в языкознании обычно пользуются термином «неологизм» (от *neos* (греч.) – новый и *logos* (греч.) – слово). Но проблема термина до настоящего времени является одной из нерешенных проблем неологии. Одни исследователи понимают новое слово как стилистическую категорию, считая главным «ощущение новизны» при восприятии слова [1; 2, с. 11]. Другие считают неологизмами слова, обозначающие новые реалии, возникшие для такого обозначения, появившиеся в связи с развитием науки, техники и т. д. [3; 4] Третьи подразумевают под неологизмами слова, не отмеченные словарями [5; 6]. Встречаются и очень простые определения: неологизм – это вновь появившееся в языке слово или словосочетание [2].

В данном исследовании под новыми понимаются слова и словосочетания, которые появились в английском языке с конца 20-го века до настоящего времени и регистрируются несколькими источниками не в узкоспециальном контексте. Наши критерии во многом совпадают с теми, которые были предложены журналом «American Speech» [7] в рубрике «Among the new words», где были представлены рассматриваемые в данной статье новые слова и сочетания слов.

Исходя из того, что лексическая единица может приобретать новую форму и/или новое значение, обычно выделяют:

- 1) собственно неологизмы, обладающие новой формой и новым значением (слова, впервые зафиксированные в языке, искусственные слова и заимствования);
- 2) новообразования, где относительная новизна формы сочетается с новизной содержания (слова, составленные из известных основ и/или аффиксов в новых комбинациях);
- 3) трансноминации, сочетающие новизну формы слова со значением, уже передававшимся ранее другой формой;
- 4) семантические инновации, или переосмысления, где новое значение обозначается формой, уже имевшейся в языке [8, с. 19].

Анализ нашего фактографического материала (было рассмотрено около 300 новых слов и словосочетаний) и его систематизация по способам номинации позволили выявить следующие количественные соотношения новых единиц в английском языке: новообразования составляют приблизительно 82,4%, семантические инновации – 13,5%, собственно неологизмы (заимствования) – 3,4%, трансноминации – менее 1%. В данной статье будет рассмотрена самая многочисленная группа.

В языке последних десятилетий преобладают единицы группы (2), что связано с возросшей потребностью общества дать названия новым реалиям, возникшим в связи с научно-техническим прогрессом, изменениями в сфере политики и идеологии. Наш анализ подтверждает эту тенденцию. Примером могут служить следующие получившие широкую известность термины, взятые из области компьютерной техники: *Nextnet = Giganet* ‘предполагаемый преемник Интернет’, *digiteer* ‘квалифицированный специалист в области компьютерной техники’.

Первый пример подтверждает, что новообразования в английском языке могут сочетать в своей морфологической структуре полные и известные ранее языку основы. Второй пример представляет собой комбинацию существительного *digit* ‘цифра от 0 до 9’ не достаточно продуктивного, но известного раньше языку суффикса *-eer*, с помощью которого на предыдущих этапах развития языка образовались, например, слова *profiteer* ‘спекулянт’, *sonneteer* ‘стихоплет’, *racketeer* ‘вымогатель’.

Этот суффикс сигнализирует о принадлежности слов к разговорному слою и несет пренебрежительное отношение говорящего к объекту высказывания. В новой единице *digiteer* он теряет отрицательную коннотацию, т. е. подвергается процессу энантиосемии (смены знака оценки).

По своей структуре однословные неологизмы – новообразования – сложные, производные и усеченные слова всех видов. Для большинства из них характерна общая двухчастность, прозрачность морфологического состава, логический характер мотивировки значения. Двухчастность сложных слов не нарушается, даже если одна или обе их части, в свою очередь, обладают двухчастной структурой (*InfoSupWay*, *buckminsterfullerene*). Двухчастность производных слов четко ощущается в тех случаях, когда новое слово оказывается в парадигматической оппозиции с традиционным: *biosphere* – *biospherian*, *client* – *clientitis*, *user* – *superuser*, *link* – *hyperlink*, *inform* – *informate*. В представленных примерах слева в оппозиционном ряду традиционная форма, а справа новый двухчастный аффиксальный дериват.

Новообразования представляют собой мотивированные единицы. Их прозрачная морфологическая и словообразовательная структура создает ту внутреннюю логику словарной единицы, которая делает слово понятным и самообъяснимым. Образная, метафорическая мотивировка значения уступает место логической, морфематической.

Для современных словосочетаний английского языка, характерна их серийность, которая выражается в создании однотипных слов с повторяющимся начальным или финальным компонентом. Это является отражением тенденции к регулярности (однотипности). В случае однословных новообразований английского языка вряд ли можно говорить о том, что это явление также ярко выражено, хотя отмечаются отдельные серии слов:

-norming ‘урегулирование’: *group-*, *loan-*, *outcome-*, *race-*;
-bashing ‘порка, взбучка’: *Congress-*, *government-*, *tele-*;
E-: *-journal*, *-zine*, *-democracy*, *-manners*, *-mailman*, *-shop*;
info-: *-bot*, *-richness*, *-political*, *-supway*, *-weapon*;
hyper-: *-writing*, *-link*, *-jump*.

Рассматриваемые ряды слов входят в самые многочисленные тематические группировки: области компьютерной техники и политики. Такие парадигматические серии объединяет общий семантический стержень, при этом их элементы могут являться синонимами: *e-journal*, *e-zine*; или гипонимами: *norming* (гипероним) → *group-norming*, *loan-norming*, *outcome-norming*, *race-norming*. В словообразовательном отношении такие слова организованы по аналогии с уже существующими посредством из-

менения одного из компонентов. Это облегчает процесс «вживания» лексической единицы в систему. Немногочисленность парадигматических рядов среди композитов (в отличие от подобных серий неоднословных новообразований) позволяет говорить о более тесной семантической связи компонентов сложных слов, чем компонентов словосочетаний.

Меньшее число таких серий на уровне однословных единиц по сравнению с количеством аналогичных рядов на уровне словосочетаний в английском языке, возможно, обусловлено тем, что словосложение, как один из наиболее продуктивных и типологически существенных способов словообразования данного языка последних столетий, видимо, постепенно уступает позиции лавинообразному потоку новых устойчивых неоднословных единиц нефразеологического характера.

Доминирование новообразований связано с универсальной экстралингвистической потребностью различных языковых коллективов в обозначении новых явлений, наук, предметов и т. д. Английский язык опирается на собственные ресурсы в данном случае.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федорова, Н. В. Неологизмы и тенденции их словообразования в современном английском языке (на материале текстов СМИ) [Электронный ресурс] / Н. В. Федорова // *Litera*. – 2018. – № 2. – С. 216–225. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26182. – Дата доступа: 29.01.20.
2. Котелова, Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов / Н. З. Котелова // *Новые слова и словари новых слов* / отв. ред. Н. З. Котелова. – Л. : Наука, 1978. – С. 5–26.
3. Пасечная, Л. А. К проблеме дефиниции нового слова в современной лингвистике [Электронный ресурс] / Л. А. Пасечная, Т. В. Попова // *Вестн. ОГУ*. – 2005. – № 11. – С. 167–171. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-definitсии-novogo-slova-v-sovremennoy-lingvistike/viewer>. – Дата доступа: 29.01.20.
4. Воробьева, И. А. Структурные особенности массмедийных неологизмов английского языка [Электронный ресурс] / И. А. Воробьева, Н. Ю. Павлова // *Изв. ВГПУ. Филол. науки*. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/strukturnye-osobennosti-massmediynyh-neologizmov-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 29.01.20.
5. Жданова, Е. А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов [Электронный ресурс] / Е. А. Жданова // *Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского*. – 2012. – № 3(1). – С. 338–392. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksikograficheskaya-fiksatsiya-neologizmov-v-slovaryah-raznyh-tipov/viewer>. – Дата доступа: 29.01.20.
6. Воейкова, А. А. Особенности словообразования новой лексики в английском языке (на примере неологизмов, зафиксированных на интернет-сайте www.wordspy.com) [Электронный ресурс] / А. А. Воейкова // *Международ. журнал приклад. и фундамент. исследований*. – 2015. – № 3-1. – С. 119–122. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6492>. – Дата доступа: 29.01.20.

7. American Speech. Duke University Press, 1995. – 2015.
8. Заботкина, В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М. : Высш. шк., 1989. – 125 с.

Е. Э. Шуранова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: shuranowa.elena@yandex.ru*

ВЕЩЕПРИЗНАКОВЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье проанализированы специфические черты вещепризнаковых имен существительных, их статус, контекстуальные употребления в различных языках. Выявлены различия в категоризации и концептуализации данных существительных в русском и немецком языках, сформулированы проблемы для дальнейших исследований.

Ключевые слова: вещи; признаки; пространство; вещепризнаковые имена существительные; категоризация; концептуализация.

E. E. Shuranova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: shuranowa.elena@yandex.ru*

THE SUBSTANCE-ATTRIBUTE NOUNS (TO THE PROBLEM STATEMENT)

The article considers the substance-attribute nouns in the Russian and the German languages. It analyses specific features of these names, their status, contextual use in various languages. There were revealed the differences in categorization and conceptualization of these nouns in the Russian and the German languages, problems for further research were formulated.

Key words: things; signs; space; substance-attribute nouns; categorization; conceptualization.

Жизнь человека протекает в условиях существования материального мира. Все, что существует в отражаемом сознанием мире, распадется на две категории – вещи и признаки. Это наиболее общие категории сущностей, определяемые одна через другую. Вещь (*человек, зверь, лес, долина*) – то, что имеет признаки. Признаки (*здоровье, поход, сон, белизна*) – вторичные сущности мира то, что отождествляет и различает вещи [1, с. 29].

В структуре естественных языков этому соответствует классификация полнозначных слов и частей речи на вещные (существительные, субстантивированные прилагательные, субстантивированные других частей речи) и признаковые (прилагательные, глаголы, причастия, наречия, отчасти инфинитивы) [1, с. 29].

Однако есть слова, например, *отверстие, нора, пещера, ров, канава, шурф, колея, царапина, след*, которые не попадают ни в группу вещей, ни в группу признаков. М. В. Никитин дает следующее описание данным словам: «Их границы образуются границей других субстантивных тел (*Schramme im Gesicht* ‘шрам на лице’), сами они невещественные части организованного пространства, сформированные определенным образом пространственные пустоты. Пространственно они дополнительны к типичным физическим телам» [1, с. 364].

В научной литературе приводится лишь фрагментарное и неоднозначное описание данной лексики. Так, М. В. Всеволодова не дает точного обозначения данным лексическим единицам, именуя их как пространственные слова, так и дискриптивные слова [2, с. 68]. Е. В. Пупынина называет данные слова локативными абстрактными существительными [3, с. 3]. М. В. Никитин в свою очередь определяет их как вещепризнаки и относит к промежуточному классу после вещей и признаков. «Помимо вещей-тел и вещей-признаков, существует еще категория вещепризнаков, и соответственно среди нарицательных имен, помимо конкретных и абстрактных, обнаруживается еще промежуточный класс вещепризнаковых (конкретно-абстрактных) имен существительных».

Таким образом, наше сознание хочет заставить нас видеть данные субстантивы как дискретные (отдельные) единицы в языке. Однако в действительности они недискретны, т. к. являются частью других пространственных объектов.

На начальном этапе исследования удалось установить, что вещепризнаковые имена существительные по-разному категоризируются и концептуализируются в различных языках. Продемонстрируем это на конкретных примерах. В семантике таких русских существительных как *след, рана, царапина, шрам, морщина, ямка* содержится признак метка на поверхности чего-либо, в то время как в их немецких эквивалентах (*die Spur, die Wunde, der Kratzer, die Schramme, die Runzel, das Grübchen*) заложен другой пространственный признак, а именно: углубление в поверхности чего-либо (см. табл.).

Таблица

Типы пространственных признаков в семантике вещепризнаковых имен существительных в русском и немецком языках

Русский язык	Немецкий язык
Метка на поверхности чего-либо	Углубление в поверхности чего-либо
<i>След:</i> (1) <i>На ее лице можно было узнать следы прежней красоты</i>	<i>Spur:</i> (1a) <i>In ihrem Gesicht waren noch Spuren einstiger Schönheit zu erkennen.</i>
(2) <i>Излишняя заботливость отвести подозрения и, так сказать, стереть</i>	(2a) <i>Er sucht da mit besonderer Sorgfalt den Verdacht von sich abzulenken und sozusagen</i>

<i>свои следы на песке...</i>	<i>seine Spuren im Sand zu verwischen...</i>
<u>Рана:</u> (3) <i>И рана на спине Грегора каждый раз начинала болеть заново, когда мать и сестра [...] возвращались в гостиную, но не брались за работу, а садились рядом, щека к щеке [...]</i>	<u>Wunde:</u> (3a) <i>Und die Wunde im Rücken fing Gregor wie neu zu schmerzen an, wenn Mutter und Schwester [...] zurückkehrten, die Arbeit liegen ließen, nahe zusammenrückten, schon Wange an Wange saßen... [...]</i>
<u>Царапина:</u> (4) <i>У многих малышей имеются небольшие царапины на лице</i>	<u>Kratzer:</u> (4a) <i>Viele Babies haben kleine Kratzer im Gesicht.</i>
<u>Морщина:</u> (5) <i>Старший советник суда не отличался красотой: это был маленький, сухонький человечек с морщинами на лице [...]</i>	<u>Runzel:</u> (5a) <i>Der Obergerichtsrat war gar kein hübscher Mann, nur klein und mager, hatte viele Runzeln im Gesicht [...]</i>
<u>Ямка/ямочки:</u> (6) <i>Попадья, улыбаясь ямочками на румянном лице, прошла за ним в горницу.</i> (7) <i>Ростов увидал отвозимых пленных и поскакал за ними, чтобы посмотреть своего француза с дырочкой на подбородке.</i>	<u>Grübchen:</u> (6a) <i>Die Popen frau lachte, dass man die Grübchen in ihrem frischen Gesicht sah, und trat hinter ihm in die Stube.</i> (7a) <i>Da erblickte Rostow die Gefangenen, die eben abtransportiert werden sollten, und sprengte ihnen nach, um sich seinen Franzosen mit dem Grübchen im Kinn noch einmal anzusehen.</i>

Из примеров видно, что при помощи предлогов сообщается, какие именно фрагменты пространства описывают данные существительные.

Отдельно следует рассмотреть такое существительное как *татуировка*, *tatu* / *die Tätowierung*, *das Tattoo*. Как показывает выборка, в русском и немецком языках данное существительное имеет признак метка на поверхности кожного покрова, например:

(8) *Ein Tattoo am Handgelenk rechtfertigt keine Absage für den Ausbildungsplatz* ‘Татуировка на запястье не оправдывает отказ в получении мест производственного обучения’.

Однако в немецком языке данное существительное обладает более богатой семантической репрезентацией: татуировка также имеет признак метка внутри кожного покрова человека (красящие пигменты имплантируются под кожу). Например:

(9) *So ein Tattoo im Gesicht find ich schon ein bisschen extrem* ‘Такую татуировку на лице я нахожу немного экстремальной’.

Показательным фактором национальной специфики пространственной ориентации служит так называемая астрономическая ориентация [4, с. 22] – ориентация по северу (Norden) / югу (Süden), востоку (Osten) / западу (Westen). Например:

(10) *Im Norden der großen Stadt breiteten sich schon riesige Neubauviertel aus* ‘На севере города поднялись огромные новостройки’.

(11) *Im Süden Russlands beträgt diese Differenz dagegen nur noch das Zweifache* ‘На юге России эта разница в два раза меньше’.

Из примеров видно, что в русском языке существительные север, юг, запад, восток обозначают точку на определенном пространстве. В немецком же языке существительные *der Norden, der Süden, der Westen, der Osten*) указывают на внутреннюю часть к-либо пространства.

Можно отметить, что и в более мелком делении этих сторон света мы также наблюдаем различия. Например:

(12) *Im Nordosten herrscht kontinentales Klima, heiße Sommer und kalte Winter, im Nordwesten ist das Klima hingegen etwas ausgewogener* ‘На северо-востоке господствует континентальный климат, горячее лето и холодные зимы, зато на северо-западе климат более уравновешенный’.

Таким образом, на начальном этапе исследование нам удалось сформулировать две основные проблемы. Во-первых, следует выявить, какие еще подклассы данных существительных существуют в русском и немецком языках. Во-вторых, нужно определить, каким образом происходит категоризация и концептуализация этих существительных в различных языках. Решение этих проблем и станет задачей наших дальнейших исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Никитин, М. В. Курс лингвистической семантики : учеб. пособие / М. В. Никитин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 819 с.
2. Всеволодова, М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М. В. Всеволодова, Е. Ю. Владимирский. – М. : Рус. яз., 1982. – 262 с.
3. Пупынина, Е. В. Механизм формирования концепта «пространство» синонимичными существительными абстрактной семантики : автореф. дис. канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. В. Пупынина ; Белгород. гос. ун-т. – Белгород, 2004. – 22 с.
4. Ли, Т. Т. Пространственная модель мира: концепция, культура, этнопсихология (на мат. вьет. и рус. яз.) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Т. Т. Ли ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М., 1993. – 304 л.

Р. В. Тарасов

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Москва, Россия
e-mail: romantarasov2000@yandex.ru*

К ПОСТРОЕНИЮ ТИПОЛОГИИ ТРОПАТИВА

Тропативом называется грамматическая деривация, создающая высказывание вида «X считает Y Z-ом». Эта категория, в зависимости от языка, может выражаться грамматически (специальным аффиксом), лексически (специальным или многозначным (полисемичным) глаголом) либо описательно. В докладе рассматриваются распространение и порядок применения разных стратегий в некоторых естественных и искусственных языках.

Ключевые слова: типология; тропатив; грамматикализация; прямые и обратные конструкции; позитивные и негативные конструкции; полисемия.

R. Tarasov

*National Research University High School of Economy
Moscow, Russia
e-mail: romantarasov2000@yandex.ru*

TOWARDS A TYPOLOGY OF TROPATIVE

Tropative is a grammatical derivation forming a sentence of a type “X considers Y to be Z”. Depending on a language, this category can be expressed grammatically (i.e. with a special affix), lexically (i.e. with a special or a polysemic verb) or in a descriptive way. Distribution of different types of constructions and order of their usage will be considered in a report.

Key words: typology; tropative; grammaticalization; direct and reverse constructions; positive and negative constructions; polysemy.

Тропативом называется грамматическая деривация, создающая высказывание вида «X считает Y Z-ом». Термин был введён в [1] (статья об арабском языке) и использован в [2] (о джапхугском языке) в значении ‘словообразовательный аффикс, создающий глагол “считать Z-ом” из глагола “быть Z-ом”’. В этом докладе X называется *субъектом*, Y – *объектом*, Z – *характеристикой*.

Значение термина будет расширено в докладе. Он будет означать не только аффикс, но и словоформу или зависимую клаузу с тем же значением.

Можно выделить несколько подходов к определению тропатива:

1. *Тропативное поле* – понятие личного мнения о свойстве объекта;

2. *Семантический тропатив* – утверждение ‘Субъект X имеет мнение, что Y является Z-ом’ (отличается от тропативного поля возможностью эксплицитного выражения субъекта или класса субъектов);

3. *Синтаксический тропатив* – трёхместный предикат T (X, Y, Z), позволяющий выразить семантический тропатив одной финитной клаузой;

4. *Грамматический тропатив* – тропатив в первоначальном значении (отличается от синтаксического инкорпорацией характеристики в глагол).

П. Ларше и Г. Жак описывают только *прямые позитивные* конструкции. В докладе рассматриваются и признаются тропативными также *обратные* (т. е. имеющие значение «Y считается Z-ом») и *негативные* конструкции.

Тропативу посвящено крайне малое количество работ, эта категория также редко упоминается в грамматиках, особенно тех языков, где тропатив не грамматикализован.

Таким образом, необходим метод элицитации (опроса информантов). В исследовании использован вариант этого метода, называемый *методом поперечного среза* (анг. *cross-section method*, нем. *querschnittsmethode*, бел. *метад папярочнага зрэзу*).

Метод подразумевает анкету, состоящую из 4 предложений для перевода:

1. Я считаю его умным.
2. Он считается умным.
3. Я не считаю его умным.
4. Он не считается умным.

Анкета предлагается на английском, русском, реже – испанском, персидском или украинском языке.

Метод имеет ряд недостатков, в том числе:

- невозможность отрицательного вывода (т. е. вывод об отсутствии определённого типа тропатива в языке. Но в данном докладе либо делается положительный вывод (о наличии тропатива), либо сообщается об отсутствии вывода («тропатив не обнаружен»);
- невозможность сделать обобщение. Но обобщение не является целью доклада, высказывания являются лишь примерами;
- риск ошибки информанта, не исправленной другими информантами. Данный недостаток остаётся издержкой метода.

Основное преимущество метода заключается в возможности обработать большое количество языков независимо от наличия и подробности грамматик.

В ходе исследования было обработано 157 языков – 144 естественных, 13 искусственных. Типологические выводы делаются исключительно на основе данных по естественным языкам.

По итогам исследования было выделено несколько классов языков с точки зрения тропативных конструкций. Стоит заметить, что так как метод подразумевает невозможность отрицательного вывода, класс языка может быть повышен в дальнейшем, но не может быть понижен (кроме случаев устаревания конструкций).

1) Крайне редко: отсутствие класса – тропативное поле не выявлено. Обнаружен единственный язык такого типа – аранда. От информанта получен следующий ответ:

“(0) *re akeltye*

3sg smart

‘Он(а) умный(-ая)’

is ‘He is knowledgeable’. Something either is, or isn’t. ‘Consider’ is a shade of grey from English”.¹

2) Редко: 4-ый класс – существует тропативная зона, но не выявлен семантический тропатив. Например, в гавайском языке:

(1) *akamai ‘o ia mana’o ‘o ia*

intelligent be.3sg 3sg opinion be.3sg 3sg

‘Есть мнение, что он(а) умный(-ая)’.

В данном случае разделение на прямые и обратные конструкции невозможно (как правило, X – 1 лицо единственного числа).

3) Довольно распространённо: 3-ий класс – существует семантический тропатив, синтаксический не выявлен. Например, в нивхском языке:

(2) *ni k’imli-dj: if k’oʷa maŋu-dj*

1sg think-pres 3sg intelligent be-pres

‘Я думаю, что он(а) умный(-ая)’

X – 1 лицо единственного числа, Y – 3 лицо единственного числа мужского рода, Z – «умный». Употреблено 2 финитные клаузы.

Строго говоря, X не обязательно является подлежащим главной клаузы. Например, в языке ток-писин:

(3) *tingting bilong mi, em i saveman*

opinion belong 1sg 3sg be.3sg intelligent

‘Мне принадлежит мнение, что он(а) умный(-ая)’

4) Самый распространённый случай: 2-ой класс – существует синтаксический тропатив, грамматический не выявлен.

¹ ««Re akeltye» означает «Он умный». «Считаю» – это оттенки серого из английского языка»

В этом случае тропатив может выражаться:

4.1) специальным глаголом. Например, в украинском языке – *vvažati*.

4.2) многозначным (полисемичным) глаголом. Первичные значения могут быть такими:

4.2.1) глагол *считать* (например, в русском, белорусском языках)

4.2.2) глаголы обладания (например, в английском языке: *find* ‘находить’, в немецком языке: *finde*)

4.2.3) глаголы восприятия (например, в гренландском языке: *isigi* ‘видеть’, существует и в русском языке)

4.2.4) глаголы отношения (например, в русинском языке: *považati* ‘уважать’)

4.2.5) глаголы речи (например, в долганском языке: *derj* ‘говорить’)

4.2.6) модальные глаголы (например, в языке бамбара: *ke* ‘делать’)

4.2.7) глаголы движения (например, в языке хауса: *dauka* ‘нести’)

5) Редко: 1-ый класс – существует грамматический тропатив. Например, в языке инуктитут:

(3) *pinaju-gi-ja-ra*

intelligent-TROP-IND.PRES-1sgS.3sgO

В данном случае к прилагательному *pinajuq* ‘умный’ добавляется суффикс *-gi*.

Грамматический тропатив будет рассмотрен более подробно позже.

Другим предметом изучения является соотношение прямых и обратных конструкций. Самый распространённый вариант для языков 1-2 класса – образование обратных от прямых путём пассивизации (например, в русском и белорусском языках). Однако существуют исключения:

1) образование только одного вида конструкций синтаксическим путём: это могут быть как прямые конструкции (в этом случае обратные представляют из себя прямые с фиктивным X, как предложение (4) из языка кечуа), так и обратные (в этом случае употребляются прямые конструкции 3 класса, примеры – предложения (5)-(6) из севернорусского цыганского языка)

(4) *yuyaniyuq-mi riku-kun-ki*

intelligent-SUPP see-3sgS.3sgO-PRES

‘Он(а) считается умным(-ой)’ (Он(а) считает его (её) умным(-ой))

(5) *me gin-av so jov syi godjavir*

1sg count-1sg CONJ 3sg COP.3sg intelligent

‘Я думаю, что он(а) умный(-ая)’

(6) *jov syi gin-ela-pe godjavir*

1sg COP.3sg count-3sg-PASS intelligent

‘Он(а) считается умным(-ой)’

2) независимость разных типов конструкций. Один из примеров подобного явления обнаружен в языке зулу:

(7) *ngi-ca<ba>nga uhlakanipha*

1sgS-think<3sgO> intelligent

‘Я считаю его (её) умным(-ой)’ (используется глагол *ca-nga*, специальный)

(8) *u-bheka uhlakanipha*

3sg-look intelligent

‘Он(а) считается (выглядит) умным(-ой)’ (используется глагол *-bheka* ‘выглядеть’)

Изучается также соотношение позитивных и негативных конструкций. В отличие от предыдущего раздела, если один тип конструкций выражается синтаксически, другой также выражается синтаксически. Практически единственный вариант – образование негативной конструкции от позитивной путём грамматического отрицания. Однако обнаружен единственный язык – аймара – с независимыми конструкциями:

(9) *jura chi'qhi-ta siwa*

3SG intelligent-ABL say.PASS

‘Он(а) считается умным(-ой)’ (используется глагол *siwa*, аналогичный обороту *to be told about*. Не очень удачный перевод – ‘обсуждаться’)

(10) *jura jan chi'qhi-ru unta-si*

3sg neg intelligent-ALL see-PASS

‘Он(а) не считается (не выглядит) умным(-ой)’ (используется глагол *unta* ‘видеть’)

Подлежат рассмотрению также различные типы грамматического тропатива. Случаи грамматикализации могут быть сгруппированы по двум основным признакам:

А. универсальность – способность сочетаться с любыми Z (может быть универсальным (1) или ограниченным (0))

Б. специфичность – наличие/отсутствие других значений (может быть специфичным (1) или многозначным (0)).

Существуют все 4 варианта сочетания, например:

A1B1 – арабский (*hasuna* ‘быть хорошим’ – *istahsana* ‘считать хорошим’, *aqula* ‘быть умным’ – *ista'qala* ‘считать умным’)

A1B0 – чукотский (*lən'əq* – копула любого трёхместного предиката, где третий аргумент – в эквативе, т. е. падеже со значением «в качестве»)

A0B1 – турецкий (*-ms: kötü* ‘плохой’ – *kötümsemek* ‘считать плохим’, но не **akıllımsamak* ‘считать умным’)

A0B0 – нанайский (*-si: ule* ‘хороший’ – *ulesiuri* ‘считать хорошим’, *sebden* ‘весёлый’ – *sebdensiuri* ‘весело проводить время’, но не **murunkusiuri* ‘считать умным’).

Наиболее необычной с точки зрения традиций теоретической лингвистики частью исследования стала искусственных языков с различными целями создания.










Так, язык **эсперанто** был создан как прогрессивный, т. е. максимально лёгкий для изучения. Соответственно, в нём должны были использоваться наиболее простые конструкции. Исследование показало, что в языке используется тропатив 2 класса, разные типы конструкций зависимы друг от друга:

- (11) *mi opini-as li-n saĝa homo*
1sg consider(trop.)-pres 3sg-ACC intelligent person
'Я считаю его (её) умным(-ой)'
- (12) *li opini-at-as saĝa homo*
3sg consider(trop.)-pass-pres intelligent person
'Он(а) считается умным(-ой)'
- (13) *mi ne opini-as li-n saĝa homo*
1sg NEG consider(trop.)-pres 3sg-ACC intelligent person
'Я не считаю его (её) умным(-ой)'
- (14) *li ne opini-at-as saĝa homo*
3sg NEG consider(trop.)-pass-pres intelligent person
'Он(а) не считается умным(-ой)'

Клингонский же язык создавался как регрессивный, т. е. максимально сложный и минимально естественный, т. к. по сюжету сериала должен был использоваться внеземной расой. Исследование показало, что используются исключительно прямые конструкции 2 или 3 класса (вопрос присвоения 2 класса спорный, т. к. используется зависимая клауза, но глагол переходный), негативные конструкции зависимы от позитивных:

- (15) *val ghaH 'e' vI-Har*
intelligent 3sg TOP 1sgS.3O-believe
'Я считаю его (её) умным(-ой)'
- (16) *val ghaH 'e' vI-Har-be*
intelligent 3sg TOP 1sgS.3O-believe-NEG
'Я не считаю его (её) умным(-ой)'

Наиболее иконичным языком является **эмодзи**. Таким образом, в нём должны использоваться общепонятные конструкции, аналогичные **эсперанто**. Конструкции этих двух искусственных языков действительно схожи, но отличие заключается в том, что в эмодзи прямые и обратные конструкции независимы.

- (17)    
1sg-ZWJ-m think 3sg-ZWJ-m intelligent
'Я (муж.) считаю его умным'
- (43)     

1sg-ZWJ-m NEG think 3sg-ZWJ-m intelligent
'Я (муж.) не считаю его умным'

(44)   

3sg-ZWJ-m be.famous intelligent
'Он считается умным'

(45)    

3sg-ZWJ-m NEG be.famous intelligent
'Он не считается умным'

1. Существует несколько классов тропативных систем языков, и 2-ой класс, т. е. синтаксический при необнаруженном грамматическом, является наиболее распространённым.

2. Синтаксический тропатив может быть как моносемичным, так и полисемичным. Наиболее частые источники полисемии (многозначности) синтаксического тропатива – ментальная и посессивная сферы.

3. Грамматический тропатив может быть универсальным и ограниченным по сочетаемости с основами, специфичным или многозначным.

4. Обратные конструкции – как правило, пассивизация прямых, но могут быть исключения (напр., зулу).

5. Негативные конструкции – как правило, грамматическое отрицание к позитивным, но есть исключение (аймара).

6. Тропатив 2 класса, соответствующий правилам 4 и 5, может считаться лёгким для усвоения (о чём свидетельствует его применение для эсперанто), но и система с обратными конструкциями, независимыми от прямых, также иконична (и в связи с этим может использоваться в эмодзи), в то время как система с чисто прямыми конструкциями, возможно, является сложной (что может быть причиной для её выбора для клингонского языка)

В результате исследования была разработана база данных Roman Tarasov's Tropative Database (<http://apptropative.herokuapp.com>, ожидаются серьёзные изменения).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Larche, P. Dérivation lexicale et relation passif en arabe classique / P. Larche // Journal Asiatique. – 1996. – P. 265.
2. Jacques, G. Applicative and Tropative Derivations / G. Jacques // Linguistics of Tibeto-Burman area. – 2013. – P. 1–13.

Т. В. Ковалькова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tatikovalkova@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОРПОРАТИВНОЙ ГЕРОИЗАЦИИ В КОММЕРЧЕСКОМ МЕДИДИСКУРСЕ

В статье рассматривается языковая репрезентация корпоративной героизации в коммерческом медиадискурсе. На основе анализа языкового материала выявляются способы, используемые коммерческими предприятиями для создания образа героя. Особое внимание уделяется языковым средствам, призванным придавать высказываниям эмоциональную окраску и выразительность.

Ключевые слова: создание образа героя; героизация; корпоративный имидж; языковые средства; языковая репрезентация; коммерческое предприятие; медиадискурс.

T. V. Kovalkova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tatikovalkova@mail.ru*

REPRESENTATION OF CORPORATE HEROIZATION IN COMMERCIAL MEDIA DISCOURS

The article deals with the representation of corporate heroization in commercial media discourse. The author of the article analyzes the language material and reveals the ways that commercial enterprises use to create the image of the hero. A particular attention is paid to the language means that are destined to give to the statements emotional coloring and expressiveness.

Key words: create the image of the hero; heroization; corporate image; language means; language representation; commercial enterprise; media discourse.

На современном этапе развития экономики субъекты хозяйствования вынуждены сосуществовать в условиях жесткой конкуренции. Сложившиеся экономические условия приводят к тому, что некоторые предприятия оказываются не в состоянии продолжить функционирование без кардинального реформирования своей деятельности. Как правило, речь идет о проведении процедуры санации, которая позволяет компании принять меры по финансовому оздоровлению, повысить конкурентоспособность и избежать банкротства.

Предприятие, вступившее на путь «выздоровления», стремится героизировать свой образ, используя преимущества убеждающего воздействия средств массовой информации.

Цель статьи – выявить способы языковой репрезентации героизации в коммерческом медиадискурсе.

Проблема героизации анализируется в массовых коммуникациях (С. О. Буранок) [1], фольклористике (Л. А. Теклева) [2], политологии (В. Н. Панкратов) [3], истории (С. В. Артамошин) [4], этике (М. И. Дробжев) [5], культурологии (Н. Б. Мында) [6], журналистике (М. А. Бережная) [7]. В лингвистических исследованиях героизация рассматривается в качестве дискурсивной коммуникативной стратегии (Ю. А. Антонова, А. А. Филинский) [8; 9], в литературоведении изучаются способы формирования образа героя (Н. В. Николаенко) [10], Н. В. Шмелева исследует героизацию повседневности в контексте культурных страхов современности [11]. Тем не менее, лингвистический аспект явления остается недостаточно раскрытым.

Материалом исследования послужили русскоязычные тексты проекта «На контроле Президента» национальной государственной телерадиокомпании Республики Беларусь и тексты проекта «Наше дело» на национальном канале Беларуси «Столичное телевидение», освещавшие положение дел в текстильной отрасли белорусской экономики. Методом сплошной выборки нами были выделены текстовые фрагменты с коммуникативной функцией «создание образа героя». Кроме общенаучных методов исследования, также был использован метод дискурс-анализа.

Под героизацией подразумевается наделение субъекта героическими чертами, т. е. отвагой, решительностью и самопожертвованием в критической обстановке [12]. Образ героя неотделим от ситуации, в которой находится субъект, ведь «особенность события, факта делает особенным и участвующего в них субъекта» [13, с. 244]. Чем критичнее обстоятельства, тем ярче могут проявиться необходимые образу героя характеристики.

После проведения масштабной модернизации, закончившейся в 2017 году, ОАО «Камволь» выходит на новую ступень своего развития, расширяя ассортимент производимых тканей и увеличивая объемы выпускаемой продукции. В структуре образа предприятия подчеркивается идея восстановления и возрождения:

Как феникс из пепла возродился белорусский «Камволь»;

После эпохи производственного декаданса, комбинат словно феникс восстал из пепла и распахнул крылья, выбрав курс на покорение мирового торгового пространства.

В основе приема лежит сравнение текстильного предприятия с птицей-фениксом, выступающей универсальным символом возрождения. Согласно греческой легенде феникс в конце жизни поджигает себя вместе с гнездом, а через несколько дней возрождается вновь, чтобы стать еще

прекраснее. Пепел от предыдущего воплощения предназначается для поднесения на алтарь богам [14].

Идея возрождения реализуется в следующем примере при помощи сравнения «жизни» комбината с музыкальной композицией:

Увертюра камвольной оперы, вступительная партия после второго рождения, песня промышленного гиганта еще не спета.

Увертюра, инструментальное вступление к музыкальному спектаклю, в данном случае олицетворяет начало нового периода существования «Камволя». Использование фразеологизма *песня не спета* подчеркивает жизнеспособность предприятия, его готовность продолжать деятельность и возможность оправдать оказанное доверие, материализовавшееся в форме государственных инвестиций.

Образ восстановленного предприятия формируется через констатацию прекращения тяжелого периода застоя, характеризуемого при помощи сравнения функционирования завода с пикированием самолета:

Крутое пики в безнадежную пропасть прекратилось.

Образ возрождения «Камволя», окончательная победа «героя» над трудными обстоятельствами формируется посредством использования фразеологизма *встал с колен*:

История промышленного гиганта, который встал с колен и уже готов не пустословить, а своими стремительно растущими вверх показателями заставлять бояться конкурентов во всем мире не может оставить равнодушными и белорусов.

Подчеркивание трудностей, с которыми пришлось столкнуться предприятию на пути к успеху, способствует героизации его образа:

Трудные 5 лет полной модернизации, больше сотни вложенных миллионов евро. А стоила ли овчинка такой дорогой выделки? «Камволь» сегодня – это крупнейшее текстильное предприятие СНГ.

Использование каламбура (*А стоила ли овчинка выделки?*) в составе риторического ответствования вначале ставит под сомнение целесообразность пожертвования денежными средствами, но аргументация, приводимая после (*«Камволь» сегодня – это крупнейшее текстильное предприятие СНГ*), окончательно развеивает все сомнения по этому поводу. Благодаря каламбуру высказывание наделяется определенной долей сарказма (ведь предприятие в прямом смысле делает пряжу из шерсти мериносов – породы тонкорунных австралийских овец), что способствует заострению внимания на вопросе рентабельности. Более того, в приведенном примере каламбур дополняется аллюзией (*А стоила ли овчинка такой дорогой выделки?*), также намекающей на целесообразность модернизации завода.

После преодоления препятствий на пути к цели, герой получает в награду заслуженную славу. Подчеркивание триумфа способствует за-

креплению образа героя, подтверждая, что он действительно пользуется популярностью:

Слава о новом расцвете бывшего текстильного гиганта гремит.

Триумф героя акцентируется тем фактом, что после прохождения испытаний субъект усовершенствовался, приобрел новые положительные характеристики:

Теперь минский текстильщик позиционируется как производитель элитных тканей.

О героизации образа свидетельствует подчеркивание веры в то, что он обязательно справится с возложенными на него ожиданиями, ведь герои не имеют права отступать перед трудностями и борются до последнего:

Промышленный гигант, прошедший основательный апгрейд, не допустит прощета;

*Сейчас «Сукно» находится в процедуре санации. И все здесь искренне надеются, что **тяжелый пациент все же пойдет на поправку.***

Высказывание приобретает эмоциональную окрашенность через использование перифраза (*промышленный гигант, тяжелый пациент*) и мелиоративной лексики (*не допустит прощета, пойдет на поправку*).

Одной из характеристик героического эпоса является акцентирование смысла действий героя. Герой должен четко осознавать поставленную цель, причем ее достижение обязательно должно вести к достижению общего блага [15].

Предприятия текстильной промышленности Беларуси акцентируют целесообразность своего существования, указывая, что без этого фактора достижение всеобщего блага невозможно:

ОАО «Сукно»: Мы – единственные такие в стране, мы – монополисты, одеяла делаем только мы, суконные ткани делаем только мы. Если нас не будет, то покупать будем за валюту. Что выгоднее для страны?

При помощи использования ограничительной частицы *только* и прилагательного *единственные* предприятие стремится указать на его незаменимость, своего рода уникальность, что наделяет функционирование завода смыслом, иначе говоря, обосновывается потребность в существовании героя.

Акцентирование внимания на уникальности с целью героизации свойственно и другим предприятиям текстильной отрасли легкой промышленности Республики Беларусь:

На сегодняшний день ОАО «Слонимская КПФ» - единственное уцелевшее предприятие из пяти типовых одновременно построенных предприятий СССР, специализирующихся по выпуску камвольной пряжи;

В настоящий момент ОАО «Ручайка» – единственный в Республике Беларусь и один из крупнейших в СНГ производитель таких импортозамещающих продуктов, как баннерный и тентовый материалы, материал для шахтной вентиляции, кровельная мембрана, материал для гидроизоляции;

«Оршанский льнокомбинат» является единственным в Республике Беларусь и самым крупным в странах СНГ и Европы предприятием по производству льняных тканей;

Могилевское ОАО «Моготекс» единственное из белорусских текстильных предприятий входит в Российскую ассоциацию производителей средств защиты.

Таким образом, репрезентация героизации в коммерческом медиадискурсе осуществляется посредством акцентуации идеи восстановления и возрождения, подчеркивания преодоленных трудностей, заострения внимания на триумфе действующего субъекта, выделения сильных сторон субъекта и подчеркивания смысла его действий для достижения всеобщего благополучия. Существенная роль при формировании образа героя отводится языковым средствам (сравнение, перифраз, каламбур, аллюзия, риторическое ответствование), которые призваны придавать высказываниям эмоциональную окрашенность и выразительность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Буранок, С. О. Героизация битвы за Мидуэй в прессе США / С. О. Буранок // Известия Тул. гос. ун-та. Гуманитар. науки. – 2012. – № 1. – С. 334–339.
2. Теклева, Л. А. Поэтика героического в русском фольклоре периода Великой Отечественной войны : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09 / Л. А. Теклева ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2016. – 22 с.
3. Панкратов, В. Н. К вопросу о героизации, или кто, как и зачем формирует легендарную личность / В. Н. Панкратов // Вестн. Междунар. ин-та экономики и права. – 2015. – № 1 (18). – С. 97–104.
4. Артамошин, С. В. Лейтенант Штурм и героизация великой войны Э. Юнгером / С. В. Артамошин // Вестн. Брянск. гос. ун-та. – 2016. – № 3 (29). – С. 7–10.
5. Дробжев, М. И. Этические проблемы героизации предательств / М. И. Дробжев // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2010. – № 5 (85). – С. 41–47.
6. Мында, Н. Б. Изображение Фидия на щите Афины Парфенос и героизация скульптора / Н. Б. Мында // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1. – С. 346–352.
7. Бережная, М. А. Концепт героического в телевизионном контенте / М. А. Бережная // Век информации. – СПб., 2019. – № 1. – С. 16–23.
8. Антонова, Ю. А. Коммуникативная стратегия героизации в публицистических текстах о террористических актах / Ю. А. Антонова // Вестн. Помор. ун-та. Гуманитар. и соц. науки. – 2007. – № 4. – С. 69–73.

9. Филинский, А. А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999-2000 гг. : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. А. Филинский ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2002. – 144 с.
10. Николаенко, Н. В. Герой и проблема героизации в романном творчестве И. С. Тургенева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Н. В. Николаенко ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2010. – 23 с.
11. Шмелева, Н. В. Героизация повседневности в контексте культурных страхов современности / Н. В. Шмелева // Междунар. журнал исследований культуры. – СПб., 2018. – № 3 (32). – С. 44–52.
12. Словарь русского языка в четырех томах. Том 1. А-Й [Электронный ресурс] / А. П. Евгеньева. – М. : Рус. язык, 1985. – Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-евгеньевой/>. – Дата доступа: 20.01.2020.
13. Панкратов, В. Н. Героизация и популяризация: в чьих интересах, что общего и в чем различие / В. Н. Панкратов // Политика и общество. – М., 2015. – № 2 (122). – С. 241–249.
14. Словарь символов, энциклопедия знаков онлайн [Электронный ресурс] / onlinedics.ru. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/sim/f/feniks.html>. – Дата доступа: 20.01.2020.
15. Эсалнек, А. Я. Основы литературоведения. Анализ художественного произведения : учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. Я. Эсалнек. – М. : Флинта, 2003. – Режим доступа: <https://lit.wikireading.ru/45340>. – Дата доступа: 18.01.2020.

В. А. Шевцова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: schewzowa_w@mail.ru*

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье представлен лингвопрагматический анализ немецкого политического дискурса на основе авторской методики Л. Хоффманна. Исследование включает предварительный анализ, описание содержания и структуры текста, лингвистический аспект и нарративную структуру текста, анализ иллокуции, цель сообщения и заключение.

Ключевые слова: лингвопрагматика; политический дискурс; текст; иллокуция; стратегии и тактики.

V. A. Shevcova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: schewzowa_w@mail.ru*

LINGUO-PRAGMATIC ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE

The article presents a linguo-pragmatic analysis of German political discourse based on the author's methodology of L. Hoffmann. The study includes a preliminary analysis, a description of the content and structure of the text, the linguistic aspect and the narrative structure of the text, illocution analysis, the purpose of the message and the conclusion.

Key words: linguo-pragmatics; political discourse; text; illocution; strategies and tactics.

Лингвопрагматический анализ представляет собой разновидность функционального метода исследования с логически дополненными техниками систематизации, объективизации и сравнительного описания содержания коммуникативного сообщения или жанра, предусматривающая не только исследование функционирования языковых знаков в речи, но также изучение вопросов, связанных с адресантом (субъектом), адресатом (получателем сообщения), их взаимодействием в акте коммуникации.

Принципы лингвопрагматического анализа дискурса, в том числе и политического, определяются взаимосвязью дискурса и прагматики. Политический дискурс обладает особой позицией в дискурсивном пространстве и характеризуется определенными структурными элементами (локальными и глобальными), репрезентирующими речевое сообщение.

Для исследования немецкоязычного политического дискурса была использована методика лингвопрагматического анализа текста профессора Дортмундского Технического университета (ФРГ) Л. Хоффманна

[1, с. 285], цель которой состоит в том, чтобы показать связь между лингвистическими аспектами, поведенческими паттернами, социальными условиями и прагматическими факторами в понятной и доступной для проведения научных исследований форме. Несмотря на то, что данная схема была существенно упрощена и адаптирована, процесс проведения лингвопрагматического анализа является весьма трудоемким. Методика включает несколько этапов: предварительный (ситуационный) анализ текста; описание содержания и структуры текста; лингвистический аспект и нарративную структуру текста; анализ иллокутивной структуры текста; анализ сообщения и его смысл; заключение. Данные этапы подразумевают, в свою очередь, более глубокий и детальный анализ.

Первый структурный этап *«Предварительный (ситуационный) анализ текста»* предполагает выявление внешних причин и поводов, которым обусловлена предвыборная речь немецких политиков. Основным мотивом является создание положительного имиджа кандидата, продвижение собственной избирательной кампании в массы и привлечение наибольшего числа избирателей в условиях строгого ограничения во времени. Кроме того, дополнительным катализатором для предвыборной речи политического деятеля может стать событие, коррелирующее с датой/днем непосредственного выступления и произнесения речи (к примеру, приуроченность к государственному празднику разной степени масштабности), либо иной социально значимый или исторически важный эпизод для страны, а также инцидент, вызвавший широкий общественный резонанс. Далее следует определение интертекстуальности политической речи / выступления: данный пункт подразумевает актуальность темы, поставленную проблему и дискуссионность текста, предусматривающую наличие связей и ссылок (цитат) в речи на другие тексты. При анализе рецепции и интерпретации текста учитывается специфика воздействия текста/речи на адресата, его ориентированность и особенности восприятия текста адресатом, т. е. степень сложности самого текста.

Второй этап лингвопрагматического анализа *«Описание содержания и структуры текста»* позволил установить пространственно-временные рамки предвыборной речи (время и место выступления), событийный аспект предвыборной речи, участников коммуникативного процесса и их роль, социальные отношения между участниками коммуникативного процесса, а также саму структуру предвыборной речи и ее элементов. Например, были выявлены узловые характеристики политического дискурса – активное употребление личных местоимений *я, мы*. Логичная структура и последовательность изложения – необходимое условие для простоты восприятия и интерпретации текста адресатом. Особенно это важно для жанров, целью которых является убеждение партнёра по коммуникации, что

успешно демонстрируют немецкие ораторы в своих выступлениях: наличие всех структурно-организационных компонентов политической речи (приветствие или вступительная часть, основная часть и заключение). Кроме того, немецкий политический дискурс характеризуется большим уровнем информатизации и аргументации, что, безусловно, подчеркивает его ярко выраженный прагматизм.

Анализ третьего этапа «*Лингвистический аспект и нарративная структура текста*» является наиболее объемным и детальным, поскольку охватывает много аспектов. Так, в ходе исследования было установлено:

1) преобладание дейксиса с обозначением степени отдаленности объекта высказывания;

2) для символического поля характерно употребление имени существительного и глагола, при этом другие части речи выступают в качестве модификаторов для двух доминирующих;

3) семантическое поле демонстрирует наличие лексических единиц, заключающих в себе прямое дискурсивное значение (политическая терминология, имена собственные и т. д.);

4) коннотативная маркированность выражается через резкую разграниченность положительных и отрицательных лексем и их фиксированную эмотивную окраску;

5) сочетание множества стилей в политической речи предусматривает наличие в тексте, как прямого порядка слов, так и инверсии;

6) фразеология политического дискурса демонстрирует преобладание отрицательных единиц, что обусловлено психическими особенностями человека, склонного к частому применению устойчивых выражений в негативных и стрессовых ситуациях;

7) синтаксис политического дискурса характеризуется доминированием утвердительных неэллиптических предложений;

8) модальность представлена глаголами долженствования;

9) характеристика стилистических особенностей демонстрирует основополагающую роль метафоры, как самого распространенного и многогранного тропа в речи, передающего мировоззренческую установку оратора.

Четвертый этап «*Анализ иллокутивной структуры текста*» позволил выявить намерение (иллокуцию) автора сообщения посредством эксплицитного и имплицитного использования перформативных глаголов. Для немецкого политического дискурса характерно распространение эксплицитных перформативов, в результате которой информационная открытость повышается, и высказывания становятся более транспарентными. При этом уровень иллокутивной силы снижается.

При проведении пятого этапа «Анализ сообщения и его смысл» были установлены доминирующие стратегии, среди которых наиболее распространенными являются стратегии на повышение и на понижение и стратегия театральности, в рамках которых использовались тактики анализ-минус, обвинения, оскорбления, анализ-плюс, презентации, побуждения, размежевания, обещания и предупреждения.

Последний заключительный этап подразумевает установление *коммуникативной цели послания*. Главной коммуникативной целью политического дискурса является не только информация – получение новых сведений адресатом, но и побуждение к действиям. Поскольку коммуникативными особенностями политического дискурса являются институциональность, конвенциональность и публичность, то речь политика должна укладываться в картину мира адресатов политического выступления. Поэтому типичной и одновременно наиболее частотной является тема «свой-чужой», где «свой» описывается коннотативно положительными средствами, а «чужой» – лексическими средствами с негативной коннотацией.

Данная модель функционально ориентированного лингвопрагматического анализа текстов дискурса позволяет комплексно выявить языковые средства и установить прагматические факторы воздействия на адресата, что дает возможности не только научного применения в лингвистических исследованиях, но практического использования данной методики в профессиональной деятельности специалиста межкультурных коммуникаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Hoffmann, L. Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus [Electronic resource] / L. Hoffmann // D. Roß, M. Tjarks-Sobhani (Hg.), *Mediensprache und Medienlinguistik*. – Frankfurt : Lang, 2001. – S. 283–310. – Mode of access: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/TextanalysNS.pdf>. – Date of access: 20.12.2019.

Л. Р. Абдуллина, Л. А. Филиппова

*Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
Казань, Россия
e-mail: lilioven@mail.ru, ladafilippova1606@gmail.com*

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГОДНЕГО ОБРАЩЕНИЯ ГЛАВЫ ГОСУДАРСТВА

Данная статья посвящена исследованиям новогодних обращений глав государств. Отмечается тенденция к их изучению как жанру политического дискурса. На основе тематического анализа новогодних обращений Президента Франции за время его правления устанавливаются их изоморфные и алломорфные черты. Устанавливается влияние национальной идеологии и событий, происходящих в стране и в мире, на тематическое развитие новогодних обращений.

Ключевые слова: новогоднее обращение; политика; президент; тематический анализ; актуальные проблемы Франции.

L. R. Abdullina, L. A. Filippova

*Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia
e-mail: lilioven@mail.ru, ladafilippova1606@gmail.com*

THEMATIC FEATURES OF HEAD OF STATE'S NEW YEAR ADDRESS TO THE NATION

This article is devoted to research work of Head of State's New Year addresses. There is a tendency to study it as a genre of political discourse. Based on the thematic analysis of the French President's New Year Addresses during his reign, their isomorphic and allomorphic features are established. The influence of national ideology and events taking place in the country and in the world on the thematic development of New Year Addresses is established.

Key words: New Year Address; politics; President; thematic analysis; current problems in France.

В отечественных и зарубежных исследованиях последних лет наблюдается интерес лингвистов к новогодним обращениям глав государств как жанру политического дискурса. Так, В. Ю. Ослопова рассматривает жанровые особенности и историко-культурные характеристики новогоднего обращения [1]. Другие лингвисты, как Ж.-М. Леблан, акцентируют внимание на лингвистических особенностях публичных выступлений политиков, в целом, включая и новогоднее обращение [2]. Итальянский лингвист Э. Пинелли анализирует не только грамматические особенности новогоднего обращения, но и определяет некоторые специфические, индивидуальные черты обращения отдельного политика [3]. Однако вне по-

ля зрения исследователей остается тематический анализ новогодних обращений, позволяющий установить их отличительные черты как жанра.

Вышесказанное определило цель настоящего исследования, которая состоит в выявлении жанрово-тематического своеобразия новогодних обращений глав государств.

Материалом исследования послужили тексты новогодних обращений французского президента Эммануэля Макрона за 2018-2020 гг.

Тематика новогодних обращений главы Французской Республики обусловлена как традиционной составляющей (подведение итогов уходящего года, мини-отчет о проделанной работе правительства, сообщение о планах, намеченных на следующий год, непосредственно поздравление народа с торжественным событием, сплочение народа на основе общих ценностей, культуры, истории и патриотизма, вера в государство и будущее страны), так и спецификой того или иного года (ориентир на события национального и международного масштаба, политическое, экономическое, социальное положение страны).

Можно выделить несколько наиболее актуальных тем ежегодных новогодних обращений Эммануэля Макрона, которые позволяют сохранить основную цель и структуру новогодней речи главы государства:

1) Глобальные проблемы, решение которых президент видит в объединение усилий всех стран. Особенно президент подчеркивает угрозу терроризма и говорит о необходимости воссоздания мира и обеспечения безопасности граждан. Проиллюстрируем сказанное следующими примерами.

C'est une grammaire de la paix et de l'espérance qu'il nous faut aujourd'hui reinventer dans nombre de continents [4] 'Эта грамматика мира и надежды, которую сегодня мы должны восстановить на многих континентах'.

Les luttes contre le réchauffement climatique et pour la biodiversité sont plus nécessaire que jamais...nous surmontons ensemble...le terrorisme islamiste continue aussi de sévir [5] 'Борьба с глобальным потеплением и за сохранение биоразнообразия нам необходимы как никогда...мы преодолеем эти проблемы вместе...исламистский терроризм также продолжает свирепствовать'.

Nous l'avons démontré en préservant l'accord de Paris sur le climat, en pesant sur la résolution des crises qui, en Ukraine, en Iran, en Libye, en Syrie, ont un impact direct sur notre sécurité, en nous engageant avec détermination contre le terrorisme au Sahel [6] 'Мы продемонстрировали это, сохранив Парижское соглашение по климату, взвесив урегулирование кризисов на Украине, в Иране, Ливии, Сирии, которые оказывают непосредственное влияние на нашу безопасность, решительно настроившись на борьбу с

терроризмом в Сахеле’.

2) Призыв к сплоченности и солидарности, пробуждение духа патриотизма и гордости за свою страну в каждом гражданине. Например,

L'année 2018 sera...celle de la cohésion de la nation [4] ‘2018 год станет годом объединения нации’.

Je suis au travail, fier de notre pays, fier de toutes les françaises et tous les français [5] ‘Я выполняю свои обязанности, горжусь нашей страной и всеми ее гражданами’.

Je tiens comme vous à ce qui nous lie, ce qui nous unit, à ce que nous sommes» [6] ‘Я, как и вы, дорожу тем, что нас связывает, тем, что нас объединяет, тем, чем мы являемся’.

3) Обеспечение равенства всех граждан вне зависимости от их происхождения, профессии, сексуальной ориентации; борьба с дискриминацией, в том числе и с гендерной. Продемонстрируем сказанное.

...en luttant contre les discriminations... [4] ‘...борясь с дискриминацией’.

... les porte-voix d'une foule haineuse s'en prennent aux élus, aux journalistes, aux juifs, aux étrangers, aux homosexuels, c'est la négation française...le peuple est souverain» [5] ‘представители гневной толпы нападают на депутатов, журналистов, евреев, иностранцев, гомосексуалистов – в этом и заключается весь негатив Франции... народ – это высшее благо’.

notre sens du respect à l'égard des autres citoyens sont des valeurs indispensables à notre unité, notre concorde [6] ‘наше уважение по отношению к другим гражданам – необходимая плата за наше единство и взаимопонимание’.

4) Сотрудничество со странами ЕС, создание мировой державы на основе общих ценностей, истории и культуры. Например,

Je crois que l'Europe peut devenir cette puissance économique, sociale, écologique et scientifique qui pourra faire face à la Chine et aux États-Unis en portant ces valeurs qui nous ont faits, qui sont notre histoire commune [4] ‘Я считаю, что Европа может стать той экономической, социальной, экологической и научной державой, которая сможет противостоять Китаю и США, неся в себе те ценности, которые породили нас, которые являются нашей общей историей’.

Je crois dans cet espoir français et européen que nous pouvons porter [5] ‘Я верю во Францию и в Европу’.

...pour que se construise une Europe souveraine sur le plan de la défense, de la sécurité, du climat, du numérique, une Europe qui, fière de son modèle démocratique alliant liberté et solidarité [6] ‘чтобы построить суверенную Европу в плане обороны, безопасности, климата, цифровых технологий, Европу, которая гордится своей демократической моделью, сочетающей

свободу и солидарность’.

5) Вопрос иммиграции, сильно беспокоящий страны Западной Европы в последние годы. Тем не менее, президент упоминает о ней достаточно поверхностно, избегая прямого ответа на вопрос о принятии беженцев. Следующие примеры являются тому подтверждением.

Nous continuerons accueillir ces femmes et ces hommes parce que la France est leur patrie, mais pour autant nous ne pouvons pas accueillir tout le monde... Nous ne pouvons pas accepter qu'ils restent des mois, des années dans une situation d'irregularité qui n'est bonne ni pour eux ni pour le pays [4] ‘Мы будем продолжать принимать этих женщин и мужчин, потому что Франция-их родина, но мы не можем принимать всех... мы не можем смириться с тем, что они остаются месяцами, годами в ситуации нестабильности, которая не хороша ни для них, ни для страны’.

Les grandes migrations nous inquiètent... [5] ‘Большие потоки иммигрантов нас беспокоят...’.

Алломорфизм новогодних обращений проявляется в упоминании президентом событий, произошедших непосредственно в уходящем году. К ним относятся:

1) Забастовки, народные протесты, движение «желтых жилетов», политическая нестабильность – одна из значительных проблем, затрагиваемых президентом в обращении 2019 г.

Nous avons aussi vécu de grands déchirements, colère contre les injustices, contre le cours d'une mondialisation,.. colère contre un système administratif,.. colère aussi contre des changements profonds... [5] ‘Мы также пережили раздоры,.. возмущение против несправедливости, против хода глобализации, возмущение против административной системы,.. возмущение против глубоких перемен...’.

2) Как отдельную тему можно выделить инцидент, произошедший весной 2019 года во Франции, когда сгорел знаменитый собор Парижской богородицы *Je me souviens de ces jours de printemps qui ont vu la flèche de Notre-Dame brûler avant de s'effondrer* [6] ‘Я помню те весенние дни, когда шпиль собора Парижской богородицы пылал в огне до тех пор, пока совсем не обрушился’.

Э. Макрон говорит о необходимости реконструкции собора, так как он является символом Франции, представляет собой культурное достояние: *l’empreinte de l’esprit français* [6] ‘отпечаток французского духа’.

3) Пенсионная реформа 2019 года, суть которой заключается в установлении равноправия между гражданами, посредством принятия единого пенсионного возраста, вне зависимости от профессии. Это непременно повлекло недовольства со стороны граждан, но, несмотря на то, что большая часть населения надеялась на отмену данной реформы, которая

должна была быть изложена в новогоднем выступлении главы государства, Эммануэль Макрон выразил необходимость ее претворения в жизнь.

...la reforme des retraites à laquelle je me suis engagé devant vous et qui est portée par le Gouvernement sera menée à son terme. Nous voulons que chacun puisse bénéficier d'une pension digne [6] '... пенсионная реформа, разработкой которой я занимаюсь и которую реализует правительство, будет доведена до конца. Мы хотим, чтобы каждый мог получить достойную пенсию'.

Анализ материала исследования позволяет заключить, что тематический потенциал новогодних обращений коррелирует с национальной идеологией, апеллирует к базовым ценностям общества, обусловленным социокультурными, политическими и экономическими факторами. Безусловно, новогодние обращения направлены на объединение народа; воспитание духа патриотизма; укрепление веры в правительство и будущее страны; детерминацию образа президента как гаранта национальной безопасности и укрепления авторитета государства на мировой арене.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ослопова, В. Ю. Новогоднее обращение главы государства к народу как жанр политического дискурса / В. Ю. Ослопова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С. 19–22.
2. Leblanc, J.-M. Les vœux présidentiels sous la Cinquième République (1959—2001) [Electronic resource] / J.-M. Leblanc // Recherches et expérimentations lexicométriques à propos de l'ethos dans un genre discursif rituel. – Université Paris 12-Val de Marne, 2005. – Mode of access: <http://leblanc.jeanmarc.free.fr/>. – Date of access: 20.12.2019.
3. Пинелли, Э. Представление прошлого и будущего в новогодних обращениях: на материале поздравлений В.В. Путина / Э. Пинелли // Rhema. Рема. – 2018. – №2. – С. 62–83.
4. Новогоднее обращение Эммануэля Макрона 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=g4QmlNDyA4s&t=915s>. – Дата доступа: 19.12.2019.
5. Новогоднее обращение Эммануэля Макрона 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=iIS9JatcYeU&t=724s>. – Дата доступа: 24.12.2019.
6. Новогоднее обращение Эммануэля Макрона 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=tdBXgk-tO2w>. – Дата доступа: 02.01.2020.

М. В. Гуль

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
boxformail35@mail.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА, КОММУНИКАЦИИ И КУЛЬТУРЫ

Автор описывает взаимосвязь языка, коммуникации и культуры. Одним из первых наблюдений о данной взаимосвязи является гипотеза Сепира–Уорфа, которая критически осмысливается в статье. Автор рассматривает современные направления в изучении языка, коммуникации и культуры, которые включают в себя эволюционный, интеракционный и социально-психологический подходы.

Ключевые слова: язык; общение; культура; гипотеза Сепира–Уорфа; эволюционный подход; интеракционный подход; социально-психологический подход.

M. V. Hul

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
boxformail35@mail.ru*

THE INTERRELATIONSHIP OF LANGUAGE, COMMUNICATION AND CULTURE

The author describes the interrelationship of language, communication and culture. One of the first observations of this relationship is the Sapir – Whorf hypothesis, which is critically interpreted in the article. The author considers modern trends in the study of language, communication and culture, which include developmental, interactional and social psychological approaches.

Key words: language; communication; culture; Sapir-Whorf hypothesis; developmental approach; interactional approach; social psychological approach.

Язык, коммуникация и культура тесно связаны друг с другом. Язык – это символическая система, в которой значение символов понимают все люди, принадлежащие к определённой культуре. Существуют как вербальные, так и невербальные аспекты языка. Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Разговорный язык является средством общения людей в социальной коммуникации, посредством которого они выражают свой опыт и создают новый. Слова отражают отношение, убеждения и точки зрения адресанта. Язык выражает, символизирует и воплощает культурную реальность. Коммуникация не может осуществляться без языка, а язык нуждается в процессе общения, чтобы вовлечь людей в социальное взаимодействие.

Как язык, так и коммуникация отражают культуру. Язык и культура представляют собой символическую организацию человека в мире. Язык – это среда, которая отражает и выражает принадлежность человека к группе и отношения с другими. Как письменные, так и устные языки формируются культурой, и, в свою очередь, эти языки формируют культуру.

Язык и общение позволяют людям выражать себя, одновременно ограничивая их, потому что должно быть соответствие общепринятым культурным стандартам. Культура – это социальная система, в которой участники разделяют общие стандарты общения, поведения и оценки в повседневной жизни.

Одним из первых современных наблюдений о связи между языком и культурой является гипотеза Сепира–Уорфа. Язык необходим для того, чтобы производить мыслительные операции. Другими словами, язык и его категории – грамматика, синтаксис и лексика – являются единственными категориями, с помощью которых мы можем познавать мир. Язык влияет и формирует то, как люди воспринимают свой мир, свою культуру. Это видение доминировало в научном мышлении более пяти десятилетий.

Эдуард Сепир (1884–1939) и Бенджамен Уорф (1897–1941) работали над теорией лингвистической относительности (Бенджамин Уорф был студентом Эдварда Сепира в Йельском университете). Согласно теории Сепира–Уорфа язык и мышление взаимноизменяются. Разнообразие в языковых категориях и структуре приводит к культурным различиям в мышлении и восприятии мира. Другими словами, люди, говорящие на разных языках, по-разному структурируют свой мир. Например, китайцы делят всю еду на горячую и холодную, но не в соответствии с температурой, а в соответствии с характером пищи. Теплая пища включает жареные и запеченные продукты, а холодная – конкретные фрукты, овощи и жидкости. Если у человека прохладное состояние, ему следует уменьшить количество прохладного и есть больше теплого. У американцев совершенно другой подход к здоровому питанию: идеалом является сбалансированная диета, которая включает фрукты и овощи, мясо и птицу, молочные продукты, хлеб и злаки.

Уже в 1950-е гг. учёные частично не соглашались с гипотезой Сепира–Уорфа и утверждали, что мировоззрение человека не определяется языком. Люди классифицируют свой мир, прикрепляя ярлыки к тому, что там есть. Люди используют язык, чтобы делать то, что им нужно. Люди будут выделять и давать название объекту, идее, процессу и т. д. в зависимости от важности в их жизни и частоты использования. Однако такая позиция поддерживает идею лингвистической относительности, поскольку часто используемые категории восприятия получают названия, тогда

как неиспользуемые или незначительные категории могут не маркироваться.

Другие исследователи полагают, что невозможно проверить, насколько сильно структура языка влияет на мировоззрение людей, потому что нет надежных методов оценки мировоззрения людей независимо от языка, на котором они говорят. Исследователи считают гипотезу Сепира–Уорфа неверной, поскольку представленные доказательства ошибочны.

Фокус лингвистической относительности гипотезы Сепира–Уорфа важен, потому что он способствует пониманию отношений между языком и культурой. Представители разных культур определяют реальность или классифицируют опыт по-разному. Достижение понимания между носителями разных языков зависит от общих концептуальных систем, а не от структурных эквивалентов.

В 1974 г. Делл Хаймс описал развитие лингвистических исследований: в первой половине XX в. внимание было сосредоточено на описании грамматической структуры языка, а для второй половины характерна интеграция языка в социально-культурный контекст и акцент на анализе функциональности.

Во второй половине XX в. применялись такие методы исследования, как дискурс-анализ, прагматика, этнография общения, риторический анализ и количественный анализ (подсчёты и измерения).

Современные подходы к изучению языка, общения и культуры включают эволюционный, интеракционный и социально-психологический [1, с. 274]. Эволюционный подход фокусируется на овладении языком и практике культурного общения на этапах языкового развития ребенка. Теоретики этого подхода заинтересованы в понимании связи между языком и когнитивными процессами в рамках определённой культуры.

Исследования, основанные на интеракционном подходе, сосредоточены на том, что происходит с речью, когда люди взаимодействуют лицом к лицу в каком-либо контексте. Интеракционные теоретики заинтересованы в определении соответствующих стилей и норм общения в различных культурах.

Социально-психологический подход исследует основные факторы, которые влияют на выбор языка в условиях многоязычного общения. Социально-психологические теоретики заинтересованы в определении конкретных социально-психологических условий, которые объясняют использование первого или второго языка в различных группах (представители титульной нации и представители национальных меньшинств).

Для некоторых исследователей спор о том, определяет ли язык мысль или отражает мысль, или мысль определяет или отражает язык, не является главной задачей. Анализ дискурса важен, потому что дискурс является

воплощением сущности культуры. Дискурс также рассматривается как область, где проявляется взаимосвязь языка и культуры.

Прагматика, или теория речевых актов, оказала влияние на дискурс-анализ. Теория прагматики связана с изучением коннотативного (внутреннего) и денотативного (внешнего) значения выражений при использовании в разговоре или письменной работе. Прагматика также подразумевает, что представители культуры применяют свои знания о мире для интерпретации того, что сказано и сделано во время взаимодействия с другими людьми.

Этнография общения предоставляет исследователю систему наблюдений и методов интервьюирования, чтобы облегчить фиксацию значений реплик собеседников в различных коммуникативных актах как в культурном, так и в межкультурном отношениях. Этнограф пытается описать коммуникативный выбор, который делают собеседники. Это включает в себя описание и учет систем и практик, посредством которых участники конструируют действия и имеют дело с поведением. Исследование языка, общения и культуры выявляет не только лингвистические структурные закономерности, но и закономерности использования языка, которые связаны с мотивами, эмоциями, желаниями, знаниями, взглядами и ценностями. Цель этнографии состоит в том, чтобы сделать мотивы, эмоции, желания, знания, отношения и ценности явными, чтобы понимать и практиковать коммуникативную компетентность в рамках конкретной культуры и в межкультурной коммуникации.

Риторический анализ сосредоточен на анализе методик построения текста, высказывания; на приемах воздействия, на использовании автором языковых средств и средств выразительности.

Таким образом, взаимосвязь языка, коммуникации и культуры является одним из важнейших вопросов современной науки. Одной из первых попыток объяснить эту связь была теория лингвистической относительности Сепира–Уорфа. Во второй половине XX в. применялись такие методы исследования, как дискурс-анализ, прагматика, этнография общения, риторический анализ. Современные исследования основаны на эволюционном, интеракционном, социально-психологическом подходах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Samovar, Larry A. Intercultural communication : A Reader / Larry A. Samovar, Richard E. Potter, Edwin A. McDaniel. – 13th ed. – Wadsworth : Cengage Learning. – 518 p.

Ф. А. Моисеева, Л. Л. Шишина

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-
Барановского
Донецк, Украина
e-mail: inozmov@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Гуманизация педагогического процесса и переориентации системы образования на новые ценности, открытие и внедрение новых технологий в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: инновация; проект; деятельность; глобализация; интеграция; коммуникация.

F. A. Moiseeva, L. L. Shishina

*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-
Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: inozmov@mail.ru*

THE PROBLEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

The aim of the following article is national of pedagogical processes and switching of the system of education to the new values, discovering and taking up innovative technologies in learning foreign languages.

Key words: innovation; project; activiti; globalization; integration; communication.

Проблема преподавания иностранных языков в отечественной образовательной системе является одной из наиболее актуальных. Вопросы глобализации, сотрудничества и интеграции поставили изучение иностранных языков в ряд первостепенных задач, поскольку у многих людей возникла потребность в общении или ведении деятельности на иностранном языке. Стоит справедливо заметить, что наряду с традиционными появляются инновационный подходы в иноязычном образовании. Это связано с приспособлением к новым условиям посредством иностранных языков и их носителей. Преподаватель свободен в выборе тех или иных инновационных технологий, благодаря которым идёт развитие всего образовательного процесса [1, с. 20].

На протяжении последних лет обучение иностранным языкам в вузе заметно улучшилось, не только вследствие политики государства в обла-

сти образования, но и благодаря изменению подхода к этой важной проблеме. Уместно подчеркнуть своевременное появление и внедрение новых учебников и инновационных методик, в том числе авторских (проектная деятельность, драматизация, кейс-метод, языковой портфель, открытый диалог и др.). К проблеме инновационных моделей в области преподавания иностранных языков, инновационных технологий обращались различные исследователи, среди которых Е. Г. Кашина, Л. С. Джуманова, М. Н. Копунова. В своих работах они рассматривали проблему выбора инновационных моделей, направленных на развитие личности в условиях современной стремительно меняющейся действительности. Информатизация и компьютеризация общества позволяет участие в международных проектах, научных исследованиях [2, с. 5]. Как пишет Е. К. Кашина, это способствует созданию специально обучающих программ: индивидуальных или в группах, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка [3, с. 70].

Многоаспектный характер иноязычного образования ставит перед высшей школой серьёзные задачи. Развивающему обществу нужны образованные люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, готовые к сотрудничеству и с развитым чувством ответственности за судьбу страны. Учёба в вузе предоставляет студенту базовые ориентиры основных знаний, стимулирует ключевые компетенции для успешной самореализации выпускников в будущем.

Актуальной задачей в изучении иностранного языка продолжает оставаться создание преемственности в образовательном языковом поле: от средней школы до вуза. Такие отношения выстраиваются и способствуют повышению качества преподавания. Специалисты со знанием иностранных языков востребованы на рынке труда, и выпускники Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского конкурентоспособны на международном рынке.

Крайне важным становится учёт сложившейся вариативности моделей и условий обучения иностранному языку для формирования механизмов совершенствования качества обучения, для решения независимых форм его оценки, и развития лучших образцов инновационной образовательной деятельности [1, с. 20].

На сегодняшний день необходимо объективное осознание нового этапа развития системы изучения иностранного языка, который характеризуется инновационным обновлением содержания и форм учебно-воспитательного процесса в вузе, трансляцией опыта экспериментальных и инновационных площадок по иностранным языкам.

С уверенностью можно утверждать, что на современном этапе образования приоритетными являются: формирование современной системы не-

прерывного языкового образования, её преемственности и повышение качества иноязычного образования с учётом отечественных и международных требований, обеспечение доступности двух-трёх иностранных языков, совершенствование системы независимого аудита иноязычного образования, активизация инновационных процессов в языковом образовании, подготовка выпускников – будущих специалистов, способных и готовых осуществлять инновационную деятельность в стране и мире в целом. Успешная реализация приоритетных систем иноязычного образования обеспечивается решением следующих задач: создание базовых условий для трансляции передового опыта на международном уровне, укрепление материально-технической базы средних и высших учебных заведений, совершенствование педагогического мастерства, непрерывное образование.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Marx, N. Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken. am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik / N. Marx // Fremdsprache Deutsch. – 2008. – Heft 38. – S. 19–26.
2. Джуманова, Л. С. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам / Л. С. Джуманова // Молодой учёный. – 2014. – №19 – С. 5.
3. Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е. Г. Кашина. – Самара : Универс-групп, 2006. – 75 с.

М. В. Беляева

*Московский городской педагогический университет
Москва, Россия
e-mail: beljaeva-mv@mail.ru*

СЕТЕВОЙ ЖАРГОН НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРИМЕР ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ

В статье рассматриваются особенности сетевого общения немецкой молодежи, сложившиеся в результате использования англицизмов, сокращений, специальной графики – написания букв или придумывания собственных вариантов письма.

Ключевые слова: сетевой жаргон; специальный знак; креативность; ерикатив; инфликтив.

M. V. Beljaeva

*Moscow Pedagogical City University
Moscow, Russia
e-mail: beljaeva-mv@mail.ru*

NETWORK JARGON OF GERMAN YOUTH AS AN EXAMPLE OF LINGUISTIC CREATIVITY

The article discusses the features of network communication of German youth formed as a result of the use of anglicisms, acronyms, special graphics – writing letters or inventing their own versions for writing.

Key words: network jargon; special sign; creativity; ericative; inflective.

На современном этапе лингвистических исследований особый интерес представляют процессы возникновения новых технологий коммуникации, в том числе и в интернет-пространстве. Это касается как родного, так и любого иностранного языка. Современный человек, особенно молодой человек, не может сегодня обойтись без интернет-общения в таких его форматах, как чаты, блоги и др. В научных работах, опубликованных за период изучения языка интернета, отражены многие его особенности, графическое оформление высказываний, креативное словообразование и др. В рамках описания немецкого молодежного языка можно выделить как отдельное направление его изучения – сетевой жаргон, на котором остановимся несколько подробнее.

Под сетевым жаргоном понимается использование языковой игры в любых комбинациях, «вольное» (или креативное) обхождение с языковыми и графическими знаками в обход норм и привычных правил построения языковых единиц. Об этом рассуждает Стефан Вебер в статье

«Phänomen Cyber-Neusprech: Zum (rasenden) Sprachwandel durch den Netzjargon» (Феномен кибер-языка: к проблеме изменения языка посредством сетевого жаргона) [1]. Обращая внимание на тот факт, что в молодежном языке различие между текстом и контекстом, сигнификантом и сигнификатом, синтактикой и семантикой имеют существенное значение, автор публикации отмечает, что сами знаки не становятся другими, но они комбинируются иначе. Специфика сетевого жаргона обусловлена не столько содержанием, сколько формой, в которую это содержание облекается. Австрийский исследователь молодежной культуры Курт Люгер отмечает, например, что для все большего числа молодых людей технологические новации составляют стиль их жизни, а вот старшее поколение едва ли поймет текст в разговорном облаке (Sprechblasentext), например: *du und iCh bLinG bLinG siZtas & thiS ever! i Love µ! Mir GeDDs a guat ThXxaL => i kimm aus VöLs +Gg+ du aus ibk oda?? He Hasch du msn?? KiZz :) hii süzzääää... oh... inzing kenn i a a paar :))) mah, ja ferien* [2, с. 315]. Иными словами, молодежь в сети использует для обозначения известных значений совершенно новые и порой необычные сочетания и комбинации языковых и графических знаков.

Сетевой молодежный жаргон содержит целый ряд непривычных нам языковых форм, которые в немецкой лингвистике обозначены терминами Kidtalks, Leetspeak, Erikativ. Эти названия зафиксированы и в википедии. Название Kidtalks легко понимается в переводе с английского языка как язык молодых (язык детей) и представляет общее название для анализируемого феномена. Название Leetspeak (от английского *elite* ‘элита’ и *speak* ‘говорить’) обозначает в сетевом жаргоне замену букв похожими на них цифрами, особыми знаками [<https://de.wikipedia.org/wiki/Leetspeak>], например, запись слова *wikipedia* выглядит на этом жаргоне как *w!k!p3d!4*. Это собирательное понятие гетерогенного феномена, получившего первоначально свое развитие в американских компьютерных играх, чатах и хакерской культуре. Если раньше криптография использовалась для кодирования важной и тайной информации, то в современном использовании ее функция заключается в создании стиля сетевого общения, в том числе и в немецкоязычном интернет-пространстве.

Рассмотрим далее название Erikativ. Этим словом обозначается еще один феномен, встречающийся в СМС- и майл-сообщениях или чатах. Молодежь часто использует такие выражения, как: **treudreinschau** **dichganzliebhab** или **nichtlangherumdrückenwill**. В этих конструкциях содержатся инфликтивы, отсутствуют интервалы, все слова написаны с маленькой буквы, а вместо кавычек используются звездочки (*...*). Для такой формы написания и придумано шутовское обозначение, являющееся неологизмом: Erikativ. Оно введено в обиход в 2002 году в честь перевод-

чицы комиксов о Микки Маусе и Дональде Дакке Ерики Фукс, которая часто популяризировала подобные выражения в своих переводах. Именно в комиксах «ерикативы» используются наряду со звукоподражательными словами (*seufz, stöhn, hust, brüll, tob*) [3].

Безусловно, Leetspeak и Eriktiv формируют креативный аспект сетевого жаргона, являясь совершенно необычными формами использования знаковой системы языка. Однако его специфика основывается еще и на целом комплексе явлений, которые способствуют формированию молодежной языковой культуры в целом.

Прежде всего, молодежный сетевой жаргон характеризуется использованием англицизмов, или так называемого гибридного англонемецкого языка (*Denglisch*) [4]. В качестве иллюстрации приведем пример: *Ich liebe den Sommer cause es ist hot* [1]. Примечательно, что в немецком языке, в молодежном и сетевом жаргоне сложилась тенденция к использованию «англоподобных» слов и выражений, не присутствующих в английском языке в том значении, которое им присвоено в немецком языке, например: *handy, know-how*.

Названная выше языковая форма Leetspeak является результатом нескольких тенденций, формирующих общую специфику интернет-жаргона молодежи. Так, для общения в сети привлекаются различные коды, в основе которых лежит использование специальных знаков и их комбинаций – конструирование новых букв и слов («*iCh TrâG' diCh in méiNéM héRZén*») [1], причем заглавными буквами обозначаются только согласные, а гласные всегда пишутся с маленькой буквы.

Тенденция к смешиванию устной и письменной форм речи проявляется не менее ярко в сетевом жаргоне и находит выражение в использовании не только графических сокращений, но и в редуцировании содержательного аспекта, что приводит к затруднению общения, если не являться членом данного коммуникативного сообщества. Например, понять ниже приведенное сообщение без подготовки и определенных навыков нелегко: *i©h b®úçhë »dÎçH« wÎë dî? £û?? IÛm ãřmëÑ oder M i C h krieëGt niichT jeDeR deR es wiLL, abeR [iiCh] kriieG aLLes waS iiCh wiLL ...* [1].

Более простыми формами редуцирования являются уже хорошо известные общепринятые сокращения в написании слов: *LG (Liebe Grüße), MfG (Mit freundlichen Grüßen), HDML (habe dich mega lieb)*. Однако в сетевом жаргоне выработаны и собственные приемы сокращения слов с использованием как англицизмов, так и технологии Leetspeak. В немецкой википедии собраны многие примеры подобных выражений, приведем лишь несколько в качестве иллюстрации: *b4 (bevor – before), bak (zurück an der Tastatur – back at keyboard), bb (Tschüß – bye bye), maan (viel Lärm*

um nichts – much ado about nothing), *mbg (Geld-zurück-Garantie – money back guarantee)*, *thx (thanks)*, *vllt (vielleicht)*, *w8 (warte – wait)* др. [5].

Другой формой проявления смешивания устной и письменной форм речи в сетевом общении является тенденция – «пишу, как говорю». Иными словами, письменные высказывания имеют синтаксическую структуру разговорных построений (анаколуф, нарушение порядка слов, вынос за рамку и др.) и графическое изображение разговорного фонетического варианта высказывания (*Heasd oida! Tamma wos?*) [1]. Высказывания в чатах и смс-сообщениях приобретают форму устного обмена репликами, а жесты и мимика, имеющие место при визуальном контакте, находят графические эквиваленты (смайлики, эмодзи). Текст перестает быть письменным речевым произведением, он превращается в визуальное поле, где взаимодействуют различные языковые и неязыковые знаки. Текст в такой коммуникации сознательно превращается пользователями в проводника так называемой культуры ошибок (*Fehlerkultur*).

В связи с распространением данной тенденции в сетевом общении закономерно возникает вопрос о том, не является ли это упадком и обеднением национального немецкого языка как основы немецкой культуры, не утрата ли это языковой национальной компетенции, не возврат ли это к диалектизмам в письменной речи и т. д. Подобные вопросы находят как положительный, так и отрицательный отклик в дискуссиях. Однозначного ответа на поставленные вопросы в общественных кругах Германии пока нет, а может быть и не должно быть. Так, например, исследователь молодежного языка Ева Нойланд рассматривает его инновации в лексике и грамматике как путь креативного языкового развития в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Weber, St. Dâs hîer îz MaiNe LaYdee ... sôu swêêt“. Phänomen Cyber-Neusprech: Zum (rasenden) Sprachwandel durch den Netzjargon [Electronic resource]. – Mode of access: <https://docplayer.org/40373530-Das-hier-iz-maine-laydee-sou-sweet-phaenomen-cyber-neusprech-zum-rasenden-sprachwandel-durch-den-netzjargon.html>. – Date of access: 29.01.2020.
2. Luger, K. Die konsumierte Rebellion. Geschichte der Jugendkultur 1945–1990 / K. Luger. – Wien : St. Johann: Österreichischer Kunst und Kulturverlag, 1991. – 364 S.
3. Erikativ [Electronic resource]. – Mode of access: <http://de.wikipedia.org/wiki/Erikativ>. – Date of access: 30.01.2020.
4. Беляева, М. В. Немецкий язык как зеркало межкультурного взаимодействия в Германии / М. В. Беляева // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовке специалиста / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2018. – Т. 1. – № 3 (11). – С. 9–15.
5. Netzjargon [Electronic resource]. – Mode of access: <http://de.wikipedia.org/wiki/Netzjargon>. – Date of access: 30.01.2020.

Т. С. Котик

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tanjakotik@gmail.com*

МОДИФИКАЦИЯ СЕМАНТИКИ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С ДЕЙКТИЧЕСКИМИ ФОРМАНТАМИ HIN И HER

В статье представлены результаты семантического и частотного анализа производных глаголов, образованных от модальных глаголов с помощью дейктических формантов *hin-* и *her-*. Установлено, что в результате словообразования дейктические приставки *hin-* и *her-* привносят в семантику производных модальных глаголов компонент движения.

Ключевые слова: немецкий язык; дейксис; локальные дейктики; модальные глаголы; префиксальная деривация; семантическая компрессия.

T. S. Kotik

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tanjakotik@gmail.com*

MODIFIKATION OF SEMANTIC OF MODAL VERBS WITH DEICTIC FORMANTS HIN AND HER

The article presents the results of the semantic and frequency analysis of derivative verbs formed from modal verbs using the deictic formants *hin-* and *her-*. It is established that, as a result of word formation, the deictic prefixes *hin-* and *her-* introduce components of movement into the semantics of derived modal verbs.

Key words: German language; deixis; local deictic words; modal verbs; prefixal derivation; semantic compression.

Локальные дейктики *hin* ‘туда’ и *her* ‘сюда’ в немецком языке активно участвуют в процессе словообразования. Выступая в качестве дейктической приставки, данные локальные дейктики участвуют в словообразовании различных частей речи, что подтверждают результаты сплошной выборки языкового материала из словаря «Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache» [1]. Наибольшее количество отобранных дериватов составляет глагольный блок (249 языковых единиц). Семантический анализ отобранных глаголов показал, что среди них встречаются глаголы различных семантических групп, например, глаголы речевой деятельности (*hinreden* ‘бездумно говорить, болтать’, *hersagen* ‘говорить, рассказывать (всё подряд, от начала до конца)’), глаголы движения (*hindrängen* ‘стремиться подойти, проталкиваться, тесниться’, *herfahren* ‘привозить, подво-

зять'), глагол созидательной деятельности (*hinmalen* 'рисовать', *herstellen* 'изготавливать'), в том числе и модальные глаголы: 6 глаголов с дейктическим формантом *hin-* (*hindürfen*, *hinkönnen*, *hinmögen*, *hinmüssen*, *hinsollen*, *hinwollen*) и 5 глаголов с *her-* (*herdürfen*, *herkönnen*, *hermüssen*, *hersollen*, *herwollen*).

Обращает на себя внимание то, что, если для большинства модальных глаголов существуют конвертируемые пары, например, *hinwollen* 'хотеть туда' – *herwollen* 'хотеть сюда' и т. д., то для глагола *mögen* 'любить' такая пара отсутствует. В словаре зафиксирован лишь глагол *hinmögen* 'любить пойти, поехать туда'.

Обращение к основному корпусу немецкого языка DWDS – Kernkorpus за период с 1900 по 1999 гг. показывает, что данные глаголы хотя и употребляются, но имеют достаточно низкую частотность. Вхождения зафиксированы у следующих глаголов с приставкой *hin-*: *hinkönnen* (6), *hinmüssen* (4), *hinsollen* (5), *hinwollen* (22). У дериватов с приставкой *her-* вхождения зафиксированы только у глагола *hermüssen* (5). Такая низкая частотность объясняется спецификой их семантики.

Анализ дефиниций данных глаголов показал, что в словаре данные дериваты толкуются с помощью глаголов движения, например, *herdürfen* 'мочь' – *herkommen*, *-fahren*, *-gehen dürfen* 'мочь прийти, приехать' [1], *hinwollen* 'хотеть' – *hinkommen*, *-fahren*, *-gehen wollen* 'хотеть войти, въехать' [1]. Отсюда следует, что в процессе словообразования семантика глаголов значительно модифицируется дейктическими приставками. Префиксальные дериваты сохраняют в своей семантике значение производящего модального глагола и приобретают дополнительный компонент движения.

Анализ переводов из параллельного корпуса показывает, что на русский язык данные дериваты могут переводиться только с помощью глаголов движения, как в примерах (1), (2) [2]:

(1) *Чтобы скорее свалить с плеч эту обузу, на третий день своего приезда он сердито, не отвечая на вопрос, куда он идет, пошел с нахмуренными бровями во флигель к Митеньке и потребовал у него счета всего.* [Л. Н. Толстой. Война и мир (том 2) (1865-1869)] / *Um sich diese Last so bald wie möglich von den Schultern zu wälzen, ging er drei Tage nach seiner Ankunft ingrimmig, ohne auf die Fragen, wo er hinwolle, eine Antwort zu geben, und mit finster zusammengezogenen Brauen in das Seitengebäude zu Mitenka und forderte von ihm «die Abrechnungen über alles».* [Lew Tolstoi. Krieg und Frieden (2. Band) (Hermann Röhl, 1922)]

(2) *Nach kurzer Zeit hatte es mit ihm die Küste erreicht, nach der er hingewollt hatte, und setzte ihn sanft im Schilfe nieder.* [Novalis. Heinrich von Ofterdingen (1800)] / *В скором времени оно примчалось к берегу, куда он*

направлялся, и мягко вынесло его на прибрежный камыш. [Новалис. Генрих фон Офтердинген (В. Микушевич, З. Венгерова, С. Ошеров, 1914-1960)]

Однако следует отметить, что в большинстве случаев данные дериваты переводятся с помощью комбинации модального глагола и глагола движения, как в примерах (3), (4) [2]:

(3) *Sanitätsunteroffizier Schlick, mit dem grauen Schnauzbart, gähnt wie ein Seehund und schimpft, daß er aus der warmen Falle **herausgemußt**.* [Völkischer Beobachter (Bayernausgabe), 01.03.1930] / *Унтер-офицер медико-санитарной службы Шлик, с серыми густыми усами, зевал как тюлень и ругался, что ему **пришлось выполнить** из теплой постели.* [Народный обозреватель (издательство Баерн), 01.03.1930]

(4) *Die äußere Kraft wird sogar gleich Null, wenn sich z. B. der Autoreifen schließlich im Sand dreht und der Wagen stehenbleibt, oder wenn ich im Sumpf stecke und nicht **herauskann**.* [Hoke, Ralph Johann u. Schmith, Otto: Grundlagen und Methodik der Leichtathletik, Leipzig, 1937] / *Внешняя сила становится практически нулевой, когда, например, автомобильная шина окончательно поворачивается в песке и машина останавливается, или когда я в болоте и не **могу выбраться**.* [Ральф Йоханн Хоке и Отто Шмит: Основы и методика легкой атлетики, Лейпциг, 1937.]

Таким образом, очевидно, что данные дейктические приставки являются средством семантической компрессии. Выступая в качестве средства языковой экономии, дейктические форманты *hin-* и *her-* привносят в семантику производных глаголов компонент движения и в комбинации с семантикой базового модального глагола дают значение желания/намерения/необходимости и т. д. двигаться по направлению удаления или приближения к говорящему.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.duden.de>. – Дата доступа: 20.01.2020.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>. – Дата доступа: 15.01.2020.

В. Б. Скрамблевич

*Установа адукацыі Федэрацыі прафсаюзаў Беларусі
Міжнародны ўніверсітэт «МІТСО»
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: lera2304@gmail.com*

ПРАБЛЕМЫ СИСТЭМНАЙ І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАЙ АМАНІМІЎ БЕЛАРУСКАЙ І ІТАЛЬЯНСКАЙ МОВАХ

У артыкуле разгледжаны актуальныя пытанні вывучэння аманіміі ў беларускім і італьянскім мовазнаўстве: прырода лексічнай двухсэнсоўнасці (*ambiguità lessicale*), азначэнне амонімаў, фармальна-сэнсавыя адносіны паміж імі, іх колькасныя характарыстыкі, праблема дыферэнцыяцыі аманіміі і полісеміі. Паказаны разыходжанні нацыянальных лінгвістычных традыцый вывучэння феномена аманіміі.

Ключавыя словы: амонімы; сістэмная аманімія; функцыянальная аманімія; полісемія; беларуская мова; італьянская мова.

В. Б. Скрамблевич

*Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси
Международный университет «МИТСО»
Минск, Республика Беларусь
e-mail: lera2304@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМНОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОМОНИМИИ В БЕЛОРУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрены актуальные вопросы изучения омонимии в белорусском и итальянском языкознании: природа лексической двусмысленности (*ambiguità lessicale*), определение омонимов, формально-смысловые отношения между ними, их количественные характеристики, проблема дифференциации омонимии и полисемии. Показаны расхождения национальных лингвистических традиций изучения феномена омонимии.

Ключевые слова: омонимы; системная омонимия; функциональная омонимия; полисемия; белорусский язык; итальянский язык.

V. B. Skramblevich

*Higher Educational Establishment of the Federation of Trade Unions of Belarus
International University «MITSO»
Minsk, Republik of Belarus
e-mail: lera2304@gmail.com*

PROBLEMS OF SYSTEMIC AND FUNCTIONAL HOMONYMY IN THE BELARUSIAN AND ITALIAN LANGUAGES

The article discusses current issues of studying homonymy in Belarusian and Italian linguistics: the nature of lexical ambiguity, the definition of homonyms, formal-semantic relations

between them, their quantitative characteristics, the problem of differentiation of homonymy and polysemy. Are shown the differences of national linguistic traditions of the study of the phenomenon of homonymy.

Key words: homonymy; systemic homonymy; functional homonymy; polysemy; Belarusian language, Italian language.

У сучасных лексікалагічных даследаваннях вялікая ўвага надаецца ўсебаковаму вывучэнню праблемы аманіміі, якая прызнаецца як адна з найскладанейшых у сямасіялогіі і лексікаграфіі. Кола пытанняў, звязаных з аманіміяй, даволі шырокае: паходжанне і функцыянаванне амонімаў у лексічнай сістэме канкрэтнай мовы ці роднасных моў, іх класіфікацыя, крытэрыі размежавання полісеміі і аманіміі і структурныя асаблівасці гэтых моўных феноменаў, дыферэнцыяцыя значэнняў амонімаў. Такія пытанні не могуць быць паспяхова вырашаны без дакладнага, канкрэтнага азначэння самога паняцця амонімаў, што мае прынцыповую вартасць для даследавання іх структурна-семантычных тыпаў у розных мовах.

Што так прыцягвае даследчыкаў да вывучэння аманіміі? На думку Л. У. Малахоўскага, асноўнымі прычынамі павышанага інтарэсу да гэтага пытання з'яўляюцца «уяўная выпадковасць, непатрэбнасць і несістэмнасць» [1, с. 272–273] аманіміі. Ён мяркуе таксама, што параўнальна-тыпалагічнае даследаванне аманіміі на матэрыяле розных моў магло б праліць святло на сутнасць аманіміі і яе ролю ў мове. Аднак нават проста колькаснае параўнанне аманіміі дзвюх або некалькіх моў на даны момант немажліва, паколькі не існуе адзінай, дапушчальнай для розных моў, класіфікацыі амонімаў. Да ўсяго і ўнутры канкрэтнай мовы прысутнічае поўны разнабой з іх класіфікацыяй.

У сучасным мовазнаўстве прынята лічыць, што аманімія прадстаўляе сабой лексіка-семантычны працэс, які дапускае функцыянаванне двух і болей моўных знакаў, якія гучаць аднолькава, але семантычна не звязаны паміж сабой. Традыцыйна аманімія падзяляецца на лексічную, граматычную, сінтаксічную, словаўтваральную, графічную і фанетычную. У русістыцы пад тэрмінам «лексічныя амонімы» разумеюць словы, якія маюць аднолькавае гучанне, але рознае значэнне [2, с. 234]. Пры вузкім разуменні аманіміі (якое бярэ пачатак ад В. У. Вінаградава) уласна амонімамі прызнаюцца толькі лексічныя амонімы, а ўсе астатнія з'явы разглядаюцца ў якасці сумежных з аманіміяй. Класіфікуюцца лексічныя амонімы на падставе таго, якім шляхам яны з'явіліся ў мове. Вылучаюць тры асноўныя прычыны іх узнікнення: выпадковае супадзенне спрадвечна розных слоў, словаўтваральныя працэсы і страта сувязі паміж значэннямі шматзначнага слова. У межах лексікалогіі вывучаецца аманімія

слоўнікавых форм (г. зн. тых форм, якія традыцыйна прадстаўляюць лексемы ў слоўніках) [3, с. 5].

Пры вызначэнні тыпаў амонімаў аўтар «Слоўніка амонімаў рускай мовы» В. С. Ахманова кіравалася сістэмным характарам лексіка-семантычных адносін, прымаючы пад увагу, што кожны індывідуальны выпадак павінен трактавацца як прадстаўнік таго ці іншага тыпу. Структура слоўніка адпавядае класіфікацыі, згодна з якой вылучаюцца наступныя тыпы амонімаў: 1) словы з выяўленай марфалагічнай структурай (падзяляюцца на пяць падтыпаў); 2) спрадвечна розныя словы; 3) вынік распаду шматзначнасці. Асобна В. С. Ахманова вылучае функцыянальную аманімію, якую трэба адрозніваць ад марфематычнай: пры функцыянальнай аманіміі склад марфем у слоўнікавых формах суаднесеныя слоў застаецца адным і тым жа [3, с. 374] (хаця іх словаўтваральны або формаўтваральны характар могуць разыходзіцца). Пры ўзнікненні функцыянальнай аманіміі адбываецца значнае пераасэнсоўванне слова, якое набывае іншую сінтаксічную функцыю і атрымлівае новае катэгарыяльнае значэнне. У залежнасці ад таго, якая група часцін мовы ахоплена аманімічнымі адносінамі, можна вылучыць тры сферы ўтварэння функцыянальных амонімаў: 1) транспазіцыйныя адносіны паміж знамянальнымі часцінамі мовы (субстантывацыя, ад’ектывацыя, пранаміналізацыя, адвербіялізацыя); 2) паміж службовымі часцінамі мовы (магчыма з’яўленне аманімічных злучнікаў і часціц); 3) паміж знамянальнымі і службовымі часцінамі мовы (магчымы наступныя амапары: прыназоўнік ← назоўнік, прыназоўнік ← прыслоўе, злучнік ← прыслоўе, злучнік ← займеннік, часціца ← займеннік, часціца ← лічэбнік, часціца ← прыслоўе, часціца ← дзеяслоў), а таксама паміж мадальнымі словамі і выклічнікамі.

Па азначэнні, прынятаму ў энцыклапедыі «Беларуская мова», лексічнымі амонімамі лічацца «словы, якія маюць поўнае гукавое супадзенне ва ўсіх формах і адносяцца да адной часціны мовы» [4, с. 30]. Адрозніваюць поўную (амонімы супадаюць ва ўсіх граматычных формах) і частковую (адно слова з амапары супадае па гучанні з часткай форм іншага слова ці з адной асобнай яго формай). Варыянтам частковай аманіміі з’яўляецца прыставачная аманімія – «супадзенне форм аднаго з трыванняў (закончанага ці незакончанага) розных дзеясловаў» [4, с. 31]. Напрыклад, *данаіцаць*¹ – скончыць пісаць; *данаіцаць*² – да канца.

Ад лексічных амонімаў у беларусістыцы таксама адрозніваюць амафоны, амаформы (часам іх называюць фанетычнымі і граматычнымі амонімамі) і амографы (або графічныя амонімы). Пад фанетычнымі амонімамі, або амафонамі, разумеюць словы, якія аднолькава гучаць, але адрозніваюцца напісаннем; пад амографамі – словы, якія аднолькава

пішуцца, але па-рознаму вымаўляюцца. Да марфалагічных амонімаў, або амаформаў, адносяць словы, якія звычайна належаць да розных часцін мовы і супадаюць толькі ў некаторых марфалагічных формах; да сінтаксічных – канструкцыі, якія могуць атрымаць больш чым адну семантыка-сінтаксічную інтэрпрэтацыю. Па меркаванні А. Я. Міхневіча, адна сінтаксічная форма можа перадаваць розны змест, і сэнс сказаў можа мяняцца ў залежнасці ад лагічнага націску. З такога разумення вынікае, што патэнцыйна аманімічнай можа быць любая пара сказаў. Таму праблема сінтаксічнай аманіміі – адна з найбольш складаных у тэарытычнай граматыцы. І, нарэшце, міжмоўныя амонімы вызначаны як словы, якія амаль поўнасю супадаюць па гучанні ў дзвюх мовах [4, с. 31].

У калектыўнай манаграфіі «Лексікалогія сучаснай беларускай мовы» пад рэдакцыяй А. Я. Баханькова лексічным амонімамі называюць «два або некалькі слоў, якія вымаўляюцца і пішуцца аднолькава, але маюць зусім розныя, не звязаныя паміж сабой значэнні» [5, с. 214]. На ўзроўні слоўнікавых форм, прапануецца вылучаць чатыры тыпы амонімаў: 1) поўныя лексічныя (*бак*¹ ‘закрытая пасудзіна для вадкасцей’ – *бак*² ‘насавая частка верхняй палубы судна’; 2) няпоўныя лексічныя (*пара*¹ ‘два аднолькавыя сіметрычныя прадметы, якія складаюць адно цэлае’ – *пара*² ‘газападобны стан вады’; 3) поўныя лексіка-граматычныя (*весела*¹ ‘прыслоўе да вясёлы’ – *весела*² (прэдыкатыўнае слова); 4) няпоўныя лексіка-граматычныя (*як*¹ ‘бык’ – *як*² (злучнік). Асобна разглядаюцца амаформы, якія таксама называюцца граматычнымі амонімамі і таму не маюць ніякага дачынення да лексічнай аманіміі. На ўзроўні марфем і фанетыка-арфаэпічных варыянтаў сумежнымі аманімічнымі з’явамі лічацца амаморфы, амафоны, і амаграфы [5, с. 227–233].

У дапаможніку для студэнтаў ВНУ «Сучасная беларуская літаратурная мова» І. Я. Лепешаў адзначае, што дэфініцыя амонімаў, якая распаўсюджана ў навучальнай літаратуры (словы, якія аднолькава гучаць, але маюць рознае значэнне), не зусім дакладная, бо полісемічныя словы таксама могуць быць залічаны ў даную катэгорыю, паколькі кожнае іх значэнне адрозніваецца ад другога і абазначае зусім іншае паняцце. (Дарэчы, найбольш прыдатным азначэннем І. Я. Лепешаў лічыць варыянт, прапанаваны ў акадэмічным выданні пад рэдакцыяй А. Я. Баханькова). Адначасова аўтар падкрэслівае важнасць сегменту «аднолькава гучаць і пішуцца», паколькі ў іншым выпадку да катэгорыі амонімаў можна было б аднесці амафоны, але падстаў для іх уключэння ў катэгорыю амонімаў, як і амаформ, амафонаў і іншых змежных з’яў, няма. І. Я. Лепешаў сцвярджае, што калі амонімы складаюць даволі вялікую частку лексікі (каля 4000), дык наогул могуць падзяляцца на розныя тыпы ў залежнасці

ад таго, які крытэрыі кладзецца ў аснову класіфікацыі. Тлумачальныя або перакладныя слоўнікі таксама наўрад ці дапамогуць пазбегнуць блытаніны, таму што ў вочы адразу кідаецца нічым не абгрунтаваная супярэчнасць паміж традыцыйнай, агульнапрынятай лексікаграфічнай практыкай апісання лексічных адзінак у слоўніках і тэарытычным асэнсаваннем слоў у навуковай і навучальнай літаратуры. І. Я. Лепешаў пагаджаецца і з тымі расійскімі і беларускімі вучонымі (Р. А. Будагаў, В. С. Ахманова, А. Я. Баханькоў, В. Дз. Старычонак), якія асобна выдзяляюць катэгорыю лексіка-граматычных амонімаў (словы, што гучаць аднолькава, але адносяцца да розных часцін мовы). Іх не трэба блытаць з амаформамі, паколькі падобныя словы прадстаўлены ў зыходных слоўнікавых, а не «абы-якіх» формах [6, с. 29–33].

П. У. Сцяцко дае наступнае азначэнне лексічным амонімам: «словы з аднолькавым гучаннем, якія не маюць супольнай семантыкі (агульных семаў). Гэта зусім розныя словы, якія выпадкова супалі сваім гучаннем» [7, с. 90]. Ён дзеліць амонімы на поўныя і няпоўныя, або частковыя. Да частковых амонімаў даследчык адносіць амаформы, якія называе таксама граматычнымі амонімамі. Амафоны і амаграфы, або графічныя амонімы, разглядаюцца як асобныя тыпы амонімаў. Увогуле пры размежаванні амонімаў перад складальнікамі слоўнікаў, як лічыць П. У. Сцяцко стаіць вельмі цяжкая задача з прычыны не толькі спрэчак наконт таго, ці з’яўляюцца амонімамі былыя варыянты шматзначнага слова, але і пытання, ці можна лічыць амонімамі словы розных часцін мовы, якія маюць сэнсавыя сувязі.

Гэты невякікі агляд паказвае, што ў беларускай лінгвістыцы даволі шырока вывучаны пытанні ўнутрымоўнай, у прыватнасці сінтаксічнай, і міжмоўнай аманіміі. Першая спроба лексікаграфічнай сістэматызацыі руска-беларускіх амонімаў належыць аўтару слоўніка-даведніка «Міжмоўныя амонімы і паронімы» С. М. Грабчыкаву (1980 г.). Спробай прывесці ў сістэму выключна беларускія амонімы з’яўляецца «Слоўнік амонімаў беларускай мовы» В. Дз. Старычонка (1991 г.). Для строга навуковага адлюстравання амонімаў аўтар прыняў абмежавальны прынцып адбору матэрыялу, таму аманімічныя пары ў слоўніку прадстаўлены зыходнымі слоўнікавымі формамі (такога ж прынцыпу прытрымлівалася В. С. Ахманова) і не ўключаюць амаформы, амаграфы, амамарфемы. Асобная частка слоўніка прысвечана субстантыўнай аманіміі, якая адносіцца да лексічна-граматычнай (функцыянальнай) і значна адрозніваецца ад уласна лексічнай [8].

Некаторыя аспекты лексічнай аманіміі на матэрыяле назоўнікаў былі разгледжаны таксама ў працах Л. І. Злобінай [9] і Д. М. Карацінскай [10]. У працы Л. І. Злобінай «Лексічная полісемія і аманімія назоўнікаў у

беларускай мове» даецца шматаспектнае азначэнне лексічнай аманіміі: гэта «семантычна проціпастаўленыя словы аднаго лексіка-граматычнага класу, якія супадаюць па гукавому складу ва ўсіх або радзе тоесных граматычных форм» [9, с. 85]. Кіруючыся тэрміналогіяй В. У. Вінаградава, аўтар таксама выдзяляе поўныя і частковыя амонімы. Разам з лексічнымі, яна апісвае яшчэ два тыпы лексіка-марфалагічных амонімаў: 1) словы-амонімы розных часцін мовы, фармальна тоесных у сваіх першапачатковых слоўнікавых формах; 2) гукавое супадзенне асобных (слоўнікавай і няслоўнікавай) граматычных форм у розных часцін мовы. Л. І. Злобіна мяркуе, што апошні тып амонімаў павінен быць выдалены з лексічнай аманіміі, бо яны належаць да розных часцін мовы, супадаюць ў нетоесных граматычных формах і ім уласцівы розныя граматычныя катэгорыі [9, с. 86–87].

Калі ў рускай і беларускай лінгвістыцы тэорыя аманіміі мае доўгую традыцыю вывучэння і шмат абгрунтаваных і агульнапрызнаных палажэнняў, то ў італьянскім мовазнаўстве ўсё выглядае некалькі інакш.

Пытанне аманіміі ў італьянскай лінгвістыцы недастаткова вывучана, але разам з тым у апошні час цікавасць да гэтай з’явы ўзрастае. Аманімія разглядаецца скрозь прызму тэрміна *ambiguità linguistica* (літаральна ‘моўная двухсэнсавасць’), які аб’ядноўвае і абагульняе ўсе выпадкі, калі адной і той жа моўнай форме адпавядае некалькі значэнняў. Як лічыць італьянскі лінгвіст Федэрыка Казадэі (*Federica Casadei*), аўтар шматлікіх прац, прысвечаных праблематыцы полісеміі і аманіміі, незалежна ад таго, ці лічыцца *ambiguità linguistica* праблемай або «дэфектам мовы», ці, наадварот, з’яўляецца звычайным і нават пазітыўным феноменам, зразумела толькі адно: *ambiguità lessicale* (літаральна ‘лексічная двухсэнсавасць’) – вельмі важная ў функцыянаванні моў, а значыць, непазбежная ў любой сферы, якая мае дачыненне да лексікі як у тэарэтычным, так і ў практычным плане [11, с. 13].

Італьянская мова, як і шмат іншых моў, не стала выключэннем у дычыненні да дыскусій наконт адрознення полісеміі і аманіміі. Каб вырашыць гэтае пакуль невырашальнае пытанне, італьянскія лінгвісты прапануюць разглядаць полісемію і аманімію не ў супрацьпастаўленні, а ў межах адзінай з’явы (якой адпавядае тэрмін *ambiguità lessicale*), дзе полісемія і аманімія – гэта **тыпы** *ambiguità lessicale*, а амафоны, амографы, «фальшывыя сябры» і іншыя падобныя з аманіміяй з’явы – гэта **формы** *ambiguità lessicale*.

Ambiguità linguistica падзяляецца на лексічную, фаналагічную, граматычную, сінтаксічную, міжмоўную і прысутнічае на ўсіх узроўнях мовы. Аднак найбольш шырока *ambiguità linguistica* будзе прадстаўлена ў

лексіцы, бо менавіта лексеме дастаткова часта ўласціва мець больш за адно значэнне.

Устаноўлена, што розныя формы *ambiguità linguistica* могуць перасякацца паміж сабой. Напрыклад, у залежнасці ад трактоўкі лексем і граматычнага аналізу, фразу *una vecchia porta sbarra* можа перакласці як ‘пажылая сіньора зачыняе на засаўку’ або ‘старыя дзверы зачыняюцца на засаўку’. У даным прыкладзе перасякаюцца структурная (сінтаксічная) і лексічная *ambiguità linguistica*. Таксама, згодна Ф. Казадзі, будзе мець месца і *ambiguità grammatica*, паколькі адзінка *vecchio*, маючы аднолькавую форму, можа адносіцца да розных часцін мовы (назоўніка і прыметніка).

Такім чынам, што ўключае паняцце амонімаў з пункту гледжання італьянскіх лінгвістаў? У «Энцыклапедыі італьянскай мовы» (*Enciclopedia dell'italiano*) даецца наступнае азначэнне: «амонімы – гэта словы, якія маюць аднолькавыя вымаўленне і графічны выгляд, але рознае значэнне» («gli omonimi sono le parole che hanno la stessa pronuncia e stessa grafia, ma significato diverso») [12]. Аўтары «Італьянскай энцыклапедыі» (*Enciclopedia italiana*) пад амонімамі разумеюць «два аднолькавыя словы, якія маюць рознае значэнне» («due parole eguali e differenti nel significato») [13]. У «Вялікім слоўніку італьянскай мовы» (*Grande dizionario della lingua italiana*) падаецца такая фармулёўка: «амонім пішацца ці вымаўляецца аднолькава са словам, якое мае іншае значэнне» («omonimo che è scritto o pronunciato allo stesso modo di un'altra parola, pur avendo significato diverso») [14].

Федэрыка Казадзі прапануе спрошчанае азначэнне амонімаў: «словы, якія маюць аднолькавую форму» («parole che hanno la stessa forma») [11, с. 76], не ўдакладняючы, пра якую форму ідзе гаворка: графічную або фанетычную. Ад амонімаў яна адрознівае *eterofoni* – «чыстыя» амографы (супадаюць выключна ў графічнай форме: *ancora* ‘якар’ – *ancora* ‘яшчэ’) і *eterografi* – «чыстыя» амафоны (супадаюць выключна ў фаналагічнай форме; *cieco* ‘сляпы’ – *ceco* ‘чэшскі’).

Пад *omonimi perfetti* (‘ідэальныя амонімы’) у лексічнай семантыцы разумеюцца словы, якія супадаюць па фаналагічнай і графічнай формах [11, с. 76]. У беларускай і рускай лексікалогіі амонімы такога тыпу разглядаюць як лексічныя.

У італьянскай глотадыдактыцы і лексікаграфіі некаторыя даследчыкі да амонімаў адносяць і амафоны. Нараўне з амафонамі ў глотадыдактыцы часта выдзяляюць *quasi otonomi* (‘амаль амафоны’) – словы, якія адрозніваюцца адной літарай і могуць прыводзіць да няправільнага тлумачэння самога слова (*infettare* ‘інфіцыраваць’ – *infestare* ‘спушташаць’).

Да разнавіднасці амографыў некаторыя італьянскія даследчыкі адносяць капітонімы – словы, якія маюць рознае значэнне, а пры напісанні іх адрознівае першая (вялікая ці малая) літара. Ф. Казадэ адзначае, што ў адрозненне ад, напрыклад, нямецкай мовы, у італьянскай мове даная катэгорыя слоў не будзе шырока прадстаўлена, паколькі выпадкі ўжывання вялікай літары абмежаваны. І, хутчэй за ўсё, ў італьянскай мове будзе ісці гаворка не пра розныя лексемы, а пра асобныя выпадкі ўжывання адной і той жа лексемы (*mezzogiorno* ‘поўдзень’ – *Mezzogiorno* ‘Паўднёвая Італія’). Толькі зрэдку вялікая літара будзе адрозніваць лексемы рознай этымалогіі (*borsa* ‘сумка’ – *Borsa* ‘біржа’).

Асобныя цяжкасці ўзнікаюць пры адрозніванні абсалютных (поўных) і частковых (сустраюцца таксама азначэнні адносныя або тэкставыя) амонімаў. Да абсалютных амонімаў адносяцца лексемы, у якіх супадае ўся сістэма форм (*canto*¹ ‘песня’ – *canto*² ‘вугал’). Частковыя амонімы адносяцца да розных часцін мовы і супадаюць у асобных формах (*faccia*¹ ‘твар’ (назоўнік) – *faccia*² ‘зрабіце’ (загадны лад дзеяслова, 3 асоба адзіночны лік). Ключавым крытэрыем з’яўляецца тое, на чым формы і прыналежнасць да той ці іншай часціны мовы. Далучэнне амоніма да частковай ці поўнай аманіміі можа адрознівацца ў залежнасці ад таго, разглядаюцца формы слова асобна або ўнутры парадыгмы лексемы, да якой гэтыя формы адносяцца. Напрыклад, у выпадку *sale*¹ ‘соль’ – *sale*² ‘залы’, на першы погляд, мы маем справу з абсалютнымі амонімамі. Але калі ўлічыць парадыгмы гэтых слоў (*sale*¹ ‘соль’ – назоўнік м.р., адз.л.; *sale*² – назоўнік ж.р., мн. л.), становіцца відавочна, што мы маем справу з частковай аманіміяй.

У італьянскай лексікаграфіі сітуацыя з амонімамі больш складаная, паколькі яе мэта адрозніваецца ад мэты лексічнай семантыкі, і ў слоўнікі ўключаюцца, як правіла, выключна амографы. Калі лексемы маюць розны графічны выгляд, то ў слоўніку такія словы будуць прадстаўлены ў выглядзе асобных лемаў (*la, là*), а значыць, не будуць з’яўляцца амонімамі. Да таго ж не трэба забывацца на тое, што слоўнікі фіксуюць зыходную (слоўнікавую) форму лексемы (для дзеяслова – гэта інфінітыў, для назоўніка – форма назоўнага склону адзіночнага ліку, для прыметніка – форма мужчынскага роду адзіночнага ліку). Таму прыведзены раней прыклад *sale* з лексіграфічнага пункту гледжання не будзе з’яўляцца амонімам.

Адсутнасць адзінага крытэрыя таго, як размяжоўваць аманімію і полісемію і іх тыпы, робіць немагчымым вызначыць колькасць аманімічных і полісемічных адзінак у мове. Як мы заўважылі раней, азначэнні могуць адрознівацца ў залежнасці ад аспекту (тэарытычнага, лексікаграфічнага або дыдактычнага), у якім разгадаюцца гэтыя з’явы. Не

ўяўляецца магчымым вызначыць колькасць праяўленняў *ambiguità lessicale* на падставе слоўнікаў, таму што лексема ў розных слоўніках можа быць прадстаўлена, па-першае, як полісемічная і монасемічная (*agricoltura* ‘сельская гаспадарка’ – у большасці слоўнікаў падаецца як монасемічная лексема, а ў *Grande dizionario italiano dell'uso, GRADIT* – як полісемічная). Па-другое, адзін і той жа выпадак можа разглядацца ў розных выданнях як полісемія і як аманімія: *gru* ‘журавель’ і *gru* ‘пад’ёмны кран’ у слоўніку *GRADIT* разглядаецца як полісемія, у слоўніку *Treccani* – як аманімія.

Тым не менш італьянскія даследчыкі, звярнуўшыся да колькаснага аспекту, рызыкнулi выказаць меркаванне, якая з’ява будзе больш распаўсюджанай: полісемія або аманімія. Пасля вывучэння шэрага тлумачальных слоўнікаў, у слоўніку *Zingarelli*, напрыклад, было зарэгістравана 145 000 слоў і 380 000 значэнняў, г. зн. у сярэднім 2,6 значэння на адно слова. Аднак прыведзеныя лічбы не могуць даць адказ пра рэальную колькасць полісемічных і аманімічных слоў у італьянскай мове. Ф. Казадзі, спасылаючыся на аўтара слоўніка *GRADIT T. De Mauro*, дапускае, што ўсё ж такі монасемічныя словы будуць пераважаць, бо згодна з данымі *GRADIT* полісемічныя словы складаюць 19% [11, с. 88].

Што тычыцца аманіміі, то, напрыклад, ў слоўніку амонімаў італьянскай мовы Рафаэле Арагона (*Raffaele Aragona, Una voce poco fa. Repertorio di vocaboli omonimi nella lingua italiana*) налічваецца каля 8 000 амонімаў (гэта *omonimi perfetti*, толькі амографы і толькі амафоны) [15]. У тлумачальных слоўніках, якія ўключаюць толькі амографы і толькі ў зыходнай форме слова, лічбы розняцца ад 8 000 да 15 000 амонімаў. Па сцвярджэнню *GRADIT*, італьянская мова налічвае 15 000 амалексем, што складае 6% ад яго слоўнікавага складу. (У даным выпадку пад лексмай (паводле М. І. Талстога) маецца на ўвазе знешняя форма слова; значэнне слова – гэта семема. Зыходзячы з гэтых азначэнняў, амонім – гэта адна лексема і прыкладна 2-4 семемы). У базе амонімаў італьянскай мовы *НМО*, якая ўключае і лексічныя і граматычныя амонімы, зарэгістравана 112 000 адзінак (гэта звыш 35 000 лексем), што складае 14% ад слоўнікавага скаладу слоўніка *GRADIT*.

Аднак гэта толькі лічбы. Пасля больш дасканалага даследавання стала відавочна, што частата ўжывання слова залежыць напраму ад колькасці значэнняў, якія яно можа мець. Згодна закону Цыпфа, частотныя словы найчасцей з’яўляюцца полісемічнымі. І, на думку Ф. Казадзі, гэта сцвярджэнне знайшло адпаведнае адлюстраванне ў італьянскай мове.

Аналіз *vocabolario di base* (‘базавы слоўнік’) дазваляе сцвярджаць, што слоўнікавы склад італьянскай мовы з’яўляецца галоўным чынам полісемічным, і доказам таму служыць 89% полісемічных лексем *vocabo-*

lario di base і 96% полісемічных лексем *lessico fondamentale*, *FO* ('асноўная лексіка'). Разам з тым было выяўлена, што найбольш полісемічнымі з'яўляюцца дзеясловы *FO* (98%), кожны з якіх у сярэднім мае 10 значэнняў [11, с. 90].

Карэляцыя паміж частотнасцю і аманіміяй вывучана значна меней. Італьянскія навукоўцы, спасылаючыся на працы амерыканскіх даследчыкаў *Jinyun Ke, Steven T. Piantadosi, Harry Tily i Edward Gibson*, выказалі меркаванне, што лексіка высокай частотнасці будзе мець найбольшую аманімічнасць. Надалей ім удалося пацвердзіць сваю здагадку. Было вызначана, што найбольшая колькасць амалексем (55%) знаходзіцца ў лексіцы *vocabolario di base*; 64% амалексем *FO* versus 24% лексем *lessico commune* ('агульная лексіка', якая ўключае згодна апошнім даным *GRADIT* 47 060 слоў); 15–17% лексем *basso uso* ('устарэлых лексем') і 10% тэхнічна-спецыяльных лексем [11, с. 91].

Яшчэ больш доказаў было ўстаноўлена пры параўнанні даных, атрыманых па полісеміі і аманіміі: звыш 60% лексем *FO* з'яўляюцца адначасова і полісемічнымі і аманімічнымі. Напрыклад, лексема *caro* ў якасці прыметніка і назоўніка мае па некалькі значэнняў і ў межах кожнай часціны мовы з'яўляецца полісемічнай. Аднак, калі лексему *caro* разглядаць у суадносінах абедзвюх парадыгмаў назоўніка і прыметніка, тады можна абгрунтавана казаць пра з'яву аманіміі.

Многія формы *vocabolario di base* з'яўляюцца *ambigue* 'двухсэнсоўнымі' (па прычыне полісеміі ці аманіміі) і ўжываюцца як у пісьмовай, так і ў вуснай мове. Аднак сцвярдженне, што любы тэкст будзе мець найбольшы працэнт двухсэнсоўных слоў (*parole ambigue*) недакладна, таму што ўсе значэнні адной формы не абавязкова маюць высокую частотнасць. Напрыклад, форма *lenti* мае высокую частотнасць у значэнні 'не хуткі' ў форме множнага ліку ад *lente* прыметніка і ў значэнні 'лінза' множнага ліку ад назоўніка *lente*. Астатнія два значэнні будуць найменш ўжывальныя і тым самым знізяць узровень «эфектыўнай» сапраўднай *ambiguità*.

На жаль, у італьянскім мовазнаўстве, у адрозненне, напрыклад, ад англійскага, няма даных па частотнасці значэнняў лексем. Аднак вядома, што лексемам *vocabolario di base* часта належыць больш чым адно значэнне і/або адзін высокачастотны амонім. 58% лексем *vocabolario di base* маюць амонім непасрэдна ў самім *vocabolario di base* ці ў *vocabolario comune* [11, с. 93].

Зраблены намі кароткі агляд даследаванняў беларускіх і італьянскіх лексікалагаў у галіне аманіміі выяўляе, як адрозніваюцца нацыянальныя лінгвістычныя традыцыі ў вывучэнні гэтай ўніверсальнай моўнай з'явы. Найбольш відавочнай ўяўляецца сканцэнтраванасць беларускіх

даследчыкаў на агульнатэарэтычных праблемах аманіміі і схільнасць італьянскіх вучоных да колькасных метадаў аналізу амонімаў. Так ці інакш, вопыт лінгвістычных даследаванняў аманіміі на матэрыяле беларускай і італьянскай моў яшчэ раз пераконвае, што гэта складаная з’ява з недакладна акрэсленымі межамі, а мноства падыходаў да яе інтэрпрэтацыі і азначэння ўяўляецца цалкам натуральным. Пры вывучэнні феномена аманіміі ўвага можа быць сканцэнтравана на розных яго аспектах: некаторыя аўтары лічаць асноўным этымалагічны і генетычны аспект, іншыя – лексічны і семантычны. На гэтым фоне перспектыўнымі паўстаюць параўнальна-супастаўляльныя даследаванні аманіміі ў розных мовах. Дзякуючы кампаратыўнаму разгляду аманіміі можна вызначыць тыпалагічна агульныя яе рысы, а таксама зразумець, як колькасныя, структурныя і сэнсавыя адрозненні ў яе праяўленнях, спосабы пашырэння складу амонімаў розных моў звязаны з фармальна-граматычным і лінгвакультурным фактарамі. Акцэнт на вывучэнні генетычнага аспекту аманіміі, у прыватнасці фактараў разыходжання лексіка-семантычных варыянтаў полісемічнага слова, дае шанс глыбей зразумець і удакладніць статус аманіміі ў мове, а таксама ўдасканаліць крытэрыі размежавання амонімаў і полісемантаў, што актуальна для сучаснай лексікаграфіі ў цэлым і вельмі істотна на сучасным этапе развіцця беларуска-італьянскай перакладной лексікаграфіі.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Малаховский, Л. В. О возможностях сравнительно-типологического исследования омонимии / Л. В. Малаховский // Проблемы семантики. – Москва : Наука, 1974. – С. 272–278.
2. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. – 3-е изд. – Москва : Рус. яз., 1986. – 448 с.
4. Кунцэвіч, Л. П. Аманімія / Л. П. Кунцэвіч, А. Я. Міхневіч // Беларуская мова : Энцыкл. / Беларус. Энцыкл. ; пад рэд. А. Я. Міхневіча [і інш.]. – Мінск : БелЭн, 1994. – С. 30–31.
5. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэніка, 1994. – 463 с.
6. Лепешаў, І. Я. Сучасная беларуская літаратурная мова: спрэчныя пытанні : Дапаможнік для студэнтаў ВНУ / І. Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2002. – 207 с.
7. Сцяцко, П. У. Уводзіны ў мовазнаўства : Дапаможнік / П. У. Сцяцко. – Гродна : ГрДУ, 2001. – 231 с.
8. Старычонак, В. Дз. Слоўнік амонімаў беларускай мовы / В. Дз. Старычонак. – Мінск : Выш.шк., 1991. – 255 с.
9. Злобина, Л. И. Лексическая полисемия и омонимия существительных в белорусском языкеми : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Л. И. Злобина. – Гомель, 1984. – 213 с.

10. Коротинская, Д. Н. Лексическая омонимия имен существительных в современном белорусском литературном языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Д. Н. Коротинская. – Минск, 1981. – 24 с.
11. Casadei, F., Basile, G. Lessico ed educazione linguistica / F. Casadei, G. Basile. – Roma : Carocci, 2019. – 217 p.
12. Enciclopedia dell'italiano [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano. – Дата доступу: 25.01.2020.
13. Enciclopedia italiana [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: [http://www.treccani.it/enciclopedia/enciclopedia-italiana_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/enciclopedia-italiana_(Enciclopedia-Italiana)/). – Дата доступу: 25.01.2020.
14. Grande dizionario della lingua italiana [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.gdli.it/>. – Дата доступу: 25.01.2020.
15. Aragona, R. Una voce poco fa. Repertorio di vocaboli omonimi nella lingua italiana / R. Aragona. – Bologna : Zanichelli editore S. p. A., 1994. – 232 p.

М. А. Комарова, Т. Н. Десова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: maankom@gmail.com, tdessova@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ПЕТУХ» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СРАВНИТЕЛЬНО- СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье описаны интегральные и дифференциальные характеристики лингвокультурных смыслов одного из самых репрезентативных концептов орнитоморфной сферы – концепта «петух» – на основе сравнительно-сопоставительного анализа его вербальной составляющей в обеих лингвокультурах.

Ключевые слова: вербализация концепта; лингвокультурный смысл; лингвокультура; концепт «петух»; ядро и периферия концепта; дифференциальные и интегральные характеристики.

M. Komarova, T. Dessova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: maankom@gmail.com, tdessova@mail.ru*

THE CONCEPT «ROOSTER» IN FRENCH AND BELARUSIAN LINGUISTIC CULTURES: COMPARATIVE ASPECT

The article considers integral and differential characteristics of the linguacultural meanings of one of the most represented concepts of the ornithomorphic sphere – the «rooster» concept – on the basis of the comparative analysis of its verbal component in both linguistic cultures.

Key words: verbalization of the concept; culturological meaning; linguoculture; «rooster» concept; universal and authentic features.

Исследование интерпретации и транслирования человеческой культуры средствами языка является одной из тенденций развития современной лингвистики. Созданная, по словам Э. Бенвениста, «на основе триады – язык, культура, человеческая личность» [1, с. 45] и оформленная в отдельную науку лингвокультурология ставит своей целью изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета [2; 3]. Глобализационные процессы и сближение представителей и носителей отдельных культур актуализуют исследование универсальных и аутентичных параметров взаимодействующих культур. Этим фактом обусловлена актуальность предпринятого исследования, в качестве предмета которого выбран концепт «петух» в связи с его

значительным смыслообразующим потенциалом, активной традиционной представленностью как в белорусской, так и во французской лингвокультурах, которая специфически отражается в том числе и в современном культурном пространстве.

Выявление интегральных и дифференциальных параметров лингвокультурной составляющей концепта, под которым мы вслед за Ю. С. Степановым понимаем «сгусток культуры в сознании человека <...> и то, посредством чего <...> человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [4, с. 42], является целью данной статьи.

Первое несовпадение в структуре концепта в обеих лингвокультурах обнаруживается в этимологии лексем *петух* (*певень*) и *соq*: русское и белорусское названия этой домашней птицы восходят к глаголу *петь*, тогда как во французском языке оно является ономотопеей и имитирует петушиный крик *cocorico*. Из этого следует акцентирование белорусов на специфическом действии, совершаемом петухом, которое значимо и для символики этой птицы, в отличие от простой имитации в сокращенном виде этого действия во французском языке для обозначения самого субъекта действия. Петушиный крик, таким образом, явился актуальным и наиболее релевантным признаком для процесса номинации.

К номинации других конкретных предметов, понятий или реалий лексема *петух* могла использоваться в результате переноса значений с учетом градации других предметов и понятий по шкале абстракции. Номинация была непосредственным откликом на когнитивные потребности человека и шла параллельно с этим процессом. Разум, вырабатывая категории абстрактных понятий, фиксировал их в лексических единицах на основе ассоциаций. Таким образом, вторичные значения многих лексем представляют собой значения всё усиливающейся абстрактности понятия, причем мыслительный процесс может протекать в различных направлениях, по-разному либо единообразно в нескольких языках. Проиллюстрируем это на примере лексемы *петух*:

- яркая окраска огненного цвета → связь с огнем → способность оберегать жилище от пожара → хранитель домашнего очага;

- крик птицы с восходом солнца → символ жизненной силы → медиаторство между днем и ночью → связующее звено между двумя мирами (земным и потусторонним) → способность предвещать → предвестник урожая, благополучия в браке.

Впервые символическая коннотация проявилась, видимо, в различных жанрах устного народного творчества. Произведения этой литературной формы явились источником возникновения многих устойчивых выраже-

ний и фразеологизмов, активно функционирующих в обеих лингвокультурах и в наше время.

Многие авторитетные ученые (В. Карасик, Ю. Степанов, В. Телия, Г. Слышкин, В. Маслова, Н. Мечковская и др.) признают лексико-фразеологический уровень языка приоритетным в реконструкции содержания концептов, поскольку именно на этом уровне наиболее очевидно фиксируются в знаковой форме факты материальной и, соответственно, духовной культуры человека, в целом отражаются ценностные ориентации того или иного социума, система его моральных, этических и эстетических предпочтений, иллюстрирующих особенности менталитета каждого конкретного лингвокультурного сообщества. «Фразеологизмы группируются вокруг определенного концепта, с которым они семантически связаны и смысл которого в какой-то степени раскрывают» [5, с. 81].

Так, для обозначения раннего времени релевантным в обеих лингвокультурах оказывается использование выражения с лексемой *coq / петух* (фр. *au chant du coq* ‘с криками петуха’ (очень рано) и рус. *с первыми криками петуха; до петухов не спать; с петухами вставать*). Из примеров видно количественное превосходство фразеологизмов на русском языке. Во французском языке (по сравнению с русским) количественно избылуют фразеологизмы, связанные с понятием влюбленности и/или любвеобильности: *coq du village* ‘деревенский петух’ (о любвеобильном мужчине); *amoureux comme un coq* ‘влюбленный, как петух’ (известно, что эти качества составляют национальный характер французов).

Отдельно отмечаются выражения, лингвокультурные смыслы которых в обеих лингвокультурах совпадают, вербализуя:

- главенствующее положение: фр. *comme un coq sur son fumier* ‘как петух в своем курятнике’, *vivre comme un coq en pâte* ‘жить, как петух в тесте’ (беззаботно);

- горделивость и заносчивость: *fier comme un coq* ‘гордый, как петух’.

Для белорусской лингвокультуры характерно наличие первых двух смыслов, однако с некоторыми нюансами: петух олицетворяет задиристость, заносчивость и драчливость (‘петушиться’; ‘задираться, как петух’, ‘храбриться (харахориться), как петух’).

Третья группа выявленных нами коннотаций представляет диаметрально противоположные представления о петухе, зафиксированные в лингвокультурах следующим образом:

- французская – глупость и напыщенность (*coq d’Inde* ‘петух из Индии’ (индюк) (о напыщенном и ограниченном человеке); *coq-à-l’âne* ‘петух на осле’ (бессвязная болтовня));
- белорусская – Золотой Петушок, герой народных сказок, воплощение ума и хитрости.

Поскольку в любом концепте представлены не только значения конкретных лексем, но и знания о мире и познающем его субъекте, закрепленные в концепте лингвокультурные смыслы выявляются через ядро, состоящее из наиболее актуальных ассоциаций для представителей конкретной культуры. В нашем случае они связаны с особенностями внешнего облика и поведения указанного представителя орнитофауны и его «статусом» в пантеоне сородичей.

На пестрой окраске, наличии гребня и особом пении петуха основываются элементы универсального кода, при помощи которого белорусами и французами зашифровываются определенные культурные реалии. Они и формируют пассивный или исторический слой концепта, денотат понятия как такового, который может надолго закрепиться в лингвокультуре или наоборот. Ярким примером первого явления служат знаменитые петухи одновременно французского и белорусского художника Марка Шагала, присутствие которых на многих картинах живописца может показаться странным или непонятным тем носителям культуры, которые не знакомы с культурологическим смыслом концепта.

Практически во всех культурах, включая белорусскую и французскую, считается, что в силу обитания на земле и небе, птицы являются небожителями, а значит, могут контактировать с божественными силами, оберегать от плохого и пр. Отсюда большое количество устойчивых выражений, фразеологизмов, идиом, поговорок и пословиц, загадок, основанных на традиционных верованиях идентичного смыслового поля. В этих представлениях следует искать причины размещения фигурки петуха на крышах домов и зданий во Франции и в Беларуси, их присутствие на монетах обоих государств, на белорусском орнаменте в качестве оберега.

Кульминацией ядра лингвокультурного смысла концепта петух во французской культуре является, вне всякого сомнения, тот факт, что петух является неофициальным символом Франции (ср. с белорусским аистом). Эта символика имеет несколько трактовок, не лишенных логики, но и не отражающих, на наш взгляд, в полной мере сигнификат понятия (омонимичное звучание на латинском языке слова *галл* (предок французов) и *петух*; римское прозвище галлов за их рыжеволосые шевелюры с хохолками, как у петухов; место Франции в мире подобно верховенству петуха в курятнике; частое изображение французов в виде петуха, намекающее на черту их национального характера – задор и воинственность). Следует упомянуть достаточно известный современный французский бренд спортивной одежды и аксессуаров *Coq sportif*, в основу названия которого положен традиционный лингвокультурный смысл анализируемого концепта. Через ассоциации с повадками петуха удачно репрезентируются человеческие черты характера, и в этом усматривается антропо-

морфная направленность концепта: в бренде *Coq sportif* очевидна аллюзия на петушину напористость, упрямство и стремление к главенствующему положению.

Периферия концепта *петух* формируется из менее актуальных ассоциаций (одомашнивание петуха, неспособность к длительному полету и др.). Поскольку концепт не имеет четких границ, по мере удаления от ядра ассоциации становятся размытыми. Подобные ассоциативные ряды являются следствием однотипного восприятия или интерпретации действительности и свидетельствуют об общих ментальных основах представителей различных лингвокультур. Не исключается также, что степень межъязыковой эквивалентности при передаче таких ассоциаций довольно высока в связи с неязыковыми факторами (экономические и культурные контакты между белорусами и французами в определенные исторические периоды и пр.).

Анализ эмпирического материала привел к выводу, что выражения с лексемой *петух*, в которых за основу приняты различные ассоциации или признаки разного порядка, позволяют реконструировать и дифференциальные характеристики одноименного концепта для различных лингвокультур. Подобные характеристики составляют особую группу «непереводимых», поскольку их дословный перевод не актуализирует заданный культурным контекстом смысл в языке перевода.

Таким образом, концепт *петух* в белорусской и французской лингвокультурах представляет собой особое ментальное образование, отражающее универсальные / аутентичные способы создания и отражения национальной языковой картины мира путем взаимобратного сопоставления с другими реалиями. Он является репрезентантом и транслятором лингвокультурных смыслов, связанных с древними оберегами, характером и поведением человека, символизируя отвагу, задиристость и упорство, маркирует хронотоп. Реализованный сравнительно-сопоставительный анализ концепта *петух* позволяет судить как об универсальности, так и об аутентичности связанных с ним ассоциаций, которые передаются и на сравниваемые лингвокультуры. Специфические особенности его вербализации во французской и белорусской лингвокультурах зависят от значимости передаваемых смыслов для носителей лингвокультуры и от нюансов их трактовки представителями иных культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.

3. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Академия, 2000. – 128 с.
4. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Языки славянской культуры, 1997. – 824 с.
5. Шевцова, В. А. Организация обучения фразеологии немецкого языка / В. А. Шевцова // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. – Минск, 2013. – № 3. – С. 80–83.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

1. Ганшина, К. А. Французско-русский словарь: 51 000 слов. – М. : Рус. яз., 1990. – 960 с.
2. Иллюстрированный сборник пословиц и поговорок на пяти языках / под ред. М. И. Дубровина. – М. : РОСМЭН, 1998. – 387 с.
3. Vigerie, P. La symphonie animale. Les animaux dans les expressions de la langue française / P. Vigerie. – Paris : Larousse, 1992. – 241 p.

В. П. Дзігадзюк

*Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт ім. І. П. Шамякіна
Мазыр, Рэспубліка Беларусь
e-mail: Valya.digadyuk@mail.ru*

АКТУАЛІЗАЦЫЯ РЭТРАСПЕКТЫЎНАЙ ПРАСТОРЫ Ў СКЛАДАНЫХ СІНТАКСІЧНЫХ СТРУКТУРАХ

Артыкул прысвечаны даследаванню пытання вызначэння сінтаксічных сродкаў рэпрэзентацыі тэкставай катэгорыі рэтраспекцыі ў складаных сінтаксічных структурах. Падчас аналізу прыкладаў аўтарам прадстаўлены розныя тыпы складаных сінтаксічных структур з рэтраспектыўнымі даданымі, выяўлены іх асаблівасці - часавая арыентаванасць дзвюх відаў, экспліцытная маркіраванасць дыскантынуума; дадатковае ўжыванне лексічных адзінак часу.

Ключавыя словы: катэгорыя рэтраспекцыі; форма дыскантынуума; тэкст; складаныя сінтаксічныя структуры; экспліцытнасць; часавая мнагапланавасць; семантыка-сінтаксічныя адносіны.

В. П. Дигадюк

*Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина
Мозырь, Республика Беларусь
e-mail: Valya.digadyuk@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕТРОСПЕКТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ

Статья посвящена исследованию вопроса определения синтаксических средств репрезентации текстовой категории ретроспекции в сложных синтаксических структурах. В ходе анализа примеров автором представлены различные типы сложных синтаксических структур с ретроспективными придаточными, выявлены их особенности – временная ориентированность двух видов, эксплицитная маркированность дискантинуума; дополнительное употребление лексических единиц времени.

Ключевые слова: категория ретроспекции; форма дискантинуума; текст; сложные синтаксические структуры; эксплицитность; временная многоплановость; семантико-синтаксические отношения.

V. Digadyuk

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus
e-mail: Valya.digadyuk@mail.ru*

ACTUALIZATION OF RETROSPECTIVE SPACE IN COMPLEX SYNTACTIC STRUCTURES

The article investigates the issue of determination of syntactic means of representation of the text category of retrospection in complex syntactic structures. During the analysis of the

examples the author presents different types of complex structures with syntactic retrospective predicative clauses. The peculiarities such as time orientation of two types, explicit marking of discontinuum, additional use of lexical means of time are defined.

Key words: category of retrospection; form of discontinuum; text; complex syntactic structure; explicitness; temporal diversity; syntactic-semantic relationships.

На сучасным этапе развіцця мовазнаўства вялікая ўвага прызначаецца глыбокаму і ўсебаковаму вывучэнню тэксту, яго асаблівасцей. Актуальнасць рашэння задач у гэтым напрамку патрабуе розных падыходаў да разглядаемай праблемы – структурнага, стылістычнага, семантычнага, камунікатыўнага, псіхалінгвістычнага. Значны ўклад у развіццё гэтай галіне ўнеслі даследчыкі В. А. Маслава, М. М. Кожына, В. І. Маскальская, І. Р. Гальперын і інш [1; 2; 3; 4].

Вылучэнне тэкставых катэгорый і іх лінгвістычная рэпрэзентацыя – важнае пытанне лінгвістыкі тэксту. Адсутнасць у беларускім мовазнаўстве даследавання катэгорыі рэтраспекцыі прадвызначае актуальнасць вывучэння праблемы. Таму *мэта даследавання ў артыкуле – вызначыць сістэму моўных сродкаў рэпрэзентацыі катэгорыі дыскантынуума на матэрыяле мастацкага тэксту.*

Адзін з першых даследчыкаў тэкставых катэгорый, І. Р. Гальперын, разглядае рэтраспекцыю як граматычную катэгорыю, якая ў сукупнасці розных сродкаў моўнага выражэння дазваляе чытачу вярнуцца да «раней згаданай змястоўна-фактуальнай інфармацыі» [4, с. 106].

Катэгорыя рэтраспекцыі можа актуалізавацца рознымі лексічнымі, граматычнымі, сінтаксічнымі сродкамі як самастойна, так і дапаўняць адзін аднаго.

У сінтаксічнай сістэме беларускай мовы шырока функцыянуюць складаныя сінтаксічныя структуры, дзеянні ў якіх суадносяцца з часовай мнагапланавай прасторай. Так, намі выяўлены складаназалежныя сказы з рознымі тыпавымі класамі ў адпаведнасці ад сэнсавай і структурнай арганізацыі. Значэнне рэтраспектыўнасці ў такіх адзінках вызначаецца паводле сінтаксічнай сувязі даданай і галоўнай частак і характару семантыка-сінтаксічных адносін паміж імі.

Часцей за ўсё катэгорыя дыскантынуума праяўляецца ў складаназалежных сказах з даданай суб'ектнай рэтраспектыўнай часткай. У такіх сказах рэтраспектыўныя адносіны прадвызначаюць даданыя часткі, дзе сродкамі сувязі выступаюць злучальныя словы: *Суседка ўзрадавалася, пачала нешта шчабятца пра тое, як любіла нябожчыка і якім ён добрым чалавекам быў* (Л. Рублеўская); падпарадкавальныя злучнікі: *Як добра, што яна не паказала скрутак Марку!* (Л. Рублеўская). Рэтраспектыўнасць падзей у дадзеных прыкладах

абумоўлена значэннем дзеянняў у даданных частках, якія ўжо адбыліся да моманту дзеяння ў галоўная частцы і характарызуюць, раскрываюць яе сэнс. Пры гэтым трэба адзначыць, што момант галоўнай частцы суадносіцца з момантам гутаркі (момант гутаркі ў нашым даследаванні мы разглядаем як момант у храналагічнай паслядоўнасці падзей у апавяданні, так і момант гутаркі персанажаў у дыялогах). Такім чынам, рэтраспектыўнае значэнне звязана з адносным ужываннем часавай формы дзеяння ў адносінах да абсалютнага часу, выражанага ў галоўнай частцы.

У складаназалежных сказах з даданай рэтраспектыўнай прэдыкатыўнай часткай сродкам сувязі з'яўляюцца злучальныя словы: *Ворагі не былі ўпэўненыя, што гэты рыцар той, чыёй смерці яны чакалі доўгія гады* (Л. Рублеўская); – *Здаюся, здаюся. <...> Вы сапраўды менавіта такая, якой я сабе ўяўляў. І я... напэўна, у нечым такі, як вы гіпатэтычна апісалі* (Л. Рублеўская). У дадзеным выпадку рэтраспектыўнае значэнне даданай часткі тлумачыць сэнс прэдыката, выражанага састаўным іменным выказнікам, галоўнай часткі.

Зрух у часавым кантынууме мастацкага тэксту можа адбывацца ў складаназалежных сказах з даданай атрыбутыўнай часткай. Гэты тып сказу найбольш распаўсюджаны. На нашу думку, гэта звязана з тым, што ў мастацкім тэксце найбольш ужывальнымі з'яўляюцца суб'екты (прадметы, падзеі, з'явы, персанажы), якія патрабуюць удакладнення, апісання, характарыстыкі з часавага мінулага: – *<...> Чалавек са шнарам, з якім ты пазнаёміўся ў лесе, належыць да слаўнага роду, Вінцэс* (Л. Рублеўская); *Нарэшце я ўзяла ў рукі невялікі стос жоўтых папер, перацягнуты выцвілай стужкай, які даў мне Вінцук* (Л. Рублеўская).

Назіраюцца выпадкі, калі сінтаксічная рэтраспектыўная сувязь падмацоўваецца лексічнымі адзінкамі часу: *Мы знайшлі месца, дзе некалі знаходзіўся анёл, – не ў самім касцёле, а звонку, у нішы.* (Л. Рублеўская); – *Усё ведаю... Але не пайсці, калі клічуць памерці за айчыну, ганебна. На гэтай зямлі кожны павінен мець права маліцца ў той царкве, у якой маліліся продкі, і гаварыць на той мове, на якой яны гаварылі...* (Л. Рублеўская). У такіх выпадках наяўнасць слоў з семантыкай прошлага ўдакладняе, а іншы раз з'яўляецца абавязковай для здзяйснення зруху ў часавай прасторы. Так, у наступнай тэкстаструктуры *Толькі туга бярэ, калі чую чарговае заданне, якое яшчэ сем год таму паставіла б мяне ў позу берсерка: ды нізавошта* (Л. Рублеўская) даданая атрыбутыўная, ускладненая дадатковым адценнем умовы, здзяйсняе парушэнне кантынуума апавядання толькі з удзелам акалічнасці часу *сем год таму*. Наяўнасць дадзеных паказчыкаў вызначае нерэальныя адносіны да рэчаіснасці ў часавым мінулым.

Даданая аб'ектная частка складаназалежнага сказу вызначае рэтраспектыўныя адносіны да галоўнай, дапаўняе яе змест, які цесна звязаны з падзеямі ў мінулым. Сродкамі сувязі тут выступаюць злучальныя словы: *Дзяўчына апусцілася на цвёрдую скураную канану і нарэшце паспрабавала асэнсаваць усё, што з ёй адбылося* (Л. Рублеўская). Акрамя сінтаксічнай сувязі, зрух на часавай плоскасці адбываецца з удзелам лексічных адзінак часу, што надаюць большую экспліцытную маркіроўку рэтраспекцыі: – *Добра, Кася... Даруйце, дарэчы, за тое, што я вам тады нагаварыў, пра чашу Грааля* (Л. Рублеўская).

Зрэдку назіраюцца складаназалежныя сказы з даданымі часу, паміж часткамі якіх выяўляюцца рэтраспектыўныя часавыя адносіны. У такіх сказах даданая частка змяшчае ўказанне на пачатак ажыццяўлення таго, пра што гаворыцца ў галоўнай, што і прадвызначае змену ў часавым кантынууме: *Марцін, пасля таго як праводзіў Сымона, доўга сядзеў у пакоі, не запальваючы святла* (В. Іпатава).

У складаназалежных сказах з даданай прычыны дыскантынуум, які суадносіцца з адносным часам, раскрывае прычыну здзяйснення або нездзяйснення дзеяння, якое выражана ў галоўнай частцы: *Рваў на сабе валасы тысяцкі, што не праверыў граматы прыезджых, адклаў на заўтрашні дзень, таму што захварэў яго сын адзіны...* (В. Іпатава).

Менш ужывальнымі з'яўляюцца складаназалежныя сказы, у якіх рэтраспектыўныя падзеі даданай параўнальнай часткі характарызуюць шляхам параўнання тое, пра што гаворыцца ў галоўнай: *Яшчэ трохі, і ён знікне, растворыцца, як раствараліся сярод немцаў прусы, як зніклі яцвігі* (В. Іпатава).

Такім чынам, у складаназалежных сказах дадзеных тыпаў вызначаецца часавая арыентаванасць дзвюх відаў. Абсалютны час звязаны з момантам гутаркі персанажаў або слоў аўтара, які выражаны ў галоўнай частцы сказу. У адносінах да яго вызначаецца адносны час, які суадносіцца з рэтраспектыўным планам і рэалізуецца ў даданых частках. Таму ў такіх сінтаксічных адзінках мы назіраем экспліцытную маркіраванасць дыскантынуума, што звязана з рознымі часавымі планами (дзеячымі цэнтрамі).

Цікавымі для даследавання з'яўляюцца складаныя сказы з некалькімі даданымі часткамі, якім характэрна часавая мнагапланавасць. Звычайна гэтыя сказы з паслядоўным відам падпарадкавання, у якіх першая даданая выражае рэтраспектыўнасць да галоўнай, а другая даданая рэтраспектыўна характарызуе першую даданую частку. Такім чынам, у адной сінтаксічнай адзінцы рэалізуецца тры і больш часавыя прасторы: *Радаслаў Дудкоўскі, калі даведаўся, за каго я выйшла замуж, цэлы год*

аплакваў маю легкадумнасць ва ўсіх кампаніях (Л. Рублеўская). Назіраюцца выпадкі рэтраспектыўнага напрамку ў сказах са змешаным падпарадкаваннем: *Калі манахі сустрэліся зноў, выявілася, што той, што збег ад спакусы, захаваў сваю святасць, а другі, які ўзяў грошы, страціў яе!* (Л. Рублеўская). Як бачым, дыскантынуум актуалізуецца ў розных тыпах даданых частак – атрыбутыўнай, аб’ектнай, часу.

Перамяшчэнне ў часовай прасторы можа ажыццяўляцца ў камбінаваных складаных сказах незгрупаванай і згрупаванай структуры. Дамінантная сувязь пераходу ў такіх структурна-семантычных блоках у план дыскантынуума прыпадае на бяззлучнікавую, таму і значэнне рэтраспектыўнай тэкстаструктуры разглядаецца ад семантыка-сінтаксічных адносін паміж гэтымі прэдыкатыўнымі часткамі. Так, у сказах незгрупаванай структуры ў спалучэнні злучальнай і бяззлучнікавай сувязі камбінавання маркерам пераходу ў іншую часавую плоскасць з’яўляецца значэнне прычыны: *Прайшло некалькі тыдняў, і паднялі ночку князя: абрабавалі нейкія прышлыя людзі купцоў на Гоцкім двары* (В. Іпатава). У падобных сказах другая частка змяшчае рэтраспектыўную прычыну ажыццяўлення з’яў або падзей, пра якія гаворыцца ў першай, што вызначаецца дыферэнцыраванымі семантыка-сінтаксічнымі адносінамі частак.

У камбінаваных сказах згрупаванай структуры зварот у мінулае адбываецца ў спалучэнні бяззлучнікавай і падпарадкавальнай сувязі. Бяззлучнікавая сувязь з’яўляецца асноўнай, што і вызначае сэнсавыя адносіны паміж прэдыкатыўнымі блокамi. Наяўнасць апорных слоў у першай частцы, якія пашыраюцца ў рэтраспектыўнай, надаюць рэтраспектыўным адносінам значэнне тлумачэння: *Прыйшла яна сюды бледная, папалоханая вялікай бядой: баярын Васілька патрабаваў яе ў халопкі замест доўгу, які вінен быў яму бацька, каваль Пуцята* (В. Іпатава); *Пакуль, нарэшце, да яе не дайшоў сэнс, які хаваўся пад гэтай плыткасцю і акругласцю, – ёй прапаноўвалася пайсці з інстытута! У які яна наступала тры гады запар! Дзеля наступлення «адтрубiла» два гады ў завадской бібліятэцы, каб назапасіць належны працоўны стаж! Чаму?!!* (Л. Рублеўская). Як бачым з прыкладаў, другі блок надае разгорнутае рэтраспектыўнае азначэнне да пэўнага члену першага блоку «*бядой*», «*сэнс*», змест якога ён раскрывае.

Як паказаў аналіз моўнага матэрыялу, пераход у іншую часавую прастору яскрава вызначаецца ў розных тыпах складаных сінтаксічных структурах. Экспліцытнасць катэгорыі дыскантынуума часцей за ўсё праяўляецца ў складаназалежных сказах з даданай суб’ектнай, атрыбутыўнай, прэдыкатыўнай, аб’ектнай рэтраспектыўнымі часткамі. Акрамя таго, у мастацкай прасторы зрух у часе назіраецца ў складаных

структурах з даданымі часу, прычыны, параўнальнай часткай. Адзначана, што ў складаназалежных сказах дадзеных тыпаў вызначаецца часавая арыентаванасць дзвюх відаў – абсалютны і адносны час, у суадносінах якіх рэалізуецца рэтраспектыўны план. Часавая мнагапланавасць характэрна для складаных сказаў з некалькімі даданымі часткамі з паслядоўным і змешаным відам падпарадкавання. Перамяшчэнне ў часавай прасторы можа ажыццяўляцца ў камбінаваных складаных сказах незгрупаванай і згрупаванай структуры. Сінтаксічная рэтраспектыўная сувязь можа падмацоўвацца лексічнымі адзінкамі часу.

Такім чынам, можна зрабіць вывад, што ў складаных сінтаксічных структурах назіраецца экспліцытная маркіраванасць дыскантынуума, што звязана з рознымі часавымі планами. Катэгорыя рэтраспекцыі – неад’емная частка мастацкага тэксту, якая адыгрывае важную ролю ў станаўленні сюжэту, таму патрабуе далейшага свайго вывучэння.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Маслова, В. А. Лингвистический анализ текста. Экспрессивность : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. А. Маслова ; под ред. У. М. Бахтикиревой. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 201 с.
2. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2008. – 464 с.
3. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.
4. Гальперин, И. Р. Ретроспекция и проспекция в тексте / И. Р. Гальперин // Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; отв. ред. Г. В. Степанов. – 9-е изд. – М., 2016. – С. 105–113.

Л. А. Федоренко

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Ludmila_by@list.ru*

**ЦИТАТА КАК ОДИН ИЗ МАРКЕРОВ ПОЛИФОНИИ,
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В
ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО ТОК-ШОУ**

В данной статье рассматривается соотношение терминов «полифония», «интертекстуальность» и «прецедентность». Выделяются три статуса цитаты, которая является одним из основных лингвистических маркеров полифонии, интертекстуальности и прецедентности. Фиксируются критерии интертекстуальной, полифоничной и прецедентной цитаты.

Ключевые слова: полифония; интертекстуальность; прецедентность; цитата; дискурс ток-шоу.

L. A Fedorenko

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Ludmila_by@list.ru*

**QOTATION AS ONE OF THE MARKERS OF POLYPHONY,
INTERTEXTUALITY AND PRECEDENT PHENOMENA IN THE
TELEVISION DISCOURSE OF THE FRENCH TALK-SHOW**

This article analyses the relationship between the terms «polyphony», «intertextuality» and «precedent phenomena». Three statuses of quotation are distinguished, which is the main linguistic marker of polyphony, intertextuality and precedent phenomena. The article proposes the criteria to distinguish intertextual, polyphonic and precedent quotation.

Key words: polyphony; intertextuality; precedent phenomena; quotation; talk-show discourse.

Идеи межтекстового взаимодействия нашли свое выражение в терминах «полифония» (М. М. Бахтин), «интертекстуальность» (Ю. Кристева), «прецедентность», «прецедентный текст» (Ю. М. Караулов, В. В. Красных). Круг понятий данных терминов трактуется по-разному в зависимости от автора.

Термин «полифония» принадлежит русскому философу М. М. Бахтину, который определял данное понятие как «множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний» [1, с. 3]. Данное определение положило основу для развития двух основных подходов к трактовке данного термина. Внутренняя полифония, когда говорящий

субъект вырабатывает собственную позицию относительно содержания высказывания. Идентификаторами внутренней полифонии служат определенные лингвистические маркеры: *certainement* 'несомненно'; *peut-être* 'возможно'; *croire* 'верить'; *douter* 'сомневаться'; полемическое и металингвистическое описание [2; 3]. Внешняя полифония, разрабатываемая скандинавскими и французскими лингвистами, подразумевает под термином «полифония» «актуализацию нескольких голосов в одном и том же тексте» [4, с. 3], «множественность голосов в высказывании» [5, с. 25]. Одним из маркеров внешней полифонии являются пословицы и поговорки, цитаты, аллюзии, плагиат, пародии [3, с. 122], прямое и косвенное цитирование [6].

Развивая идеи межтекстового взаимодействия М. М. Бахтина, Ю. Кристева вводят термин «интертекстуальность», имеющий, прежде всего, широкую интерпретацию. Под интертекстуальностью исследователи видели динамику текстов и их транспозицию. «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста» [7, с. 429]. Широкая интерпретация данного термина нашла свое отражение в работах Р. Барта, И. П. Смирнова, Ю. М. Лотмана, Л. П. Прохорова, Н. В. Петровой и др. Развитие теории интертекстуальности привело к ограничению скрывающегося за ним понятия. В частности, Ж. Женнет, рассматривающий межтекстовые связи в рамках более широкого понятия «транстекстуальности», понимает под интертекстуальностью «все что включает [текст] в явные или неявные отношения с другими текстами» [8, с. 76]. При таком подходе интертекстуальность подразумевает в тексте присутствие конкретных и явных отсылок к предшествующим текстам в виде аллюзии, плагиата, цитаты [9, с. 83]. Узкой трактовки интертекстуальности придерживались лингвисты Н. А. Фатеева, И. В. Арнольд, Н. А. Кузьмина, Е. А. Баженова и др.

Дальнейшие исследования интертекстуальности как соприсутствие в одном тексте двух или более текстов показали, что это понятие объединяет интертекстуальные элементы, разнородные с точки зрения их участия в формировании содержания «принимающего» текста. Это послужило основанием для введения в исследование интертекстуальных отношений понятия прецедентности, определяемого Ю. Н. Карауловым через понятие прецедентного текста. Согласно автору, под прецедентными «понимаются тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению, включая предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возникает неоднократно в дискурсе данной языковой личности». [10, с. 216]. При этом автор подчеркивал, что прецедентность – это не просто отношение сопри-

сутствия одного текста в другом, это, прежде всего, система ассоциаций, стоящая за каждым прецедентным текстом. Интертекстуальность, в отличие от прецедентности, характеризуется линейностью, т. е. не создает скрытого смысла, интерпретация которого придала бы высказыванию некий иной, более глубокий смысл. За прецедентом всегда стоит логическая ассоциация, он представляет собой нечто большее, чем просто наименование, это своего рода связь между тем, о чем говорится в принимающем тексте, и самим прецедентом на основе схожих характеристик.

Важной чертой прецедентности следует считать привнесение дополнительных коннотаций, позволяющих оценить то, о чем говорится в принимающем тексте, «по шкале “плюс” “минус” и “вверх” / “вниз”» [11, с. 68]. Ю. Н. Караулов пишет о «готовых эмоционально-интеллектуальных блоках – стереотипах, образцах, мерках для сопоставления» [10, с. 220]. Для прецедентности характерен инвариант восприятия, «общий для всех членов данного культурного сообщества, включающий национально детерминированный набор признаков в минимизированном, редуцированном виде» [12, с. 84]. Иллюстрацией этого являются популярные примеры, приводимые в научной литературе, в частности Ходынка как обозначение массового и кровавого столпотворения, Чернобыль как обозначение глобальной катастрофы, Робин Гуд как пример бескорыстной помощи другим.

Исследователи прецедентности указывают на ее непосредственную связь с культурой и относят прецедентные феномены к «ядерным элементам когнитивной базы, представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке» [12, с. 82]. Прецедентность является своего рода сигналом, когда ввод прецедента в речь говорящего «активизирует в сознании слушателя определённое явление социально-политического, исторического значения, прецедент вступает в игру» [10, с. 217].

Основными маркерами прецедентности являются имена, используемые с изменением денотативно-понятийной соотнесенности, цитаты, квазичитаты, пословицы, поговорки и афоризмы. Как уже упоминалось ранее, маркерами интертекстуальности служат аллюзия, плагиат и цитата. Маркерами полифонии являются пословицы и поговорки, цитаты, аллюзия, плагиат, пародии. Как можно заметить, полифония, интертекстуальность и прецедентность имеют несколько общих точек соприкосновения. Цитата представляет собой наиболее интересный случай межтекстового взаимодействия, т. к. в зависимости от ее характера может являться либо маркером полифонии, либо интертекстуальности, либо прецедентности.

Следует отметить, что для прецедентной цитаты характерно отсутствие ссылки на источник цитирования. Такого рода цитаты не предпола-

гают обязательной атрибуции. По своему статусу в структуре языковой личности и по особенностям их использования такого рода цитаты сближаются с генерализированными высказываниями, аккумулирующими в виде формул, правил, афоризмов, сумму знаний о мире и упорядоченными в индивидуальном тезаурусе [9, с. 230–231]. Роль прецедентной цитаты заключается не просто во введении чужого слова, наподобие прямой речи, а в привнесении дополнительного смысла в высказывание. «Их роль совсем другая: они служат своего рода указателями, обозначают специальное «русло», особого рода «канал», по которому развиваемая в дискурсе языковой личности мысль как бы вливается в широкий «ментальный контекст» духовного арсенала произведения, читателя, эпохи» [10, с. 230]. Например, в ток-шоу *On n'est pas couché* один из участников говорит о настроении, которое преобладает в обществе: [...] *Et aujourd'hui ce qui me navre le plus, c'est le climat de résignation. C'est le ciel bas et lourd qui pèse comme un couvercle sur le cœur. C'est la peur. Dans l'entreprise ce que j'entends, c'est la peur. C'est la crainte de la hiérarchie, c'est ce qu'on va penser de moi et ainsi de suite* 'То, что меня сегодня особенно тревожит, это дух смирения. **Когда небесный свод, нависший и тяжелый, гнетет усталый дух**¹. Это страх. Это боязнь начальства, того, что обо мне подумают'. Автор высказывания апеллирует к стихотворению Ш. Бодлера «Сплин» для того, чтобы передать образ тоски и уныния. Говорящий сгущает краски, рисуя довольно мрачную картину общественного настроения. При этом цитата вводится имплицитно, т. к. говорящий уверен, что аудитория знакома с данным стихотворением.

Иллюстрацией интертекстуального цитирования может служить ответ журналистки Кристин Анго по поводу искусственного интеллекта: *Et moi j'ai entendu une interview qui a été faite par Marc Dugain [...] et il pose une question à Marguerite Duras et voilà ce qu'elle répond: "Il n'y auras plus que ça. Je crois que l'homme sera littéralement noyé dans l'information [...]"* 'Я слышала интервью Марка Дюгана, когда он задал вопрос Маргарите Дюрас. Вот, что она ответила: «Будет только искусственный интеллект. Мне кажется, что человек захлебнется в потоке информации»'. К. Анго, высказывая свое мнение относительно искусственного интеллекта, эксплицитно апеллирует к интервью французской писательницы М. Дюрас в 1985 г. При этом журналистка полностью соглашается с мнением М. Дюрас. Приведенная цитата прозрачна и линейна, не вызывает у слушающих дополнительных ассоциаций.

¹ Перевод С. А. Андреевского.

Отдельно рассмотрим вопрос о разграничении цитаты как маркера полифонии по отношению к прецедентности.

Прямое и косвенное цитирование используется, как уже было отмечено, в качестве одного из средств создания полифонии. Прецедентное цитирование и цитирование как явление полифонии различаются, прежде всего, по функции их употребления. Целью полифоничного цитирования является придание высказыванию большей авторитетности и объективности. Цитата используется как средство аргументации. Как, например, философ Р. Энтховен в одном из выпусков ток-шоу *Zemmour et Naulleau* размышляя по поводу дебатов, приходит к выводу, что дебаты – это принцип противостояния двух мнений, в результате которых рождается истина. R. Enthoven: *J'appelle «débats» un exercice où faisant l'usage de la raison, on accepte d'être convaincu par l'autre [...]. Ce que je veux dire, c'est que comme dit Montaigne «Qui s'oppose à moi – m'instruit». Il n'y a pas de problème. Il y a juste une façon de le faire* 'Я называю дебатами такое упражнение, в котором, апеллируя к разуму, мы позволяем себя убедить. Я хочу сказать, что дебаты – это, то, что сказал Монтень: «Кто мне противостоит – меня обучает». Никакой проблемы нет. Есть только разные способы дебатировать' Р. Энтховен цитирует Монтеня с целью придать своей точке зрения большую авторитетность и значимость, оказать влияние на аудиторию. Он эксплицитно вводит голос Монтеня, чтобы получить одобрение от аудитории. Он стремится показать, что его мнение о дебатах опирается на авторитетное мнение философа Возрождения.

Прецедентное цитирование, в свою очередь, по большей части имплицитно и актуализирует скрытый смысл высказывания. Говорящий стремится к остроумному выражению мысли, тонкому намеку на действительность, нередко с целью рассмешить, «оживить» и «сгладить» конфликтные моменты коммуникации. Как, например, Р. Энтховен, критикуя книгу одного из политиков левоцентристского толка Ф. Рюффена, упрекает последнего в том, что он не предлагает конкретных решений: [...]*Plein de trucs. Tout ça débouche sur un dernier chapitre qui s'appelle «Essayez quelque chose» où vous formulez le rêve du Front populaire écologique et vous souhaitez forcer les députés à voter la fin du plastique à l'usage unique. Je veux dire: **jamais la montagne n'a accouché d'une souris plus petit**. Ma question est: comment faites-vous pour faire advenir le monde que vous appelez de vos vœux alors que vous vous privez vous-même de moyens pour y parvenir.* 'В вашей книге много чего. И все это заканчивается последней главой, которая называется «Попробуйте сделать что-нибудь», в которой вы формулируете мечту партии Народный экологический фронт. Вы хотите заставить депутатов проголосовать за закон, который бы запретил использование одноразовых пластиковых пакетов. Я хочу сказать,

что *гора еще никогда не рождала такую маленькую мышь*. Мой вопрос заключается в следующем: как вы планируете установить тот мир, о котором мечтаете, в то время как вы лишаете себя способов его достичь? Выражение «Гора родила мышь» отсылает к одноименной басне Лафонтена, который, в свою очередь, заимствует это выражение у Горация. При помощи апелляции к басне Лафонтена Р. Энтховен тонко намекает, что у Ф. Рюффена очень много идей, но конкретных результатов нет. Цитата позволяет Р. Энтховену тактично и корректно указать на недостатки политика. Прецедентное цитирование выходит за пределы семантико-синтаксического содержания, «их глубинное значение не равно простой сумме значений компонентов, но представляет собой семантический результат сочетания компонентов прецедентного высказывания» [11, с. 95].

Таким образом, полифония, интертекстуальность и прецедентность пересекаются на участке цитирования. Прецедентное цитирование, в отличие от полифоничного и интертекстуального цитирования, по большей части имплицитно, имеет за собой скрытый смысл, основывающийся на параллели между прецедентом и принимающим текстом. Прецедентное цитирование всегда рождает ассоциацию при помощи штрихов, кодов, отсылок к источнику прецедента. Полифония и интертекстуальность (в узком смысле) подразумевают конкретные отсылки к предшествующим текстам. Интертекстуальное цитирование и цитирование как один из маркеров полифонии всегда эксплицитны. В их задачу входит дать возможность услышать максимальное количество голосов в принимающем высказывании, что является одним из способов апелляции к авторитету.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бахтин, М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – М : Русские словари : Языки славянской культуры, 2002. – Т. 6 : Проблемы поэтики Достоевского. – 800 с.
2. Лапунова, О. В. Виды и функции полифонии во французском новостном дискурсе / О. В. Лапунова // Вестник МГЛУ. Сер.1, Филология. – 2012. – № 4. – С. 24–32.
3. Stolz, C. Initiation à la stylistique / C. Stolz. – Paris : Ellipses, 2006. – 220 p.
4. Olsen, M. Remarques sur le dialogisme et la polyphonie / M. Olsen // Polyphonie – linguistique et littéraire / Lingvistisk og litterær polyfoni. / Documents de travail/arbejdsrapporter. – No VI, novembre 2002. Les polyphonistes scandinaves. De skandinaviske polyfonister. – Samfundslitteratur Roskilde, 2002. – P. 1–3
5. Nowakowska, A. Des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine / A. Nowakowska // Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques / Centre culturel intern. de Cerisy-la-Salle ; ed.: J. Bres [et al.] – Paris, 2010. – P. 19–33.
6. Харитонов, О. А. Композиционный полифонизм: генезис и структурные модификации: на материале романной прозы XIX–XX веков : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / О. А. Харитонов. – Елец, 2009. – 170 л.

7. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : ИГ Прогресс, 2000. – С. 427–457.
8. Genette, G. Palimpsestes. La littérature au second degré / G. Genette. – Paris : Editions du Seuil, 1982. – 467 p.
9. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности / Н. Пьеге-Гро. – М. : ЛКИ, 2008. – 240 с.
10. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : URSS, 2010. – 264 с.
11. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
12. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / В. В. Красных [и др.]. // Язык, сознание, коммуникация : сб. науч. ст. / редкол.: В. В. Красных [и др.]. – М., 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.

Ju. W. Kobenko

*Nationale Polytechnische Forschungsuniversität Tomsk
Tomsk, Russland
e-mail: serpentis@list.ru*

DIE TYPOLOGIE DER STILMITTEL DES PHRASEOLOGISCHEN UND PARÖMIOLOGISCHEN AUSDRUCKS

Im Beitrag wird die Typologie von phraseologisch-parömiologischen Stilmitteln aufgerollt, die zum nichtrekonstruierbaren Wortbestand der deutschen Gegenwartssprache gehören, d. h. nicht mit grammatischen Regeln aufkonstruiert werden können. Da jede Sprache einerseits regelmäßig mit neuen Sprachmitteln bereichert wird und andererseits dem Sprachnutzer den Sprechaufwand ersparen will, gehört die zu betrachtende Gruppe zu den ausdrucksreichsten.

Keywords: funktionales Repertoire; Gruppen von Stilmitteln; nichtrekonstruierbarer Sprachbestand; phraseologisch-parömiologischer Wortbestand; klisierte Sprachmittel; Wortfügungen.

Ю. В. Кобенко

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Россия
e-mail: serpentis@list.ru*

ТИПОЛОГИЯ ФРАЗЕО- И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ

В статье представлена типология фразео-паремиологических выразительных средств, принадлежащих к нереконструируемому словарному составу современного немецкого языка, т. е. не могут быть воспроизведены при помощи грамматических правил. Так как, с одной стороны, любой язык регулярно пополняется новыми способами выражения, а с другой стороны, стремится сэкономить усилия говорящего, рассматриваемая группа выразительных средств принадлежит к наиболее объёмным.

Ключевые слова: функциональный репертуар; группы стилистических средств; нереконструируемый словарный состав; фразео-паремиологическая лексика; клишированные средства; словосочетания.

Ju. V. Kobenko

*National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk, Russia
e-mail: serpentis@list.ru*

THE TYPOLOGY OF STYLISTIC DEVICES FOR PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL EXPRESSION

The paper offers a typology of phraseological-pariologal stylistic devices, which belong to the non-reconstructable vocabulary in the contemporary German language, i.e. cannot be re-

constructed with grammatical rules. Since each language is regularly augmented with new expressions, on the one hand, and it spares the language user from over-exertion, on the other hand, the group to be considered is one of the most representative.

Key words: functional repertoire; groups of stylistic devices; non-reconstructable language stock; phraseological-paremiological vocabulary; clichés; word constructions.

Als sprachwissenschaftliche Makrodisziplin befasst sich die Stilkunde mit der Analyse der Redegestaltung und verfügt daher über einen ausgeprägten begrifflichen und terminologischen Apparat. Streng genommen, ist die Stilistik eine Lehre von der Wortwahl. Das Wahlphänomen bedient die deutschen Zeitgenossen mit einer unendlichen Palette an Ausdrucksmöglichkeiten und steht deswegen im Fokus mehrerer linguistischer Disziplinen wie beispielsweise der Pragmatik, Rhetorik, Orthologie usw. Ein Sprachwissenschaftler ist nur dann ein solcher, wenn er das Regelwerk der Stilkunde beherrscht und ein jeweiliges Stilmittel in den Redestrom geschickt einzubetten weiß.

Im Gegensatz zur Lexikologie, die das lexikalisch-semantische System der Sprache erforscht und daher die Antwort auf die Frage «wie ist das System konstruiert?» gibt, geht die Stilkunde den Fragestellungen der Kombinatorik der Systemelemente bei der Redegestaltung nach.

Jede Standardsprache unterliegt einer funktional-stilistischen Schichtung, d. h. entwickelt Funktionalstile, die sich voneinander durch ihre spezifischen Funktionen unterscheiden. Die funktionale Aufteilung des Sprachbestandes folgt der Entwicklungsdialektik der Sprachmaterie, wonach Sprachsysteme keine fugenlosen Monolithe sind, sondern innere und äußere Vielfalt anstreben. Das gesamte gesprochene Repertoire der Standardsprache ist funktional-stilistisch gesehen äußerst heterogen. Diese funktional-stilistische Differenzierung von Sprachmitteln ergibt sich aus deren Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen stilistischer Erscheinungen. Diese können je nach Aufgabe und Wirkung restlos bestimmten Funktionalstilen oder deren Substilen angehören oder auch einen Querschnittscharakter aufweisen.

Wie viele andere Sprachen kann der Gesamtwortschatz der deutschen Gegenwartssprache unter dem Gesichtspunkt der Klischertheit seiner Sprachmittel in einen *rekonstruierbaren* und einen *nichtrekonstruierbaren Teilbestand* eingeteilt werden. Unter *Klischees* (frz. *Cliché* – «Nachahmung») versteht man feste (aber auch stereotype) Redewendungen und Redensarten.

I. Zum *rekonstruierbaren Teilbestand* des deutschen Sprachfonds gehören diejenigen Wörter und Wortfügungen, die mit Hilfe von grammatischen Regeln in der Rede jedes Mal aufs Neue konstruiert werden, vgl. *Lauf, laufen, Läufer, laufend, lief, gelaufen*.

II. Der *nichtrekonstruierbare Teilbestand*, auch *phraseologisch-parömiologischer Wortschatz* genannt [1, c. 178], setzt sich aus solchen

Sprachmitteln zusammen, die in ihren Lautkomplexen formgenau gelernt, im Sprachgedächtnis gespeichert und beim Sprechen einfach wie Tonbandaufnahmen abgespielt werden, z. B.: *da liegt der Hund begraben*.

Wie der Name besagt, gehören Spracherscheinungen des phraseologisch-parömiologischen Teilbestandes entweder zur a) *phraseologischen* oder zur b) *parömiologischen* Lexik. Unter *Parömien* (altgr. Παροιμία – «Denkspruch») werden in der Sprachwissenschaft *sprichwörtliche Redensarten*, *Proverben* (*Sprichwörter*) und *transphrastische Einheiten* zusammengefasst. Die Klassifikation der klisierten Sprachmittel nach G. L. Permjakow [2, c. 51] ist in Tab. 1 dargestellt.

Tabelle 1

Die Klassifikation der klisierten Sprachmittel nach G. L. Permjakow

Konstruktion		Klischeotyp	Beispiel
Satzelement		<i>Phraseologismus</i> (фраσεологизм)	Er stürzte <i>Hals über Kopf</i> auf den Flur.
offener Satz	P a r ö m i e n	<i>sprichwörtliche Redensart</i> (поговорка)	Sie <i>geht mit den Hühnern schlafen</i> .
geschlossener Satz		<i>Proverb (Sprichwort)</i> (пословица)	<i>Viele Köche verderben den Brei</i> .
Satzkette		<i>transphrastische Einheit</i> (сверхфразовое единство, побасёнка)	<i>Man fragte einen Weisen, welche von beiden Eigenschaften besser sei, die Freigebigkeit oder die Tapferkeit? Er antwortete: Wer die Freigebigkeit besitzt, kann der Tapferkeit entbehren.</i>

Zwar ist das quantitative Verhältnis der beiden Teilbestände zueinander von Sprache zu Sprache unterschiedlich, dennoch ist die Zahl der phraseologischen und parömiologischen Sprachmittel direkt proportional zum Alter einer bestimmten Sprache und wird oft über den Begriff «Reichtum» definiert [vgl. 3, c. 15]: je älter die Sprache, desto reicher ist sie an klisierten Spracherscheinungen. Der rekonstruierbare Teilbestand fällt dem Allgemeinwortschatz restlos anheim, wohingegen einige Schichten seines phraseologisch-parömiologischen Pendantes auf Grund der territorialen, sozialen Sprachvarianz und nicht zuletzt des geschichtlichen Sprachwandels nicht allen Sprachnutzern geläufig sind.

A. *Phraseologismen* (altgr. Φράσις – «Ausdruck») sind feste Wortfügungen, die durch Komplexität, Stabilität und Idiomatizität gekennzeichnet sind.

Die *Komplexität* bezieht sich auf die formale Ebene und begründet sich darin, dass Phraseologismen aus mindestens zwei Elementen bestehen. Beispielsweise gelten aphoristisch gebrauchte Personennamen wie *Eulenspiegel*, *Krösus* als keine Phraseologismen.

Die *Stabilität* bedeutet, dass Phraseologismen sich sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Bedeutung schwerer verändern lassen als freie Wortverbindungen, z. B.: *die Information hängt am schwarzen Brett aus* (nicht **am weißen Brett*).

Die Stabilität von Phraseologismen bezieht sich auf die semantische und syntaktische Ebene und lässt sich an drei Merkmalen erkennen:

i) *Abfolge*: Elemente phraseologischer Fügungen haben immer eine feste Reihenfolge, vgl. *klipp und klar*, nicht: **klar und klipp*;

ii) *Erweiterbarkeit (Reduzierbarkeit)*: Phraseologismen lassen sich nicht ergänzen bzw. reduzieren durch Einfügen bzw. Weglassen zusätzlicher Komponenten, z. B.: *ins Gras beißen*, nicht: **ins grüne Gras beißen*;

iii) *Austauschbarkeit von Synonymen*: Bestandteile von Phraseologismen lassen sich nicht durch beliebige synonyme Elemente ersetzen, vgl. *j-n an die Leine legen*, nicht: **j-n ans Seil legen*.

Die *Idiomatizität* von Phraseologismen erklärt sich dadurch, dass sie eine idiomatisch nicht aufkonstruierbare Bedeutung besitzen. Die Idiomatizität ist graduell. Entsprechend dem Idiomatizitätsgrad unterscheidet man vier Gruppen von Phraseologismen: i) *Idiome*; ii) *Phraseologismen* mit einer wörtlichen und nichtwörtlichen Bedeutung, zwischen denen synchron kein Zusammenhang besteht; iii) *Phraseologismen* mit einer wörtlichen und nichtwörtlichen Bedeutung, zwischen denen synchron ein Zusammenhang besteht; iv) *Redensarten* (siehe Tab. 2).

Tabelle 2

Gruppen der phraseologischen Mittel im Deutschen

Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III	Gruppe IV
<i>j-m einen Floh ins Ohr setzen</i>	<i>j-m einen Korb geben</i>	<i>j-m die Pistole auf die Brust setzen</i>	<i>Herzlichen Glückwunsch!</i>
Keine wörtliche Bedeutung.	Eine wörtliche und nichtwörtliche Bedeutung, zwischen denen synchron in der Gegenwartssprache <i>kein</i> Zusammenhang besteht.	Eine wörtliche und nichtwörtliche Bedeutung, zwischen denen synchron in der Gegenwartssprache <i>ein</i> Zusammenhang besteht.	Nur eine wörtliche Bedeutung aber auch eine pragmatische Funktion.
Idiom	Phraseologismus	Phraseologismus	Redensart
<p>I d i o m a t i z i t ä t s g r a d</p> <p>h o c h ←————→ n i e d r i g</p>			

Wie aus den obigen Beispielen ersichtlich, ist die Grenze zwischen phraseologischen und parömiologischen Sprachmitteln fließend. Das ist der Grund, weshalb Sprach- und Stilforscher sie verallgemeinernd als nichtrekonstruierbaren Wortschatz bezeichnen. Aphorismen, Zitate und geflügelte Worte gelten allgemein auch als Phraseologismen [4, c. 17], obwohl sie ihrer Satzform nach eher zu Parömien gehören.

B. Das Satzformat einer *Parömie* ist bestens geeignet, ein Quantum Volksweisheit, das der Vergangenheit oder Gegenwart entstammt, zu übertragen und an künftige Generationen weiterzuleiten. Alle satzförmigen Klischees

können daher als historisch ausgewählte, wertorientierte und dank ihrer syntaktischen Lakonik weiterreichbare Lebensregeln angesehen werden. Demzufolge besteht die pragmatische Funktion des parömiologischen Fonds einer Sprache darin, die Nachwelt des gesammelten Wissens und der wertvollen Erfahrung früherer Generationen teilhaftig werden zu lassen.

In der Rede dienen die Sprachmittel der nichtrekonstruierbaren Lexik dazu, einen Sachverhalt, eine Person oder ein Geschehen in prägnanter, treffender, satirisch-pointierter, oft auch in bildlich-anschaulicher Form zu charakterisieren und zu bewerten [5, c. 19].

E. Riesel schlägt eine funktionale Klassifikation der phraseologischen Stilmittel vor, die sich zum Ziel setzt, den nichtrekonstruierbaren Wortschatz nach seiner funktionalen und insbesondere nach seiner semantisch-expressiven Färbung hin zu beleuchten [6, c. 184].

Vom stilistischen Standpunkt aus unterscheidet man demnach zwei große Gruppen stehender (phraseologischer und parömiologischer) Fügungen:

1) Fügungen, die funktional-stilistisch differenziert sein können, aber keine semantisch-expressive Stilfärbung aufweisen;

2) Fügungen verschiedenster semantisch-expressiver Stilfärbung, die sog. expressive Phraseologie.

1. **Die erste Gruppe** umfasst vorwiegend *bildlose Äquivalente eines Einzelwortes* in direkter oder übertragener Bedeutung. *Alle Wortverbindungen dieser Gruppe sind einfach-literarischer (neutraler) Stilfärbung.* Hierher gehören folgende Untergruppen:

a) substantivische oder verbale Wortverbindungen, z. B.: *schwarze Pocken, erste Lautverschiebung, Bilanz ziehen*;

b) veraltende adverbiale Wortverbindungen, vgl. *stehenden Fußes* (auf der Stelle), *erhobenen Hauptes, unbeschwerten Gemütes*;

c) verbale Wortverbindungen, die zu Zusammensetzungen tendieren, dennoch nach der Rechtschreibreform unterschiedliche Schreibweisen aufweisen, z. B.: *brustschwimmen, kopfstehen, Schach spielen*;

d) verbale Wortverbindungen, bestehend aus einem abstrakten Substantiv und einem Verb oder Hilfsverb, vgl. *Angst haben, in Erfahrung bringen*.

2. **Die zweite Gruppe** enthält Fügungen in direkter oder übertragener Bedeutung vorwiegend *mit Bild oder verblasstem Bild.* *Die Stilmittel dieser Gruppe verfügen über mannigfaltige Ausdrucksschattierungen, die sich auf die gesamte Stilfärbungspalette von geschraubt bis vulgär erstrecken.* Zur expressiven Phraseologie gehören:

a) Fügungen, die einen Einzelbegriff ausdrücken, z. B.: *etwas aus dem Stegreif tun, nie und nimmer, abgegolten und erledigt*;

b) Fügungen, die einen abgeschlossenen Gedanken in Satzform fassen, vgl. *was lange währt, wird endlich gut; die Feder ist mächtiger als das Schwert; was zum Kriechen geboren, taugt nicht zum Fliegen;*

c) Fügungen, die eine Mittelstellung zwischen den beiden Typen einnehmen, z. B.: *leben wie Gott in Frankreich, heulen wie ein Schlosshund, zu tun haben wie der Leipziger Rat.*

A. Zu den Fügungen, die einen Einzelbegriff ausdrücken, können i) Idiome, ii) Redensarten und iii) Zwillingsformeln gerechnet werden.

I. Das *Idiom* (gr. *ἰδίωμα* – «Eigenart, Besonderheit») ist eine eigentümliche Wortprägung, Wortverbindung oder syntaktische Fügung, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den lexikalischen Einzelbedeutungen ableiten lässt, z. B.: *an j-m einen Narren gefressen haben* = j-n gern mögen.

II. Die *Redensart* (frz. *façon de parler* – «bestimmte Art zu reden») ist eine formelhafte Verbindung von Wörtern, die meist als selbstständiger Satz gebraucht wird, vgl. *grüß Gott!* (landschaftliche Grußformel).

III. Die *Zwillingsformel* (Paarformel, Doppelung, Hendiadyoin, gr. *ἐν διὰ δύοιν* – «eins durch zwei») ist eine feste sprachliche Verbindung, die aus zwei mit «und» bzw. «oder» miteinander verbundenen Wörtern besteht, z. B.: *Hab und Gut, frank und frei, angst und bange*. Eine Doppelung ist durchaus innerhalb der Wortgrenze möglich, vgl. *Techtelmechtel*. Es kommen verschiedene Arten der Zwillingsformeln vor: einfache Doppelung, z. B.: *durch und durch*; Endreimdoppelung, vgl. *(außer) Rand und Band*; Ablautalternation, z. B.: *Hickhack*; Alliteration (Stabreimdoppelung), vgl. *niet- und nagelfest*; Assonanzen, z. B.: *rein und raus*.

Da Zwillingsformeln in der Rede häufig die Funktionen der Verstärkung und Ausdruckssteigerung erfüllen, sind sie ein willkommenes Stilmittel für Werbetexte [7, c. 38], vgl. «*Geiz ist geil*» (ein Werbeslogan der Elektronikhandelskette «Saturn»).

Meistens werden die Anfangsbuchstaben des zweiten Elementes der Doppelung durch ein «*m*» ersetzt [8, c. 80], an dem man eine Reduplikation als Sprachuniversalie erkennt, z. B.: *Kuddelmuddel*.

Zwillingsformeln können gemeinsprachlich und kontextuell sein. Der letztere Typ ist besonders für Genres des öffentlichen Verkehrs und lyrische Texte charakteristisch, vgl. «*Schlacht oder Schlichtung?*» (ein ARD-Bericht über Protestaktionen im Hambacher Forst); «*Leben ist mehr als **Rackern und Schuft**n, /Leben ist mehr als **Kohle und Kies**» (ein Fragment des Songtextes von R. Zuckowski).*

Im kontextuellen Gebrauch kommen auch mehrgliedrige Doppelungen vor, die als *Drillings-* (Hendiatriis, gr. *ἐν διὰ τρεῖς* – «eins durch drei») und *Vierlingsformeln* (Hendiatetrakis, gr. *ἐν διὰ τετρακίς* – «eins durch vier») bekannt

sind, z. B.: *verwöhnt, verhätschelt und vertätschelt; frisch, fromm, fröhlich, frei* (der Wahlspruch der Turner) [9, c. 98].

Das volkstümliche bayerische Gedicht «Der Bratapfel» enthält eine Fünfingsformel, vgl. «*Sie pusten und prusten,/ sie gucken und schlucken,/ sie schnalzen und schmecken,/ sie lecken und schlecken/ den **Zipfel**¹, den **Zapfel**²,/ den **Kipfel**³, den **Kapfel**⁴,/ den knusprigen **Apfel**⁵».*

Die Vergrößerung der sog. lexikalischen Länge der Doppelungen wirkt sich allerdings abschwächend auf ihre Idiomatizität aus, denn durch ihre Größe können sie sich schlechter einprägen.

B. Man unterscheidet folgende satzförmige Fügungen: i) Zitat (geflügeltes Wort), ii) Aphorismus, iii) Sprichwort, iv) parodierte Parömie.

I. Das *Zitat* (lat. *Citatum* – «Angeführtes, Aufgerufenes») (geflügeltes Wort) ist ein bekannter Ausspruch oder eine wörtlich übernommene Textstelle aus einem bekannten Werk, vgl. «*Wer mit dem Schwert zu uns kommt, soll durch das Schwert umkommen*» (P. Pawlenko, Drehbuch zum Film «Alexander Newski»), zugrunde liegt der Bibelvers aus Matthäus 26, 52).

Viele Zitate gehen in ihrem Umfang über einen einfachen Satz hinaus und werden ohne Quellenangabe kaum verwendet. Das ist ihr gemeinsamer Zug, der sie von anderen parömiologischen Spracherscheinungen unterscheidet.

Eine Abart des Zitats bildet die *Losung* (mhd. *lōzunge* – «das Werfen von Losen») als Leitwort, Parole oder Wahlspruch, nach dem man sich richtet, z. B.: «*Alles mit dem Volk, alles durch das Volk, alles für das Volk*» (Devise der Weimarer Republik).

II. Der *Aphorismus* (gr. *ἀφορισμός* – «Abgrenzung, Bestimmung») (Sinnpruch, Sentenz) ist ein prägnant-geistreicher, in sich geschlossener Denkpruch in Prosa oder Poesie, der eine Erkenntnis, Einsicht oder Lebensbeobachtung vermittelt, vgl. «*Träume sind Schäume*» (F. Schiller); «*Verstand schafft Leiden*» (A. Gribojedow). Aphorismen sind in der Regel zu einem einprägsamen Spruch verdichtete Lebenserfahrungen und verbleiben deshalb stets innerhalb der Grenze eines einfachen Satzes.

Ein Zitat oder Aphorismus, an dessen Urheber man sich nicht mehr erinnert, wird zum Sprichwort oder gar zum Phraseologismus, beispielsweise stammt der als sprichwörtlich geltende Spruch «*Der Berg kreißt und gebiert eine Maus*» aus der Feder des römischen Dichters Horaz (lat. «*Parturient montes, nascetur ridiculus mus*»). In der deutschen Sprache der Gegenwart bestehen viele quellenlose Phraseologismen, die auf die Bibel bzw. das antike Schrifttum zurückgehen, z. B.: *ein Wolf im Schaftspelz* (Bibel), *Öl ins Feuer gießen* (Horaz) [5, c. 20].

Geflügelte Worte und Aphorismen dienen in der Rede zur treffenden, prägnanten, manchmal bildlich-scherzhaften Schilderung einer Situation.

III. Das *Sprichwort* (mhd. *Sprichwort* – «geläufige Redewendung») (Proverb) ist ein kurzer, einprägsamer Satz, der eine praktische Lebensweisheit enthält, vgl. *ein Sieb hält kein Wasser, gebranntes Kind scheut das Feuer*.

Echte Sprichwörter entstehen anonym im Volksmund und können im Gegensatz zu Zitaten und Aphorismen keine Einwortprägungen sein. Die beiden ersten Typen dieser Gruppe können sich zu Sprichwörtern entwickeln, wenn sie sich endgültig von ihrem Kontext loslösen.

Beispielhaft ist die Verdichtung des Zitats «*Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum!*» aus J. W. von Goethes berühmtestem Werk «*Faust. Eine Tragödie*» zur sprichwörtlichen Redensart «*etw. ist (nur) graue Theorie*» (= nicht bewiesen).

IV. Die *parodierte Parömie* (Sprichwortparodie) ist eine Transformation einer parömiologischen Fügung für einen humoristischen Zweck, z. B.: *wer Katalog sagt, muss auch Kataster sagen* (in Anlehnung an «*wer A sagt, muss auch B sagen*»), *Honig klebt am längsten* (als satirische Abwandlung von «*ehrlich währt am längsten*»). Entsteht dadurch eine Antonymie zum Original, spricht man von einem *Antispruchwort*, vgl. *Morgenstund' ist ungesund* (anstatt «*Morgenstunde hat Gold im Munde*»).

Entgegen der in Fachkreisen oft geäußerten Meinung sind Antispruchwörter nicht unbedingt Produkte der humoristischen Transformation: in der Vielfalt des landläufigen Sprichwörterschatzes finden sich ganz bestimmt Proverben, die auf der Bedeutungsebene in Opposition zueinander stehen, vgl. *den Jüngling ziert Bescheidenheit vs. Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr*.

Gereimte Parömien sind also unter Spielarten dieser Gruppe keine Seltenheit. Das Reimen hat einen pragmatischen Nutzen: dadurch kann eine Parömie dem Sprecher leichter, um es figurativ auszudrücken, *in Fleisch und Blut übergehen*, z. B.: *nur die Harten kommen in den Garten*.

C. *Stehende Vergleiche* werden in ihrer ganzen Form gelernt und im Gedächtnis gespeichert. Sie besitzen alle wesentlichen Merkmale der Idiome: syntaktische Nichtreduzierbarkeit der Prägung, feste Abfolge von Bestandteilen, schwache Austauschbarkeit der Komponenten durch Synonyme, Unableitbarkeit der Bedeutung des Ganzen aus den Einzelbedeutungen. Diesen Besonderheiten verdanken sie ihre parallelen Bezeichnungen als *komparative Phraseologismen* oder *phraseologische Vergleiche* [7, c. 46–47], z. B.: *grinsen wie ein Honigkuchenpferd, hausen wie die Hunnen*.

Alle Vergleiche folgen dem Muster: **A** und **B** gleichen sich auf Grund einer Eigenschaft **C** (*tertium comparationis*), vgl. *Markus (A) ist stark (C) wie eine Eiche (B)*. Die Konjunktion *wie* kennzeichnet die Gleichheit der Erscheinungen, zwischen denen ein Bezug hergestellt wird. Die landschaftliche und umgangssprachliche Variante *als* wird in der geschriebenen Sprache gemieden.

Nichtsdestoweniger können die B- und C-Komponente der stehenden Vergleiche unterschiedlich variieren. Beispielsweise erreichen die varianten Oppositionen der B-Komponente im Vergleich «*voll sein wie...*» die Zahl von 13 und somit den Höchststand im deutschen Wortschatz der Gegenwart: «...¹20 / ²40 / ³100 / ⁴1 000 *Russen* / ⁵1 000 *Mann* / ⁶*ein Amtmann* / ⁷*Sack* / ⁸*Eimer* / ⁹*Schwein* / ¹⁰*eine Kanone* / ¹¹*eine Granate* / ¹²*Haubitze* / ¹³*Strandhaubitze*». Die C-Komponente, eigentlich die Vergleichsbasis, schwankt in einem weniger breiten Bereich und geht selten über eine viergliedrige Opposition hinaus, vgl. ¹*sanft* / ²*brav* / ³*unschuldig* / ⁴*zahn sein wie ein Lamm*; ¹*munter* / ²*fit* / ³*gesund sein wie ein Fisch im Wasser*.

Es bleibt festzuhalten: Phraseologische Fügungen sind durch Komplexität, Stabilität und Idiomatizität gekennzeichnet und bilden entsprechend dem Idiomatizitätsgrad vier Gruppen von phraseologischen Erscheinungen auf der Idiomatizitätsskala von Redensarten bis zu Idiomen. Parömien unterscheiden sich von Phraseologismen durch ihre Satzform und werden mit ihnen gemeinsam als nichtrekonstruierbarer Wortschatz betrachtet. Alle nichtrekonstruierbaren Fügungen gliedern sich in zwei Gruppen: bildlose und Fügungen mit (verblasstem) Bild. Bildlose Äquivalente weisen verschiedene Konstruktionstypen auf: substantivische, verbale oder adverbiale Wortverbindungen. Zur zweiten Gruppe gehören Fügungen, die einen Einzelbegriff ausdrücken (Idiome, Redensarten und alle Arten von Doppelungen), Fügungen, die einen abgeschlossenen Gedanken in Satzform fassen (Zitate (geflügelte Worte), Aphorismen, Sprichwörter, parodierte Parömien (Antisprichwörter)) und stehende Vergleiche (komparative Phraseologismen).

BIBLIOGRAPHIE

1. Кобенко, Ю. В. Подходы к организации словника и принципы построения лемм двуязычного фразео-паремиологического словаря / Ю. В. Кобенко // Этнологія: традиції і сучасність : зб. наук. арт. / пад наук. рзд. Н. П. Мартысюк. – Мінск : РІВШ, 2016. – С. 178–183.
2. Пермяков, Г. Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише) / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1970. – 240 с.
3. Klein, W. Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes [Electronic resource] / W. Klein // Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache. – Berlin : De Gruyter, 2013. – S. 15–56. – Mode of access: <https://doi.org/10.1515/9783110334739.15>. – Date of access: 25.12.2019.
4. Баранов, А. Н., Добровольский, Д. О. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М. : Знак, 2008. – 656 с.
5. Афонькин, Ю. Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов. Ок. 1 200 единиц / Ю. Н. Афонькин. – М. : Рус. яз., 1985. – 287 с.
6. Riesel, E. Deutsche Stilistik / E. Riesel. – Moskau : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. – 467 S.

7. Burger, H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2007. – 240 S.
8. Müller, H.-G. Adleraug und Luchsenohr: Deutsche Zwillingsformeln und ihr Gebrauch / H.-G. Müller. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2009. – 579 S.
9. Кобенко, Ю. В. От гنديадиса до гنديатетракиса: опыт демаркации симптоматических явлений (на материале современного немецкого языка) / Ю. В. Кобенко // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика (VII Международные Бодуэновские чтения) (28–31 октября 2019 года) : тр. и матер. : в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Э. А. Исламовой. – Казань : Изд-во КФУ, 2019. – С. 98–102.

T. G. Dawidowitsch

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: tamaraundol.bel@mail.ru*

WIE BILDET MAN WÖRTER IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Der wissenschaftliche Beitrag beschäftigt sich mit dem Problem des Wortschatzumfangs im Deutschen. Dieser Artikel untersucht wichtige Quellen für den Sprachausbau der deutschen Sprache und beweist, dass der deutsche Wortschatz im 20. Jahrhundert viel umfangreicher geworden ist. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sind interessant und relevant für die Fremdsprachendidaktik. Die wichtigsten Quellen für die deutsche Wortschatzbildung sind die Bildung neuer Wörter aus bekannten Bestandteilen wie Stämmen und Affixen, Entlehnungen und Komposita.

Keywords: Wortschatzumfang; Wortschatzbildung; Entlehnungen; Komposita.

Т. Г. Давидович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tamaraundol.bel@mail.ru*

КАК ОБРАЗУЮТСЯ СЛОВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Научная статья посвящена проблеме словарного запаса в немецком языке. В этой статье рассматриваются важные способы образования новых слов немецкого языка и доказывається, что словарный запас немецкого языка стал более обширным в 20-м веке. Результаты исследовательской работы интересны и актуальны для дидактики иностранных языков. Важнейшими источниками расширения словарного запаса в немецком языке являются образование новых слов из известных компонентов, таких как аффиксы, заимствования и сложные слова.

Ключевые слова: объем словарного запаса; словообразование; заимствования; сложные слова.

T. G. Davidovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tamaraundol.bel@mail.ru*

HOW WORDS ARE BUILT IN GERMAN LANGUAGE

The research article deals with the problem of vocabulary in German. This article examines important sources for the language development of German language and proves that German vocabulary has become much more extensive in the 20th century. The results of the research work are interesting and relevant for didactics of foreign languages. The most im-

portant sources for German vocabulary formation are the way of the building of new words from known components such as tribes and affixes, borrowings and composites.

Key words: vocabulary extent; vocabulary building; loan words, composites.

Jeder, der eine Fremdsprache lernt, muss sich neue Wörter erschließen, einprägen und produzieren. Ohne Wörter gibt es keine Sprache. Laut den Forschungen einiger Sprachwissenschaftler ist der deutsche Wortschatz viel umfangreicher geworden [1, S. 47]. Trotzdem werden manche Wörter selten gebraucht und veralten. Außerdem gibt es Wörter, die ungebräuchlich geworden sind. Wir können solche Wörter in den alten Texten und Gedichten finden. (Hornung, Blattern, weiland, vermasseln, Dussel usw.)

Um die Vorstellung von dem Wortschatzumfang der deutschen Sprache zu bekommen, können wir die Wörter im aktuellen Rechtschreibduden in Betracht ziehen. Der Wortschatzumfang beträgt **145 000 Stichwörter**. Natürlich sind hier nicht alle Wörter erfasst, denn die meisten Wörterbücher enthalten im Wesentlichen den für die deutsche Sprachgemeinschaft bedeutsamen Wortschatz. Wörter aus Fachsprachen, Sondersprache und Dialekten werden hier zwar auch erfasst, aber nicht ganz vollständig.

Die moderne deutsche Alltagssprache enthält **ca. 300 000 bis 500 000 Wörter, viele Millionen Wörter** der Fach-, Sonder-, Regionalsprachen, Dialekte, Komposita, Neologismen und Derivationen.

Das Ziel meiner Forschungsarbeit war, viele Textwörter zu untersuchen und festzustellen, auf welche Weise diese Wörter gebildet werden. Ich habe in erster Linie die deutschen Lehrwerke benutzt, die die Jugendlichen und die Erwachsenen beim Lernen der deutschen Sprache verwenden. Die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit haben deutlich gezeigt, dass **die wichtigste Quelle** für den Sprachausbau der deutschen Sprache die Bildung neuer Wörter aus bekannten Bestandteilen wie Stämmen und Affixen ist. Wir sprechen hier über **Präfigierungen und Suffigierungen**.

Bei der Suffigierung geht es um die Wortbildung mit folgenden Suffixen: *-ung, -er, -heit, -isch, -lich, -bar usw.* z.B.: *scanbar, googlebar*. Die Suffigierung führt oft zu einem Wortartwechsel. Die Semantik des Basiswortes bleibt weiterhin erkennbar.

Bei der Präfigierung unterscheidet man drei Typen:

1. mit Präfixen : be-, er-, ent-, miss-, ver-, zer- . z. B.: missbrauchen, enttarnen.

2. mit untrennbaren Präfixpartikeln : durch-, hinter-, über-, um-, unter-, wider-. z.B.: widersprechen, durchstreifen, umgehen usw.

3. mit trennbaren Partikeln: ab-, an-, auf-, aus-, bei-, mit-, durch-, nach-, über-, um-, vor-, zu-, ein- usw. z.B.: mitarbeiten, mitmachen usw.

Sehr oft ist bei Präfigierungen die Basis ein Verb, damit findet häufig eine

Bedeutungsnuancierung mit einer Valenzänderung statt.

Sehr produktiv ist die **Partikelverbbildung**. Die Partikeln sind aber selbstständige Wörter und häufig trennbar. „Jedes einfache Verb des Grundwortschatzes kann man mit einer trennbaren Partikel verbinden“ [2, S. 709].

z. B.: *Monika hat nicht mitgeschrien, mitgezählt, mitgescannt, mitgearbeitet, mitgespielt usw. Ich habe zugehört, zugepackt.*

Die zweite wichtige Quelle für die Wortbildung ist **die Entlehnung**. Bei Übernahmen von Wörtern aus anderen Sprachen nehmen auch verschiedene Wortbildungsprozesse teil.

z. B.: *Google – googeln (wie handeln, segeln)*

Google – googlebar (wie wunderbar, sonderbar usw.)

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass man die Wörter aus der englischen Sprache mit Stämmen und Affixen aus der deutschen Sprache kombinieren kann. Und im Deutschen gibt es ziemlich viele solche Wörter:

z. B.: *Computer – Computeranlage, Computerausdruck, Computerbild.*

Cool – Uncool, Training – Trainingsanzug, checken – abchecken, Airport – Airporthotel, Airportclub, Shop – Teeshop, Backshop, Shoppen – verschoppen usw.

Aus welchen Sprachen kommen die Entlehnungen? An erster Stelle ist natürlich das Englische. Englisch ist „die wichtigste Gebersprache für Entlehnungen“ [3, S. 57]. Z. B.: *Camp, Highlight, Event, Power usw.* Die deutsche Sprache als nahe Verwandte des Englischen besitzt darüber hinaus gute strukturelle Bedingungen für die problemlose Integration von Anglizismen.

In der deutschen Sprache werden auch viele Wörter französischer Herkunft benutzt:

z. B.: *Abonnement, abonnieren, Akteur, Akrobatik, Bellevue, bombieren, Charme, Ragout usw.*

Was die Fachsprache von Medizin und Biologie betrifft, so gibt es auch Gräkolatinismen, die eine Quelle für neue Wörter bilden. Die neu entstehenden Wörter sind ebenfalls wortbildungsmorphologisch komplex. Z. B.: *Vogelpanemie, Manualtherapie usw.*

Ungefähr 68 Prozent der Wortbildungen in der deutschen Sprache sind **Komposita** [4, S. 8]. Komposita oder zusammengesetzte Nomen sind komplexe Lexeme mit mehreren Wortstämmen. Das Deutsche ist Kompositionsmeister unter den kompositionsfreudigen germanischen Sprachen.

Laut meinen Forschungen bestehen die meisten Komposita aus den Substantiven: z. B.: *Tiergarten, Pandababy, Naturschutz usw.* Viele Komposita (ca 70 Prozent) haben ein substantivisches Erstglied z. B.: *Apfelkuchen, Bauernhof*, einige (20 Prozent) auch einen Verbstamm z. B.: *Rührkuchen, Spritzkuchen usw.*, seltener ein Adjektiv oder ein Adverb (10–15 Prozent) z. B.: *Hochhaus, Altpapier, Kleingarten, Auswärtsspiel, Abseitstor usw.*

Die Erstglieder (**Bestimmungswort**) spezifizieren (bestimmen) das Zweitglied (**Grundwort**). Das sind **Determinativkomposita**. Laut meinen Untersuchungen sind die Erstglieder oft Zutaten, Formen, Anlässe usw. Nach diesem Vorbild kann man viele neue Wörter bilden: *Apfelkuchen, Geburtstagsparty, Orangensaft, Hochhaus* usw. Um das Gleiche auszudrücken, nutzen andere Sprachen oft syntaktische Konstruktionen: *Schokoladenkuchen in der deutschen Sprache / шоколадный пирог* im Russischen. Auch im Deutschen stehen die Adjektiv-Substantiv- Komposita in Konkurrenz zu den entsprechenden Nominalgruppen. Nicht mit allen Wörtern kann man Komposita bilden: *das schwarze Brot – das Schwarzbrot, der rote Wein – der Rotwein, der leckere Kuchen. Aber der Leckerkuchen, Buntkuchen, Bitterkuchen* sind ungewöhnlich. Als Erstglied wirkt das Adjektiv klassifizierend, als Attribut viel offener modifizierend.

Strukturell sind Komposita in der deutschen Sprache binär: *Handball – Hand + Ball, Weltmeister – Welt + Meister* usw. Aber, was sehr interessant ist, sind theoretisch alle Komposita, die mehr als zwei Glieder haben, strukturell doppeldeutig. Und man kann diese Wörter auf verschiedene Weise interpretieren: *Schädelbasislektion – Lektion über die Schädelbasis oder Basislektion über den Schädel*.

Also bei den **Determinativkomposita** bestimmt ihr rechter Bestandteil die Grundbedeutung und auch Genus und Pluralbildung des Gesamtwortes. Aber neben den **Determinativkomposita** gibt es auch **Kopulativkomposita**. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Bedeutung der Bestandteile gleich stark ist und sie vertauscht werden können. Die Bedeutung des Gesamtwortes ändert sich dabei nicht: *rot-weiß* vs. *weiß-rot*, *russisch-deutsch* vs. *deutsch-russisch* usw. Grammatisch ist dazu nötig, dass die Bestandteile der gleichen Wortart angehören.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die deutsche Sprache immer wieder entwickelt und ändert. Und es gibt viele Möglichkeiten für die Bildung neuer Wörter.

BIBLIOGRAPHIE

1. Klein, W. Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes / W. Klein // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache. – Berlin : De Gruyter, 2013. – S. 15–56.
2. Duden. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9. / hrsg. Duden. – Duden-Verlag, 2016 – S. 709.
3. Eisenberg, P. Anglizismen im Deutschen. / P. Eisenberg // Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. Reichtum und Armut der deutschen Sprache. – Berlin : De Gruyter, 2013a. – S. 57–119.

4. Römer, C. Entwicklungen im aktuellen deutschen Wortschatz / C. Römer // In: Jörg Kilian und Jan Eckhoff. – Frankfurt am Main, 2015. – S. 5–20.

S. Zeynalova

*Aserbaidshische Sprachenuniversität
Baku, Aserbaidshan
e-mail: zeynalovasanubar@rambler.ru*

DAS KOGNITIVE STUDIUM VON METAPHERN IN DER TEXTLINGUISTIK

Die Metapher bietet reichlich Gelegenheit, die Welt auf unterschiedliche Weise darzustellen, Situationen zu entwickeln und manchmal völlig unterschiedliche Realitäten zu modellieren. Sie ist ein Objekt. Und klärt den Weg zur Wahrnehmung und verstärkt das Denken. In der Regel kommt die Metapher zum Tragen, wenn die Wahrnehmungsmöglichkeiten erschöpft sind. Dies ist genau das, was diejenigen, die es als Endergebnis sehen.

Keywords: Metapher; Sprache; globale Wahrnehmung; Wahrnehmungsmöglichkeiten; literarische Texte; kognitive und konzeptuelle Strukturen.

С. Зейналова

*Азербайджанский университет языков
Баку, Азербайджан
e-mail: zeynalovasanubar@rambler.ru*

КОГНИТИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕТАФОР В ТЕКСТОВОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Метафора предлагает широкие возможности для представления мира по-разному, для развития ситуаций, а иногда и для моделирования совершенно разных реальностей. Это объект. И расчищает путь к восприятию и укрепляет мышление. Как правило, метафора вступает в силу, когда возможности восприятия исчерпаны. Это именно то, что те, кто видит это как практический результат.

Ключевые слова: метафора; язык; глобальное восприятие; возможности восприятия; литературные тексты; когнитивные и концептуальные структуры.

S. Zeynalova

*Azerbaijan University of Languages
Baku, Azerbaijan
e-mail: zeynalovasanubar@rambler.ru*

THE COGNITIVE STUDY OF METAPHORS IN TEXT LINGUISTICS

The metaphor offers great opportunities for representing the world in different ways, for developing situations, and sometimes for modeling completely different realities. This is an object. And clears the path to perception and strengthens thinking. As a rule, a metaphor

takes effect when the possibilities of perception are exhausted. This is exactly what those who see it as a practical result.

Key words: metaphor; language; global perception; possibilities of perception; literary texts; cognitive and conceptual structures.

Das lexikalische Vokabular jeder Sprache, ihre poetische Funktion, wird am häufigsten in literarischen Ausdrucksmitteln formuliert. Die strukturelle Natur der Metapher, eine weit verbreitete Art von Metapher mit komplexen Strukturen, ist die Wechselbeziehung der beiden Bedeutungen der lexikalischen Einheit. Unter dem Gesichtspunkt der Zusammensetzung der Komponente beruht die Spezifität der Metapher nicht auf der Kombination der beiden Bedeutungen ihres Elements. Die Komprimierung der spezifischen Merkmale wird unterschieden. Die Metapher bezieht sich auf eine Phrase, deren Bedeutung nicht durch den Buchstaben bestimmt werden kann.

Unter Bezugnahme auf die Werke des hervorragenden russischen Dichters A. Blok beweist V. M. Jirmunski, dass Metapher ein wichtiger Bestandteil in der Sprache eines literarischen Werkes ist. Die Metapher dient dazu, leblose Objekte wiederzubeleben und den Werken poetischen Geist zu verleihen. Wenn eine Metapher in Übereinstimmung mit ihren internen Gesetzen erstellt wird, werden die Bilder lebendig und mit neuen Funktionen angereichert [1]. Es entwickelt eine globale Wahrnehmung der Metapher und die Grundlagen der materiellen und realen Grundlage der Erkenntnis.

Die Metapher ist ein Problem auf der Tagesordnung. Die Besonderheit der Weltwahrnehmung spiegelt sich in der ästhetischen Bewertung von Metaphern wider. Die Idee, dass sich die semantische Bewertung auf die Sprachstruktur bezieht, kommt in Metaphern zum Tragen. Gleichzeitig bietet das kognitive Studium von Metaphern viele Möglichkeiten für die Sprachwissenschaft. In literarischen Werken finden die Autoren ihren brillanten Ausdruck in den wertvollen Metaphern, die sie nicht nur den Menschen, sondern auch den Objekten und der Welt geben. In diesem Fall fungiert die Metapher als eine der Möglichkeiten der Sprachmodernisierung. Die meisten alten Autoren waren in der Meinung, dass die Metapher nur zur poetischen Rede gehören. Sie sind in der Alltagssprache, in der Kommunikation nicht verwendbar. Infolge lexikalischer Mängel bzw. der Praktikabilität der Kommunikation entstehen Metaphern. Sie sind ein Ausdruck um die Schattierung der Rede hervorzurufen [2, S. 174].

Metaphern veranschaulichen die Sichtweise des Autors, seine emotionale Haltung und die lexikalische Intensität des Wortes in jedem literarischen Text, sodass man die Welt des Autors verstehen und interpretieren kann. Genau die lexikalische Ebene der Sprache ist dem «Realitätsdruck» stärker ausgesetzt und

spiegelt das poetische Bild des mythologischen Weltmodells lebhafter wider [3].

Die Metapher bietet reichlich Gelegenheit, die Welt auf unterschiedliche Weise darzustellen, Situationen zu entwickeln und manchmal völlig unterschiedliche Realitäten zu modellieren. Metapher ist in literarischen Texten ein Mittel des poetischen und rhetorischen Ausdrucks, als Ausdrucksmittel in ungewöhnlicher Sprache, nicht im Alltag. Metaphorische Illusionen haben das Potenzial, unterschiedliche Realitäten zu schaffen, um sie in bunten Formen und Größen zu zeigen. Die Metapher ist ein Objekt. Sie klärt den Weg zur Wahrnehmung und verstärkt das Denken. In der Regel kommt die Metapher zum Tragen, wenn die Wahrnehmungsmöglichkeiten erschöpft sind, und in vielen anderen Fällen. Dies ist genau das, was diejenigen, die es als Endergebnis sehen. Nicht die konkreten Begriffe, sondern die Worte und Bilder werden zur Quelle und zum Denkmittel. Das Wort wird ersetzt und vollständig metabolisiert [4].

Die Metapher ist nicht auf den Sprachbereich beschränkt, auch die Prozesse des menschlichen Denkens sind metaphorisch. Die Linguisten weisen zu Recht darauf hin, dass das System des menschlichen Verstehens metaphorisch reguliert und definiert ist. Metaphern als Ausdruck von Sprache sind möglich, weil sie im System des menschlichen Verstehens vorhanden sind. Metaphern vereinfachen den Denkprozess und geben uns empirische Rahmenbedingungen, so dass wir neue abstrakte Konzepte darin aufnehmen können. Es sollte nicht nur semantisch beschrieben und erklärt werden, sondern auch in Bezug auf die kognitiven und konzeptuellen Strukturen kognitiver Prozesse. In literarischen Texten wird der Schwerpunkt auf die bildliche Verarbeitung von Wörtern gelegt, und auch die bildliche Sprache wird hoch geschätzt. Metaphern werden häufig verwendet, um Texte, die aus der Fantasie des Autors stammen, lesbarer und attraktiver zu machen. Es gibt bestimmte Gründe, warum eine große Anzahl klassischer Metaphern als zusammengesetzte Wörter fungieren. Erstens ist es möglich, solche Ideen kurz und kompakt auszudrücken. Es ist auch möglich, statt langer Bilder einige Wörter zu verwenden. Diese Worte spiegeln die Haltung des Sprechers als lexikalische Einheit wider und machen die Rede noch schöner. Im weiteren Kontext der Metapher wird die Bedeutung vor und nach sich selbst abgelenkt, wodurch die Perspektiven des Textes aufgedeckt oder das zuvor Gesagte ergänzt werden [5, S. 23].

Alle Elemente des Textes sind miteinander verbunden und definieren sich im Kontext. Das Ergebnis dieser Gegenbestimmung unterscheidet sich stark von der Interaktion gemeinsamer Wörter und Metaphern. Der Grund ist dafür, dass es einen Widerspruch zwischen dem Kontext und dem Ausdruck von Metapher gibt, der dazu beitragen kann, die semantische Beziehung zwischen

dem Kontext und der Metapher zu öffnen. Es ist die Qualität der Metapher, die sie von gewöhnlichen Wörtern unterscheidet.

Wenn wir einer Metapher begegnen, unterscheiden wir zwischen einem minimalen und einem komplexen Kontext. Der minimale Kontext ist ein Wort. In den meisten Fällen reicht der minimale Kontext aus, um die Metapher des Ausdrucks zu definieren. Der komplexe Kontext umfasst Wortkombinationen, Sätze oder mehrere Sätze. Der unmittelbare Kontext besteht aus Metaphern vor oder nach dem Satz, die in direktem Zusammenhang stehen. Manchmal reicht der Kontext allein nicht aus, um die Metapher zu verstehen. Dann beziehen wir uns entweder auf einen «entfernten» Kontext, um uns direkt an das Gesprochene vor dem Kontext zu erinnern, oder um auf unser Hintergrundwissen zu verweisen. Der zweisprachige Kontext ist auch ein wichtiges Instrument zur Erkennung und Interpretation von Metaphern. Wenn wir zum Beispiel jemanden «Hase» nennen und gleichzeitig zeigen, schafft die Situation einen Kontext, und in diesem Kontext nehmen wir das Wort «Hase» im metaphorischen Sinne wahr, nicht wörtlich. Wir verstehen durch Assoziationen, dass dieser Mensch ein Feigling ist. In einer schriftlichen Rede reicht ein Wort nicht aus, um das Wort als Metapher zu erkennen, daher muss der Kontext berücksichtigt werden. Im Gegensatz zum Kontext sind der soziokulturelle Hintergrund und der Emotionsfaktor relevant. All dies muss bei der Interpretation von Metaphern berücksichtigt werden.

Der Verständnisprozess der Metapher besteht aus mehreren Phasen: In der ersten Phase wird die wörtliche Bedeutung des Ausdrucks definiert und in der zweiten Phase wird die Bedeutung verglichen. Diese Phase ist entscheidend, da die Person hier die Metapher aus den bisher unbekannt Informationen entnimmt. Wenn es keine Übereinstimmung zwischen der wörtlichen Bedeutung und dem Kontext gibt, beginnt in der dritten Stufe die Suche nach der Metapher. Und die Sprache und Kultur der Gesellschaft spielen eine wichtige Rolle bei der Interpretation und Wahrnehmung der Metapher. Manchmal ist es schwierig zu entscheiden, ob ein bestimmter Satz oder eine bestimmte Phrase metaphorisch ist.

Die Metapher befasst sich mit der gemeinsamen kulturellen und praktischen Lebenserfahrung, die Menschen, die sie nutzen und akzeptieren, besitzen müssen. Wenn der Empfänger nicht über die notwendige kulturelle Erfahrung verfügt, wird die Metapher nicht angemessen verstanden. Professor A. Abdullayev behauptet, dass eine Metapher, die von einem Sprachträger als veraltet angesehen werden kann, wird von einem Ausländer als lebendiges Bild wahrgenommen [6, S. 58].

Der Kontext spielt eine wichtige Rolle für das Verständnis und die Interpretation der Texte. Metapher beeinflusst die Wahrnehmung der Sprachkultur. Die kognitive Metapher bildet dann die Grundlage für die

Integration des Sprachaspekts mit den kulturellen und kognitiven Aspekten und damit bestimmt den Status und den Platz der Metapher in kulturellen Konzepten.

BIBLIOGRAPHIE

1. Жирмунский, В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. – Л. : Наука, 1977. – 408 с.
2. Abdullayev, S. Ə. Qeyri-səlis dilçilik təcrübəsi / S. Ə. Abdullayev. – Bakı : Victory, 2013.
3. Scheider, W. Wörter machen Leute / W. Scheider. – München : Piper, 2001. – 432 S.
4. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сб. ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–32.
5. Zeynalova, S. S. Kognitiv metaforlaşmanın substansional və prosessual aspektləri / S. S. Zeynalova : diss. ... işi. – Bakı, 2016
6. Abdullayev, Ə. Ə. Mətni anlama modelləri / Ə. Ə. Abdullayev. – Bakı : Səda, 1999.

Ю. В. Мишурная

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: yulya.mushurnaja@yandex.ru*

ВТОРИЧНОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу процессов вторичного заимствования как динамического процесса развития лексико-семантической системы современного турецкого языка. Автор рассматривает особенности функционирования наиболее актуальных вторичных заимствований, семантика которых видоизменилась под воздействием английского языка.

Ключевые слова: турецкий язык; английский язык; скрытое заимствование; вторичное заимствование; интернационализмы.

Y. V. Mishurnaya

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: yulya.mushurnaja@yandex.ru*

SECONDARY BORROWING IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of secondary borrowing process as a dynamic process of development of the lexical-semantic system of the modern Turkish language. The author considers the features of functioning of the most relevant secondary borrowings, whose semantics has changed under the influence of the English language.

Key words: Turkish language; English language; hidden borrowing; secondary borrowing; internationalisms.

Важным аспектом англоязычного влияния на лексическую систему современного турецкого языка в условиях языковой глобализации является активизация процессов скрытого заимствования. В научной литературе термином скрытое заимствование обычно называют процесс калькирования (в частности, семантического), противопоставляя его заимствованию прямому, или материальному. При прямом заимствовании язык-реципиент получает новую звуковую оболочку, тогда как в процессе скрытого заимствования происходит перенос значения из другого языка на уже имеющуюся в языке материальную оболочку, исконную или заимствованную ранее.

Основываясь на исследованиях Л. П. Крысина и Е. В. Мариновой, мы рассматриваем вторичное заимствование как форму скрытого заимство-

вания наряду с калькированием. При такой форме заимствования «значение какого-либо иноязычного прототипа закрепляется за словом, которое представляет собой более раннее материальное заимствование этого же прототипа, т. е. по своей внешней форме «совпадает» с ним (с учётом закономерных звуковых и графических соответствий языка-источника и языка-реципиента)» [1, с. 57]. Согласно утверждению Е. В. Мариновой, главным критерием отличия семантического калькирования от вторичного заимствования является тот факт, что при семантическом калькировании слово, заимствующее значение, чаще всего является исконным, при этом вторично заимствованное слово – иноязычное слово (по определению) [1, с. 59]. При этом Л. П. Крысин в статье «Вторичное заимствование и его описание в толковом словаре» обращает внимание на необходимость разграничения вторичного заимствования и лексем, заимствованной единожды и далее подвергшейся семантическому развитию на почве языка-реципиента, выделяя экстралингвистические и собственно языковые факторы такого разграничения (сфера деятельности, страна и язык, в котором произошло новое употребление ранее заимствованного слова, поиск источников, которые могли повлиять на появление слова с таким значением, и др.) [2, с. 107].

Вторичному заимствованию в современном турецком языке свойственно многообразие форм и функций, и, как правило, источником таких заимствований является английский язык. Необходимо отметить, что такие заимствования носят интернациональный характер, т. е. функционируют в разных, прежде всего неродственных языках, и активно используются в первую очередь в сфере информационно-коммуникационных и компьютерных технологий, поскольку данная сфера является самой быстроразвивающейся благодаря стремительному развитию интернет-коммуникаций и расширению возможностей виртуального взаимодействия.

Так, англицизм *Android* ‘Андроид’ первоначально пришел в турецкий язык в значении ‘робот, похожий на человека’ [CD]. В начале XXI в. с развитием цифровых технологий и «умной» техники из английского языка было заимствовано ещё два значения данного англицизма: 1. ‘операционная система для мобильных телефонов и планшетов’; 2. ‘мобильный телефон или планшет, который использует данное программное обеспечение’ [CD]: *Yurtdışında 9 cep modelinde Android sistemi tanıtıldı, bu işletim sistemi notebook'larda da kullanılıyor.* (Hürriyet, 30.06.2009)

Как мы видим, слово *Android* в новых значениях появилось в турецком языке в результате скрытого заимствования, т. к. язык не получил нового слова с новой материальной оболочкой. Однако нельзя рассматри-

вать его в качестве семантической кальки, поскольку один и тот же этимон в разное время стал «объектом» сначала материального заимствования (и звучание, и значение), а потом скрытого заимствования (принимается только значение).

Также ранее заимствованное из английского языка слово *portal* ‘portal’ и изначально функционировавшее в турецком языке в значении ‘главный вход’ в начале XXI в. стало употребляться в новом значении ‘интернет-сайт, содержащий ссылки на другие сайты’ [CD], также заимствованном из английского языка: *Katılamayan öğretmenler için de bir portal üzerinden canlı yayın yapılacaktır.* (Sabah, 19.12. 2019)

Еще одним примером вторичного заимствования является слово *format* ‘формат’. Рассматриваемая единица вошла в турецкий язык со значением ‘форма, подходящая форма; способ организации чего-либо’. Позднее в язык были перенесены ещё два значения английского прототипа, зафиксированные в «Güncel Türkçe Sözlük» («Словарь современного турецкого языка»): 1. ‘упорядоченный способ расположения данных и символов на компьютере’; 2. ‘часть компьютерного программного обеспечения или музыкальной записи’.

О вторичном заимствовании можно говорить и в том случае, когда первичное, материальное заимствование расширяет своё значение под влиянием семантики другого языка. Приведем примеры вторичных заимствований, изначально вошедших в турецкий язык из других языков, в большинстве случаев из французского, семантика которых видоизменилась под воздействием соответствующей англоязычной единицы.

– *profil* ‘профиль’ в значениях 1. ‘личная информация о пользователе, которая отображается в социальной сети’ [CD] (ср. ранее – ‘вид лица сбоку’): *İnsan kaynakları uzmanlarının adayların sosyal medya profillerini inceleyerek <...>, zararlı olacak içerikleri üretmemeyi öğrenmesini tavsiye etti.* (Sabah, 20.06.2019);

2. ‘любая информация о пользователе, доступная в интернете’: *Bugün internette her hareket izleniyor ve elde edilen bilgiler izlenerek dijital profil oluşturuluyor.* (там же);

– *trafik* ‘трафик’ в знач. 1. ‘количество пользователей, посетивших вебсайт’ [CD] (ср. первичное значение ‘уличное, дорожное движение’): *Aylık 1 milyonun üstünde olan site trafiği de HediyeDenizi.com’un aylık 500 bin olan trafiğiyle birlikte 1.5 milyon üzerine yükseldi.* (Milliyet, 19.07.2013);

2. ‘незаконные пути покупки и продажи чего-нибудь’: *Hatay’dan Didim’e uyuşturucu trafiği polise takıldı.* (Milliyet, 25.09.2019);

– *terminal* ‘терминал’ в знач. ‘аппаратный блок или группа аппаратных блоков, которые обеспечивают ввод и вывод данных в процессе их

передачи' [GTS] (ср. ранее – 'пункт посадки и высадки пассажиров в аэропорту, автовокзале и т. д.');

– *navigasyon* 'навигация' в знач. 'передвижение в пределах одного веб-сайта или между несколькими сайтами' [CD] (изначально слово пришло в турецкий язык в значении 'поиск пути и местоположения'): *Şirket önceleri Kuzey Amerika pazarında arama tabanlı reklamcılık, doğrudan İnternet navigasyonu ve alan adları yönetimi yapmış.* (Milliyet, 01.07.2007);

– *protokol* 'протокол' в знач. 'набор правил обмена информацией между компьютерами' [CD] (ср. первичное значение – 'свод правил, которые применяются в дипломатии, при переписке между государствами, официальных церемониях, встречах глав государств и их представителей'): *Küresel bir bağlantı olarak geliştirilen World Wide Web (WWW), dünyanın gelişimi üzerinde büyük pay sahibi olan internetin ortaya çıkmasına olarak sağlamıştır.* (Hürriyet, 12.03.2019);

– *konferans* (web konferans) 'конференция' в знач. 'конференция, в которой участники могут общаться друг с другом в отдаленных местах, войдя на веб-сайт' [CD] (ср. первичное значение – 'собрание, совещание для решения каких-либо вопросов'): *Web konferansını, günlük kullanım için temel bir işbirliği teknolojisi olarak benimseyenlerin sayısının hızlı bir şekilde arttığını görüyoruz.* (Hürriyet, 03.11.2010);

– *menü* 'меню' в знач. 'список команд или опций (на компьютере, телефоне, телевизоре и т.д.)' [GTS] (ср. ранее – 'перечень блюд');

– *ikon* 'иконка' в знач. 'рисунок, обозначающий любую программу для использования на компьютере' [TYSAS] (первичное значение – 'в православии образ святых, выполненный воском или красками на дереве').

Таким образом, лексическая система современного турецкого языка активно пополняется за счет вторичных заимствований, что приводит к расширению семантики уже известных языку лексических единиц, как исконных, так и заимствованных ранее. Как видно из приведенных выше примеров, наиболее активное вторичное заимствование наблюдается в сфере информационно-коммуникационных и компьютерных технологий, в которой значительное количество вторичных заимствований формально совпадает с давно существующими в языке словами, большей частью интернациональными. Поскольку на рубеже веков источником таких заимствований является английский язык, то, следовательно, можно говорить о второй волне интернационализации лексических систем национальных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маринова, Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI века: проблемы освоения и функционирования : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Маринова. – М., 2008. – 509 л.

2. Крысин, Л. П. Вторичное заимствование и его описание в толковом словаре / Л. П. Крысин // Слово в современных текстах и словарях : очерки о русской лексике и лексикографии / Л. П. Крысин ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М., 2008. – С. 106–112.
3. CD – Collins Dictionary [Electronic resource] – Mode of access: <https://collinsdictionary.com>. – Date of access: 20.01.2020.
4. GTS – Güncel Türkçe Sözlük [Electronic resource] – Mode of access: <https://sozluk.gov.tr>. – Date of access: 20.01.2020.
5. TYSAS – Türkçedeki Yabancı Sözcüklerin Açıklamalı Sözlüğü / N. Kartal – Ankara : Pegem Akademi, 2018. – 721 s.

О. В. Толкачёва

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: olg4100@yandex.ru*

О ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ СЕМАНТИКИ ДИРЕКЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДЛОГОВ

В работе анализируются подходы к исследованию семантики предлогов, обозначающих отношение движения, т. е. дирекционных. Семантика данной подгруппы пространственных предлогов наименее изучена. Установлено, что ее специфической чертой является наличие темпоральных признаков.

Ключевые слова: предлоги; семантика; пространственные отношения; признак; дирекционный; топологический; димензиональный; темпоральный.

O. V. Tolkacheva

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: olg4100@yandex.ru*

ON APPROACHES TO THE STUDY OF THE SEMANTICS OF DIRECTIVE PREPOSITIONS

The paper presents the main approaches to the study of the semantics of prepositions denoting the relation of movement, i.e., directional. The semantics of this subgroup of spatial prepositions is the least studied. It is established that its specificity is the presence of temporal features.

Key words: prepositions; semantics; spatial relationships; feature; directional; topological; dimensional; temporal.

К настоящему времени накопилось немало трудов, посвященных исследованиям пространственных предлогов. Вместе с появлением новых знаний об этом классе слов, возникает и целый ряд вопросов, требующих решения. К числу таких вопросов относятся выявление семантических характеристик предлогов, обозначающих движение. Как известно, положение любого объекта в пространстве (локализуемого объекта) можно описать только относительно какого-нибудь другого объекта (локализующего объекта). Местоположение может определяться в статике (*в комнате / in Zimmer*) и в динамике (*в комнату / in das Zimmer*). Предлоги служат для указания на характер отношения в пространстве между локализующим и локализуемым объектами. В зависимости от того, какие отношения обозначают пространственные предлоги (стативные или дирекционные),

они делятся на 3 группы: предлоги, обозначающие только стативные отношения (например, *внутри / innerhalb*), предлоги, обозначающие как стативные, так и дирекциональные отношения (*на / auf* и др.) и предлоги, которые обозначают только дирекциональные отношения (*из / aus* и т. д.).

Подходы к исследованию семантики пространственных предлогов весьма разнообразны и подробно рассмотрены, например, в работах М. Ф. Филиппенко [1] и Л. А. Тарасевич [2]. Одним из важнейших вопросов в исследованиях семантики данных языковых единиц является определение границ предложных конструкций, на базе которых должно исследоваться лексическое значение предлогов как синсемантических единиц. В настоящее время исследователи придерживаются широкого понимания предложной конструкции, которую помимо предлога образуют единицы, составляющие его левое и правое окружение. В качестве левого окружения предлога выступает имя объекта, пространственное положение которого необходимо определить, т. е. имя локализуемого объекта; в качестве правого окружения – имя объекта, по отношению к которому описывается положение локализуемого объекта, т.е. релятум. При необходимости учитывается также и семантика глагола [2; 3; 4 и др.].

Следующая проблема, которая решается в исследованиях по семантике пространственных предлогов – это выбор модели предложного значения и связанного с ней метаязыка описания. В исследовании Л. А. Тарасевич предложена комплексная модель, в основу которой положены результаты, полученные в рамках психолингвистических, когнитивных и лингвопрагматических исследований предложной семантики [2]. Согласно этой модели в семантике предлогов репрезентированы три типа пространственных отношений: топологические (базируются на противопоставлении внутреннего и внешнего пространств), димензиональные (отражают ориентацию в пространстве тела человека по осям «сверху – снизу», «спереди – сзади», «слева – справа») и дирекциональные (связаны с перемещением).

Автор обращает внимание на разнородность признаков, представленных в семантике пространственных предлогов, и выделяет признаки, представляющие регион локализации (*search domain*), и признаки, представляющие расстояние, т. е. дистантные отношения. «Предлоги передают информацию о расположении локализуемого объекта в одном из регионов, задаваемых локализующим объектом (топологические – внутренний или внешний, димензиональные – верхний, нижний и др.), а в рамках этого региона – о расстоянии между локализуемым и локализующим объектами: включение (отсутствие расстояния), исключение (неопределенное расстояние) или дистанция, которая может иметь значение от нуля (контакт) до оценочной величины (близкое расположение)» [2, с. 15–16].

Важной характеристикой региона локализации, которая находит отражение в семантике пространственного предлога, является его принадлежность к воспринимаемому или воображаемому пространству¹: установлено, что «предлоги, обозначающие местоположение в воспринимаемом регионе, как правило, не употребляются с именами объектов, одномоментное зрительное восприятие которых невозможно (*außerhalb des Landes/вне страны – außerhalb der Tasse / вне чашки*). Дистантные отношения уточняются следующим образом: отношение включения – как полное (*innerhalb/внутри*), контакта – как обязательное (*auf/на*), возможное (*an, к, за*) или исключаемые (*bei, перед, над*)» [2, с. 16].

Перечисленные выше характеристики входят в семантику всех семантических подгрупп пространственных предлогов, образуя в ней различные комбинации. Данная модель оказалась эффективной для описания предлогов, обозначающих стативные отношения. Что касается предлогов, обозначающих только дирекциональные отношения, эта модель требует уточнений.

В работах, посвящённых дирекциональным предлогам, установлено, что они характеризуют локализуемый объект как исходную точку перемещения (*из дома / aus dem Haus*), путь, по которому осуществляется перемещение (*по городу / durch die Stadt*) или цель перемещения (*к дому / zum Haus*) [2; 5; 6]. Соответственно, в значении предлогов данной семантической подгруппы можно выделить сему ДИРЕКЦИОНАЛ, которая дополнительно уточняется как ДИРЕКЦИОНАЛ-ИСТОЧНИК, ДИРЕКЦИОНАЛ-ПУТЬ и ДИРЕКЦИОНАЛ-ЦЕЛЬ. Все дирекциональные предлоги в зависимости от способа уточнения семы ДИРЕКЦИОНАЛ можно разделить на три подгруппы. Так, сема ДИРЕКЦИОНАЛ- ИСТОЧНИК входит в семантику таких немецких предлогов, как *von, aus, ab* и русских предлогов *из, из-за, из-под, от, с*. Сема ДИРЕКЦИОНАЛ-ПУТЬ репрезентирована в семантике немецких предлогов *durch, entlang, längs* и русских предлогов *через, мимо, вдоль, сквозь, по*. Сема ДИРЕКЦИОНАЛ-ЦЕЛЬ представлена в семантике предлогов немецкого языка *nach, zu, bis* и предлогов русского языка *вглубь, вслед, внутрь, навстречу, к, до*.

Кроме этого, в семантику дирекциональных предлогов входит информация о топологическом отношении как базовом отношении, представленном в семантике всех пространственных предлогов [2; 4; 7]. Л. А. Тарасевич обращает внимание на то, что топологические признаки в семантике дирекциональных предлогов тесно связаны с признаками тем-

¹ Разделение релятивов на объекты воспринимаемого и воображаемого пространства предложено В. Грисхабером [4, S. 94].

поральности [2]. Например, семантика предлога *по* характеризуется наличием семы ‘кратковременный контакт’. Наше исследование позволяет предположить наличие взаимозависимости между способом уточнения дирекциональной семы и темпорального признака: предлоги с семой ДИРЕКЦИОНАЛ-ИСТОЧНИК обозначают топологические отношения, имевшие место в прошлом, предлоги с семой ДИРЕКЦИОНАЛ-ПУТЬ – отношения в настоящем, а предлоги с семой ДИРЕКЦИОНАЛ-ЦЕЛЬ – отношения в будущем. Например, дирекциональный предлог *с* в конструкции *взять папку со стола* указывает на то, что объекты *папка* и *стол* состояли в отношении контакта в прошлом; в конструкции *я подойду к театру* сообщается информация о том, что локализуемый и локализирующий объект в будущем будут состоять в отношении близкого расположения. Однако, все ли топологические признаки в семантике дирекционального предлога связаны с темпоральными, предстоит еще выяснить.

Как показало наше исследование, существуют и другие вопросы, связанные с семантикой дирекциональных предлогов, требующие решения, например, какие топологические признаки репрезентированы в семантике данных языковых единиц; входят ли димензиональные признаки в их семантическую структуру и связано ли это со способом уточнения дирекциональной семы; существует ли взаимосвязь между типом дирекционального отношения и топологическими признаками и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Филиппенко, М. Ф. Проблемы описания предлогов в современных лингвистических теориях / М. Ф. Филиппенко // Исследования по семантике предлогов: сб. ст. / отв. ред.: Д. Пайар, О. Н. Селиверстова. – М., 2000. – С. 12–54.
2. Тарасевич, Л. А. Пространственные предлоги в немецком и русском языках: семантика и функционирование : дис. ... док. филол. наук : 10.02.20 / Л. А. Тарасевич. – Минск, 2016. – 284 л.
3. Schröder, J. Deutsche Präpositionen im Sprachvergleich / J. Schröder. – Leipzig : Verl. Enzykl., 1987. – 163 S.
4. Griebhaber, W. Die relationierende Prozedur: zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner / W. Griebhaber. – Münster [etc.] : Waxmann, 1999. – IV, 286 S.
5. Jackendoff, R. S. Semantics and cognition / R. S. Jackendoff. – Cambridge : MIT Press, 1990. – XIII, 283 p.
6. Svorou, S. The grammar of space / S. Svorou. – Amsterdam : J. Benjamins Publ. Co, 1993. – XIV, 277 p.
7. Wunderlich, D. Sprache und Raum / D. Wunderlich // Studium Linguistik. – 1982. – Bd. 1, № 12. – S. 1–19 ; Bd. 2, № 13. – S. 37–59.

Н. Н. Синицына

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: nadja.sinitsyna@gmail.com*

ПСЕВДОЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ НАЧАЛА XXI ВЕКА: ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследуются причины псевдозаимствования в русском и немецком языках начала XXI в. Рассмотрены механизмы образования псевдоанглицизмов, основным из которых является морфемная деривация, что объясняется высокой степенью адаптации англицизмов в рассматриваемых языках, способствующей свободному обращению говорящих с английским материалом в процессе номинации.

Ключевые слова: заимствование; псевдозаимствование; псевдоанглицизмы; неологизмы; словообразование; конверсия.

N. N. Sinitsyna

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: nadja.sinitsyna@gmail.com*

PSEUDO-BORROWINGS IN RUSSIAN AND GERMAN AT THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY: CAUSES AND MECHANISMS OF FORMATION

The article is devoted to linguistic and non-linguistic causes of pseudo-borrowings in Russian and German at the beginning of the 21st century. The author considers formation mechanisms of pseudo-anglicisms in the languages under consideration. The discussed mechanisms are dominated by morphemic derivatives due to a high degree of adaptation of anglicisms, which leads to free use of English material by speakers in the process of nomination.

Key words: borrowing; pseudo-borrowing; pseudo-anglicism; neologisms; word formation; conversion.

Пополнение словарного состава иноязычной лексикой характерно для практически любого периода в развитии языка: торгово-экономические, культурные, дипломатические связи между народами и государствами способствуют обогащению словаря иноязычной лексикой. В течение последних десятилетий заимствование выступает одним из основных источников пополнения словаря разных языков. Так, исследование, проведенное на материале русских и немецких неологических словарей, показало, что новые заимствования среди неологизмов рубежа XX – XXI вв. составляют третью по численности группу в русском материале (13,8% или 93 единицы из 675) и вторую – в немецком (37,4% или 179 единиц из 478)

[1, с. 108]. По данным О. Б. Ткачук, удельный вес заимствований среди новых номинаций в хорватском языке на рубеже XX – XXI вв. составляет 74,5% [2, с. 16]. Высокий процент заимствований среди новых средств номинации на пороге XXI в. является результатом интенсивного развития языковых контактов, что обусловлено экстралингвистическими факторами глобального масштаба, включая бурное развитие телекоммуникационных технологий и в целом положительное отношение различных национальных сообществ к принятию и употреблению новой иноязычной лексики.

В потоке новых заимствований практически невозможно невооруженным глазом отличить языковые единицы, состоящие из иноязычных морфем или лексем, однако в большинстве случаев не имеющие своего иностранного прототипа в языке-источнике. В лингвистике за такими явлениями закрепился термин «псевдозаимствования» [3; 4¹; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. В настоящее время большинство новых иноязычных слов в национальных языках имеет английское (англо-американское) происхождение, что обусловлено коммуникативным рангом английского языка, принадлежащего к числу мировых языков, и ведущей ролью англоязычных стран в развитии важных областей современной жизни (информатика, экономика, финансы и др.). Благодаря использованию английского языка в устной и письменной коммуникации представителями разных языков и сфер деятельности английские слова и морфемы входят в узус, всесторонне адаптируются в принимающих языках, закрепляются в языковом сознании говорящих, что создает предпосылки для использования хорошо освоенного английского материала в процессах номинации на почве принимающего языка, в числе которых можно назвать и псевдозаимствование. Частота использования в речи слов английского (англо-американского) происхождения, их узуализация приводят к преобладанию среди новейших «мнимых» заимствований псевдоанглицизмов, под которыми следует понимать слова или выражения, состоящие из английского лексического и морфемного материала, однако образованные не в ареале английского языка.

¹ В монографии «Лексикология современного немецкого языка» (1992) в разделе об особенностях заимствования англоамериканской лексики в немецкий язык конца XX в. Т. Шиппан говорит о псевдозаимствовании, ссылаясь на работу М. Ленерта, однако вместо терминологии автора «Scheinentlehnungen» букв. ‘ложное заимствование’ предпочитает использовать свой термин «Lehnbildung» букв. ‘(ново)образование с заимствованным компонентом’ [4, с. 268], при этом в словаре языковедческих терминов «Lexikon der Sprachwissenschaft» (1990) Х. Бусман термин «Lehnbildung» трактуется ближе к понятию словообразовательной кальки в русскоязычной лингвистической традиции [11, с. 443].

К псевдоанглицизмам относятся также значения, возникшие в принимающем языке у слова английского происхождения, но отсутствующие у английского прототипа. Так, один из наиболее частотных псевдоанглицизмов немецкого языка *das Handy* ‘мобильный телефон’ (OWID, Н 10)² имеет отчетливый немецкий корень *Hand* ‘рука’, тем не менее, слово произносится по правилам чтения английского языка: [ˈhɛndi]. Согласно такой транскрипции в немецком языке указанное слово следовало бы писать в корне через *ä*. Сперва может показаться, что слово *das Handy* пришло в немецкий язык из английского. Однако мобильный телефон в британском английском обозначается словом *mobile (phone)*, в американском английском – *cellular (phone)* или *cellphone*. Кроме того, английское *handy* – это прилагательное со значениями ‘удобный (для пользования)’, ‘легко управляемый’, ‘поворотливый’, ‘(имеющийся) под рукой’, ‘близкий’, ‘ловкий, искусный’ (Шал-09, 373). В таком случае можно предположить, что неологизм *das Handy* является немецким новообразованием, возникшим в результате конверсии, которая предполагает изменение семантико-грамматических свойств новой номинации. Так, нем. *das Handy* и его возможный английский прототип *handy* хоть и связывают общие семы, например, ‘удобный’, ‘находящийся под рукой’, однако принадлежат они к разным грамматическим классам (нем. *das Handy* – существительное, англ. *handy* – прилагательное).

В данной работе будут рассмотрены причины появления псевдоанглицизмов как наиболее широко представленного вида псевдозаимствований и способы их образования в русском и немецком языках первых двух десятилетий XXI в.

Материалом для настоящей статьи послужили 26 русских псевдоанглицизмов, выявленных путем равномерной выборки на основе «Словаря новейших иностранных слов» (2020) Е. Н. Шагаловой (далее – Шаг-20), и 32 немецких псевдоанглицизма, отобранные из электронного немецкого словаря неологизмов «OWID. Neologismenwörterbuch» (далее – OWID). Проведенное исследование едва ли позволяет говорить о высокой продуктивности псевдозаимствования как источника новых обозначений в русском и немецком языках: 26 номинаций из около 700 рассмотренных русских

² Согласно статистическим данным электронного словаря немецкого языка DWDS, пик показателя частотности сущ. *das Handy* выпадает на 2008 г. и составляет 10732 употребления на 1 млн. лексем, тогда как показатели других псевдоанглицизмов немецкого языка, возникших в 1990-х гг., не превышают и 250 словоупотреблений на 1 млн. словоформ (*der Beamer* ‘видеопроектор’ – 190 словоупотреблений, *das Fotoshooting* ‘фотосессия’ – 235, *die Late Night* ‘развлекательное шоу в позднее время’ – 70 [DWDS]).

заимствований оказались псевдоанглицизмами (3,7%), среди 1025 новых немецких заимствований 2000-2010-х гг. выявлено 32 псевдозаимствования (3,1%). Тем не менее, с учетом регулярности и типизированности механизмов образования «мнимых» заимствований в двух неблизкородственных языках можно предположить в дальнейшем рост потенциала псевдозаимствования как источника новых обозначений.

Материал исследования включает те единицы, которые зафиксированы в словаре новейших русских заимствований Шаг-20 и немецком словаре неологизмов OWID, однако отсутствуют или отмечены в другом значении в толковых словарях английского языка³ и корпусе английского языка iWeb.

Возникновению и узуализации как «истинных» заимствований, так и псевдоанглицизмов способствуют внутрилингвистические и социально-психологические факторы⁴. При этом внешнелингвистические причины, т. е. языковые контакты, коммуникация между странами и народами, по сравнению с обычным заимствованием менее релевантны для псевдозаимствования. Среди внутрилингвистических причин псевдозаимствования можно назвать стремление говорящих к экономии языковых усилий, в результате чего описательные конструкции из нескольких исконных слов вытесняются в речи лаконичными номинациями, состоящими из иноязычных компонентов: *автотюнинг* (Шаг-20, 17) (рус. *техническое усовершенствование автомобиля*), *бигборд* (Шаг-20, 58) (рус. *рекламный щит больших размеров*); *das Anti-Aging* (OWID, A 69) (нем. *die Gesamtheit der gegen den natürlichen Alterungsprozess des Menschen eingesetzten Mittel und Verhaltensregeln* ‘совокупность средств и мероприятий, направленных на противодействие естественным процессам старения’), *das Scratching* (OWID, S 54) (нем. *das mutwillige Zerkratzen von Glas- und Plastikflächen im öffentlichen Raum* ‘преднамеренное повреждение стеклянных и пластиковых поверхностей в общественных местах путем нанесения царапин’). Еще одним внутриязыковым фактором, влияющим на псевдозаимствование, является потребность языка в выражении новых смыслов в разных областях жизни. Так, существительное *das Homejacking* (англ. *home* ‘дом’,

³ Для установления факта псевдозаимствования были использованы следующие толковые словари английского языка: Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/ru/>), Collins English Dictionary (<https://www.collinsdictionary.com/>), Dictionary by Merriam-Webster (MerWeb), Oxford English Dictionary (Oxf), а также онлайн-словарь англоязычного сленга Urban Dictionary (<https://www.urbandictionary.com/>).

⁴ Причины и условия заимствования рассматриваются в работах по истории лексики, теории заимствования и языковых контактов [12; 13; 14], [4].

jack ‘угон’) (OWID, N 57) возникло в полицейском жаргоне для обозначения одного из видов кражи машин, при котором преступники угоняют машину только при наличии оригинальных ключей, украденных из квартиры собственника.

Особое влияние на образование «мнимых» заимствований оказывают лингвистические факторы, имеющие социально-психологическую природу. Во многих культурах (за исключением тех обществ, где в силу социально-исторических причин сильны пуристические настроения) люди воспринимают заимствованное слово как более престижное, свойственное книжному, научному стилю и используют его, даже если существует исконный эквивалент, чтобы проявить начитанность и интеллект. Как пишет Л. П. Крысин, «можно говорить о некоей отмеченности, выделенности иноязычного слова не только в языке (...), но и в сознании говорящих» [13, с. 147]. Вероятно, псевдоанглицизмы возникают в речи в тех случаях, когда говорящий (не носитель английского языка), выбирая между исконным и английским языковым материалом, делает выбор в пользу последнего, так как ищет способ продемонстрировать свою образованность или выразить принадлежность к определенной группе (например, англицизмы широко распространены в молодежном сленге).

Способы образования псевдозаимствований и псевдоанглицизмов исследуются в работах Б. Карстенсена [3], Л. В. Кунцевич [9], Д. Штеффенс [6], Л. А. Нефедовой [10]. Б. Карстенсен выделяет морфологические, семантические и лексические псевдоанглицизмы [3, с. 77]. Под морфологическими псевдоанглицизмами исследователь понимает такие номинации, у которых в принимающем (немецком) языке изменяется форма английского прототипа, но сохраняется его значение, тогда как лексические псевдоанглицизмы в классификации автора представляют собой новообразования, созданные из английских слов/морфем в немецком языке [3, с. 77]. Семантические псевдоанглицизмы, как отмечает Б. Карстенсен, возникают «в результате заимствования в немецкий язык английского слова в его оригинальной форме, с одним или несколькими значениями, при этом англицизм в принимающем языке проходит семантическую адаптацию и в итоге приобретает одно или несколько значений, отсутствующих у английского прототипа»⁵ [3, с. 77].

Л. В. Кунцевич и Л. А. Нефедова рассматривают словообразовательные механизмы, используемые при создании псевдоанглицизмов в русском и немецком языках. Д. Штеффенс, говоря о представлении псевдо-

⁵ Здесь и далее цитаты и толкования из немецких источников даны в переводе автора статьи.

англицизмов в неологическом словаре, называет три способа их образования – морфемная деривация, межъязыковая конверсия и изменения в семантической структуре англицизмов в немецком языке [6, с. 277–284].

На основе материала настоящего исследования были выделены следующие группы русских и немецких псевдоанглицизмов с точки зрения их образования и соотносительности с иностранным прототипом:

1 - единицы, созданные из английских морфем или лексем, которые не отмечены в англоязычных словарных источниках и корпусе англоязычных текстов;

2 - единицы, состоящие из английских словообразовательных элементов, однако отличающиеся по форме от английского прототипа (усечение сложного слова или словосочетания, замена морфем в сложном слове);

3 - новые значения, возникшие у англицизмов в принимающих языках и отсутствующие в английском, «семантические псевдоанглицизмы» в терминологии Б. Карстенсена;

4 - номинации, образованные в результате конверсии.

Большинство русских и немецких псевдоанглицизмов образовано с помощью словообразовательных механизмов (13 русских номинаций из 26 и 17 немецких из 32), при этом преобладают среди них слова-композиции. Так, слово *бигборд* ‘рекламный щит больших размеров (...)’ (Шаг-20, 58), состоящее из английских компонентов *big* ‘большой’ и *board* ‘доска, стенд’, вошло в обиход вместе с развитием рекламной отрасли в постсоветское время. В английском языке в таком значении используется слово *billboard*, тогда как выражение *big board* словарями не фиксируется, на основании чего русское *бигборд* можно считать псевдоанглицизмом. В то же время в русском языке встречается заимствование *билборд/ биллборд* (Шаг-20, 60) в том же значении, что и *бигборд*. В такой ситуации носители языка часто теряются при выборе «правильного», соответствующего нормам русского языка слова для обозначения большого рекламного щита. На русскоязычных сайтах, связанных со сферой наружной рекламы, популярна версия о том, что своим происхождением существительное *бигборд* обязано названию рекламной компании «Big Board», основанной в 1990-х на постсоветском пространстве. Все рекламные щиты компании содержали надпись с ее именем, которое впоследствии, возможно, и закрепилось в языке как обозначение места для рекламы. В академических словарях русского языка отмечен только нормативный вариант *билборд* («Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (<http://orfo.ruslang.ru/>); Шаг-20). В текстах Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) слова *бигборд* и *билборд* впервые фиксируются практически в одно время (2004 г. и 2002 г. соответственно), показате-

ли их частотности, однако, существенно отличаются: в 2004 г. частотность употребления лексем *бигборд* и *билборд* равна 0,13806% и 5,92415% соответственно, в 2010 г. – 0,82620% и 20,67271% (НКРЯ). Как видно из статистики, употребительность слова *бигборд* значительно ниже *билборда*, тем не менее рост частотности псевдоанглицизма на протяжении 6 лет позволяет говорить о его узуальности и востребованности в речи.

Немецкое сложное слово *der Foodsaver* ‘человек, который предотвращает выброс продуктов питания, собирая и перенаправляя их для дальнейшего использования’ (OWID, F 73) хотя и состоит из английских компонентов *food* ‘еда’ и *saver* ‘бережливый человек’, однако в английском языке не используется, что позволяет считать его псевдоанглицизмом.

Новые обозначения, созданные в русском и немецком языках по моделям английского аффиксального словообразования, отмечены в единичных случаях: *аутстаффинг/аутстаффинг* ‘один из инструментов в управлении персоналом, позволяющий компаниям регулировать число работников – привлечение временного персонала, лизинг персонала и т.п.’ (Шаг-20, 40), *боссинг* ‘создание руководством компании, организации невыносимых условий для подчиненного с целью принудить последнего к увольнению’ (Шаг-20, 75), *der Best Ager* ‘человек среднего возраста – потенциальный адресат рекламы, который обладает платежеспособностью’ (OWID, B 39).

Преобладание среди русских и немецких псевдоанглицизмов сложных слов и аффиксальных дериватов говорит о высокой степени интеграции заимствований из английского языка в системы национальных языков, что позволяет говорящим свободно обращаться с английским языковым материалом, создавая новые обозначения, которые с трудом можно отличить от исконной английской лексики.

Группа русских и немецких номинаций, созданных по аналогии с английским прототипом с изменением его морфемной структуры, немногочисленна (7 единиц в русском материале и 3 – в немецком). К данной группе относятся псевдоанглицизмы, которые образованы в результате:

- замены одной из морфем/ составных частей английского слова (*аквапарк* (Шаг-20, 24) (в англ. *water park*), *антиглобализм* (Шаг-20, 32) (в англ. *anti-globalization*); *der Egoshooter* ‘компьютерная игра, в которой игроку открывается вид на происходящее из глаз главного героя, которым он управляет’ (OWID, E 12) (в англ. *first-person shooter*);

- усечения английского слова / выражения: *боди-слим* ‘аппарат для глубокого прогревания тканей тела; процедура, осуществляемая с помощью такого аппарата’ (Шаг-20, 71) (возможно, от англ. *body slimming machine*), *бэк-вокал* (Шаг-20, 88) (возможно, от англ. *backing vocal*); *das Stand-up-Paddling* ‘вид спорта, в котором спортсмен передвигается стоя на

доске для серфинга и при этом гребет веслом' (OWID, S 185) (в англ. *stand up paddleboarding/ paddleboarding*).

Рассмотрим подробнее некоторые примеры. Словарь Шаг-20 возводит этимологию лексемы *аквапарк* 'развлекательный центр с бассейнами и водными аттракционами' (Шаг-20, 24) к англ. *aquapark*, при этом в английских толковых словарях такое слово отсутствует. В корпусе англоязычных текстов iWeb лексема *аквапарк* упоминается только в составе имен собственных – названий развлекательных центров в других странах (например, в Турции, Испании, Азербайджане, Австрии). В английском языке комплекс с водными аттракционами называют *water park*. Поскольку первые аквапарки появились в англоязычных странах (в США, в 1940-х гг.), можно предположить, что слово *аквапарк* было создано в русском языке⁶ на основе английского этимона *water park* с заменой его первой части латинским эквивалентом. Немецкое существительное *das Stand-up-Paddling* как обозначение одного из видов серфинга возникло в результате сокращения второй части английского выражения *stand up paddleboarding*. Примечательно, что в русском языке используется в таком же значении заимствование *пэддлбординг/ падлбординг* (Шаг-20, 319).

В рассмотренном материале были выявлены 6 семантических псевдоанглицизмов среди русских номинаций и 10 – среди немецких. Собственно псевдоанглицизмами следует считать такие единицы, которые появились и используются в принимающем языке в значении, которое не отмечено у английского прототипа. Так, нем. *der Burner* в словаре OWID зафиксировано в разговорном значении 'отличная вещь' (OWID, B 142), использование данного слова немцем в английской речи при обсуждении, например, новой песни, книги, театральной постановки, может привести к коммуникативной неудаче, поскольку англ. *burner* означает 'топка', 'горелка', 'распылитель' (Шал-09, 124). К межъязыковым омонимам можно отнести англ. *workout* и рус. *воркаут* (Шаг-20, 107): в английском языке *workout* означает любую тренировку, занятие спортом, тогда как в русском языке *воркаут* соотносят только с гимнастикой на уличных тренажерах.

История возникновения слова *квест* в русском языке берет свое начало из сферы компьютерных игр 1990-х гг., где квестом назывался один из жанров игр, в которых главному герою, управляемому игроком, предлагалось при исследовании игрового мира решать ряд головоломок, логиче-

⁶ Нельзя исключать возможность возникновения лексемы *аквапарк* в другом национальном языке и его дальнейшего заимствования в русский язык, что требует дополнительной проверки.

ских задач – квестов (англ. quest ‘поиски; искомый предмет’ (Шал-09, 633)). Впоследствии слово квест перешло из жаргона геймеров в разговорную речь разных социальных групп, где закрепилось в значении ‘проблема, задача, вопрос’, что подтверждают контексты из базы данных НКРЯ (ср. *Чтобы попасть на площадку нового фильма Валерии Гай Германики, нужно пройти целый квест с проходной в бетонном заборе, охранниками и выцветшими указателями // Известия, 2012.07.13; Это изображение, как и многие другие иллюстрации, становится для автора своего рода «квестом». После того, как будут внимательно рассмотрены все детали наряда – прозрачный шифон и томная шляпа или кружева и фестончики, настанет очередь истории каждого образа // Известия, 2011.09.26*). В 2010-х гг. популярным городским развлечением становится квест – командная игра, смысл которой заключается в поиске выхода из закрытого помещения путем решения участниками загадок и головоломок и преодоления препятствий, в таком же значении слово фиксируется и в Шаг-20 (‘жанр командных интеллектуально-подвижных игр, включающих элементы городского ориентирования, компьютерных игр, образовательных проектов, предполагающих достижение цели через решение головоломок и выполнение заданий (...)’ (Шаг-20, 193)). В английском языке такая командная игра называется *escape room* (MerWeb).

Новые значения, возникшие у ранее заимствованных английских слов, могут рассматриваться как результат естественного развития семантики англицизма в принимающем языке. На наш взгляд, с точки зрения синхронии новое производное значение узуального англицизма следует считать «мнимым» псевдозаимствованием, тогда как в диахроническом аспекте такое значение будет выступать семантическим дериватом. В качестве примера рассмотрим структуру значений англицизма *das Profiling*. В 90-х гг. XX в. *das Profiling* заимствуется в немецкий язык из английского в значении ‘составление психологического портрета (серийного) преступника на основании улик, следов, оставленных на месте преступления (...)’ (OWID, P 125). В 2000-х гг. словарь OWID отмечает у слова новое значение ‘составление характеристики безработного с указанием его сильных и слабых сторон для предоставления в дальнейшем подходящего рабочего места (...)’ (OWID, P 124), при этом у англ. *profiling* ‘составление и анализ психологической и поведенческой характеристики человека’ (Oxf) такое специальное значение отсутствует. Обращение к плану диахронии, т. е. рассмотрение изменений в семантике лексемы на протяжении нескольких отдельно взятых периодов времени, дает основания говорить о семантической адаптации английского заимствования *das Profiling* в немецком языке, о специализации его исходного значения, в то время как в син-

хронном срезе *das Profiling* в своем втором значении предстает псевдоанглицизмом.

Псевдоанглицизмы, образованные в результате конверсии, отмечены только в немецком материале. Так, в немецком языке слово *das Anti-Aging* ‘совокупность средств и мероприятий, направленных на противодействие естественным процессам старения’ (OWID, A 69) относится к классу субстантивов, тогда как его английский прототип *anti-ag(e)ing* (букв. ‘против старения’) – прилагательное.

Таким образом, псевдоанглицизмы среди русских и немецких новых заимствований представлены практически в равной степени (3,7% и 3,1% соответственно). Факторы, влияющие на процессы псевдозаимствования, имеют лингвистическую и нелингвистическую природу, при этом особое значение для создания «мнимых» заимствований имеют нелингвистические, социально-психологические причины, которые предполагают, что появление псевдозаимствований зачастую обусловлено более высоким статусом иноязычного языкового материала в сознании говорящих по сравнению с исконным. Русские и немецкие псевдоанглицизмы образуются в результате: 1) морфемной деривации; 2) изменения формы английского прототипа (слова или выражения); 3) изменения значения ранее заимствованного слова или появления английского слова в принимающем языке в значении, отсутствующем у иностранного прототипа; 4) конверсии. Наиболее продуктивным способом создания «мнимых» англицизмов в рассмотренном материале является морфемная деривация, что объясняется, с одной стороны, узуализацией и высокой степенью адаптации в русском и немецком языках слов англо-американского происхождения и морфологической неизменяемостью английских лексем и морфем, обеспечивающей их более удобное для говорящего соединение, – с другой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сеницына, Н. Н. Новые заимствования в русском и немецком языках: происхождение и тематическое разнообразие / Н. Н. Сеницына // Вестн. Пол. гос. ун-та. Сер. А, Гуманитар. науки. – 2014. – № 10. – С. 108–115.
2. Ткачук, О. Б. Неологізми в мові хорватських засобів масової інформації 90-х років ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. філал. наук : 10.02.03 / О. Б. Ткачук ; НАН України, Ін-т мовознавства. – Київ, 2011. – 21 с.
3. Carstensen, B. Semantische Scheinentlehnungen des Deutschen aus dem Englischen / B. Carstensen. // Viereck, W. (Hrsg.) Studien zum Einfluß der englischen Sprache auf das Deutsche. Studies of the influence of the English language on German / W. Viereck (Hrsg.). – Tübingen : Narr, 1980. – S. 77–100.
4. Schippan, Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – Tübingen : M. Niemeyer, 1987. – 307 S.

5. Steffens, D. Nicht nur Anglizismen... Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz / D. Steffens // Sprachreport. – 2003. – № 4. – S. 2–9.
6. Steffens, D. Von Pseudoanglizismen und Kurzzeitwörtern : Zwei Aspekte der Beschreibung von neuem Wortschatz im Neologismenwörterbuch im IDS-Portal OWID / D. Steffens // Sprachwissenschaft. – Jg. 42. – 2017. – № 3. – S. 275–304.
7. Маринова, Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI века: проблемы освоения и функционирования : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Маринова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М., 2008. – 45 с.
8. Маринова, Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка : учеб. пособие / Е. В. Маринова. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 288 с.
9. Кунцевич, Л. В. Способы словообразования псевдоанглицизмов в современном немецком языке / Л. В. Кунцевич // Филологические науки. – 2013. – № 6 (24) : в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 110–114.
10. Нефедова, Л. А. Иноязычная лексика современного немецкого языка (аспекты культурной интеграции) / Л. А. Нефедова. – М. : МГПУ, 2018. – 184 с.
11. Bußmann, H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bußmann. – 2. völlig neu bearb. Aufl. – Stuttgart : A. Kröner, 1990. – 885 S.
12. Пауль, Г. Принципы истории языка [1880] / Г. Пауль ; пер. с нем. под ред. А. А. Холодовича. – М. : Изд-во иностр. лит., 1960. – 500 с.
13. Крысин, Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / В. Л. Воронцова [и др.] ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. ; отв. ред. Е. А. Земская. – М., 1996. – С. 142–161.
14. Крысин, Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л. П. Крысин // Вопр. языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27–34.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/index.html>. – Дата доступа: 30.01.2020
2. Шаг-20 – Шагалова, Е. Н. Словарь новейших иностранных слов / Е. Н. Шагалова. – М. : АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. – 576 с.
3. Шал-09 – Шалаева, Г. П. Большой современный англо-русский словарь с транскрипцией / Г. П. Шалаева. – М. : АСТ : СЛОВО, 2009. – 848 с.
4. DWDS – Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dwds.de/>. – Date of access: 29.01.2020.
5. iWeb – iWeb : The 14 billion Word Web Corpus [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.english-corpora.org/iweb/>. – Date of access: 30.01.2020.
6. MerWeb – Dictionary by Merriam-Webster [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.merriam-webster.com/>. – Date of access: 30.01.2020.
7. OWID – Neologismenwörterbuch [Electronic resource] // OWID : das Online-Wortschatz-Informationssystem Dt. / Inst. für Dt. Sprache. – Mode of access: <http://www.owid.de/wb/neo/start.html>. – Date of access: 31.01.2020.
8. Oxf – Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.lexico.com/>. – Date of access: 30.01.2020.

Т. М. Рогач, Е. В. Молчанова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: taja3000@tut.by, elenachun@tut.by*

КАРТИНА МИРА И ЯЗЫКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

В статье затрагиваются вопросы когнитивного феномена в системе языка, рассматривается основополагающий тезис когнитивного подхода к языковым явлениям, а также вопрос роли когнитивного подхода в сфере исследования языковых явлений. Автор отмечает важность необходимости выделения центральных проблем когнитивного подхода к языку как средству отражения картины мира.

Ключевые слова: когнитивный феномен; когнитивный подход; картина мира; познавательная деятельность; когнитивная наука.

T. M. Rogach, E. V. Molchanova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: taja3000@tut.by, elenachun@tut.by*

PICTURE OF THE WORLD AND LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE APPROACH

The article touches upon the cognitive phenomenon in the language system, considers the basic thesis (proposition) of cognitive approach to the language phenomena, also the role of cognitive approach in the research of language phenomena. The author emphasizes the importance of appropriating basic tasks of cognitive approach of the language as the instrumentation of reflex the picture of the world.

Key words: cognitive phenomenon; cognitive approach; picture of the world; cognitive activity; cognitive science.

Каждый конкретный язык отражает природу и картину мира в концептуальном аппарате человека как универсальной понятийной системе, стремящейся к выражению, прежде всего, в словах. Но значения слов во всей их совокупности не создают картину мира, так как она представляет собой когнитивный феномен, появляющийся в результате контакта с миром. И этот феномен являет собой целостный, глобальный образ мира.

В последнее время наблюдаются новые тенденции в исследовании темы человеческого фактора в языке, которые свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике в последнее время. Такой подход ставит задачи новые задачи изучения языка и его явлений сквозь призму тесной связи с человеком, его мышле-

нием и сознанием, его духовной и практической деятельностью. В структуре языка отражаются отношения человека к окружающей действительности, воспринятые и осмысленные им отношения между предметами и явлениями материального мира.

В процессе познания человек не просто воссоздает, но и творит свой мир, почему он и предстает одновременно объективным и субъективным. Любая субъектно-познавательная деятельность не может не коррелировать с объективными закономерностями мира. В принципе человек приносит в отображение картины мира не столько себя со своими мыслями, чувствами и представлениями, сколько взаимодействие человек-мир, в результате которого и происходит познание нового фрагмента мира.

Основополагающий тезис когнитивного подхода к языковым явлениям естественным образом обязывает считать, что для познания и восприятия их значимости в коммуникации необходимы не только знания о языке, но и о мире вообще, о социальных контекстах, о реализуемых намерениях. Иными словами, смысловое содержание языковой единицы должно представляться всякий раз как некая часть от целого, т. е. концептуальной системы знаний человека в данном пространстве.

Мысленная же переработка информации как когнитивная деятельность не имеет ограничений и всегда сопровождается созданием ментальной модели или же ментальных моделей. Исследователь должен понимать, что язык и мысль структурируются каждый по-своему, т. е. их отношения паритетны, и одно не заменяет другого. В этом и заключается суть ядра концепции когнитивного подхода.

Из вышесказанного следует, что предпочтительнее говорить, конечно же, не о языковой картине мира, а о так называемой «языкомыслительной», т. е. концептуально-языковой, воспринимая ее как «вторичное» существование объективной картины мира [1]. Языковая же система остается средством интерпретации, поскольку именно она вбирает в себя существование концептуальной системы, играя организующую и упорядочивающую роль в членении и восприятии мира. Такое бытие языка обладает необычной вариативностью, динамичностью, хотя при всех вариантах своего воплощения оно всегда целостно, характеризуется согласованностью своих частей.

Объективация картины мира должна пониматься как бытие языковых единиц в синтагматике и парадигматике, тексте и системе, включающее еще и множество субъективных установок, целей и мотивов жизнедеятельности.

Рассмотрение вопроса с обратной стороны, с той точки зрения, как сведения о языке и его отдельных единицах и категориях помогают человеку ориентироваться в окружающей его действительности, в ее членении

и познании, составляют основную задачу когнитивного анализа. Когнитивный мир языка, в свою очередь, представляет собой вместилище понятийного мира человека об исходном мире, служащее средством дальнейшего его познания.

Язык по своей сути антропоцентричен. В его структуре отражаются отношения человека к окружающей действительности, воспринятые и осмысленные им отношения между предметами и явлениями материального мира.

В лингвистике, избравшей в качестве своей методологической основы этот тезис, в центре внимания оказываются два круга проблем:

- определение того, как человек влияет на язык;
- и обратно, как язык влияет на человека, на его осознание мира, практическую и трудовую деятельность.

Человеческий фактор в языке проявляется в суждениях, оценках, но он проявляется также в индивидуально-творческой природе всякого речевого поведения, так как любое высказывание, являясь социально-индивидуальным, включено в феномен индивидуального речевого поведения.

Участие в коммуникативном акте, предполагаемое понимание и выражение мыслей с помощью языка, не снимает и того момента, что, являясь средством передачи мысли, язык выступает в то же время как ее внешняя оболочка. В языковом выражении человек всегда передает лишь некую часть своего когнитивного опыта, приобретенного в процессе накопления и переработки многообразной информации.

Для умелого регулирования социальным поведением партнера необходимо учитывать принцип коммуникативной кооперации, а именно: речевое общение в соответствии с целями беседы. При учете принципа вежливости речевое поведение собеседников рассматривается как особый вид коммуникативного взаимодействия, в основе которого – уважение к собеседнику [2].

Следует отметить, что когнитивный аспект рассмотрения и интерпретации картины мира очень актуален, под его так называемой эгидой и возникла когнитивная наука, соответственно, и когнитивная лингвистика. В настоящее время когнитивная наука все больше дробится не только на разные школы, но и на разные направления, которые можно назвать науками. Это и когнитивная психология, нейронауки, антропология и др. С появлением когнитивной психологии, например, ракурс рассмотрения процесса умственного развития ребенка изменился. Здесь делается акцент на формирование у ребенка ментального отражения мира.

Под когнитивным развитием ребенка понимаются процессы и явления, связанные с овладением ребенком средствами и способами обраще-

ния с информацией, со становлением самой когнитивной системы с ее составляющими, как восприятие, воображение, умение рассуждать и т. п. Центральным становится вопрос о роли языка во всех этих процессах, его врожденности или же приобретаемости во время научения [3].

Когнитивный подход предполагает изучение смыслового содержания языковой единицы как части всей концептуальной системы знаний человека о мире. При такой постановке вопроса поиск референта конкретной единицы требует предварительного выявления релевантного концептуального пространства – образа определенного участка внеязыковой действительности. Лишь определив концептуальное пространство, можно установить смысловое содержание данного языкового явления.

Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. Овладение языком, в том числе и иностранным, – это не просто приобретение еще одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием [4].

Рассмотрение языковых явлений сквозь призму когнитивного подхода позволяет по-новому подойти к проблематике семантических исследований. В этом направлении лингвистами разрабатываются новые методики семантических описаний, которые представляют обозначаемый языком когнитивный опыт человека как тезаурусный (лингво-когнитивный) уровень организации языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – С. 52.
2. Шевцова, В. А. Прагматика деловой коммуникации / В. А. Шевцова // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 января 2016 г. / редкол.: Н. В. Попок (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГЭУ, 2017. – С. 243.
3. Кубрякова, Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» / Е. С. Кубрякова // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Москва, 2001. – Вып. 1. – С. 24.
4. Плавинский, Р. А. Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур / Р. А. Плавинский // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28 января 2016 г. / редкол.: Н. В. Попок (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГЭУ, 2017. – С. 221.

М. А. Черкас, А. Н. Воробьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: worobana@mail.ru*

ВАЛЕНТНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ОТГЛАГОЛЬНЫХ ИМЕН ДЕЯТЕЛЯ

Реализация валентности отглагольных имен деятеля служит существенной приметой синтагматического «поведения» этих единиц лексики. Валентностные связи воплощаются, прежде всего, непосредственно при имени, но они могут быть представлены и дистантно, охватывая протяженности в несколько предложений и выступая тем самым как средство создания когезионности текста.

Ключевые слова: валентность; *nomina agentis*; актанта; контекст; объект; контактный; дистантный.

M. A. Cherkas, A. N. Vorobeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

VALENCY PROPERTIES OF THE VERBAL NAMES

The realization of the valency of the verbal names of the activist serves as an essential sign of the syntagmatic “behavior” of these units of vocabulary. Valency bonds are embodied primarily in the name itself, but they can also be represented distantly, spanning lengths of several sentences and thus appearing as a means of creating cohesion of the text.

Key words: valency; *nomina agentis*; actant; context; an object; contact; distant.

Из развития синтаксической теории известно, что валентность связывалась с глагольным ядром предложения и служила ключом к пониманию отношений зависимости других слов от глагола. Позже понятие валентности вошло в анализ именных членов предложения, представляемым существительным, прилагательным.

Для валентности существительных характерна ориентация преимущественно на производные слова – имена отглагольного происхождения, для которых валентность является фактически унаследованным свойством. Это относится и к именам категории «*nomina agentis*», отражающим в своей словообразовательной структуре модель «глагольная основа + суффикс *-er*». Они имеют общий с глаголами центр синтаксической валентности, осуществляемый одинаковой для имени и глагола логико-семантической валентностью. Имеется в виду, что данные слова сохраня-

ют категориальное значение базового глагола, т. е. «процессуальность» в качестве стержня своей семантики.

Тем не менее, реализация общего значения «предметность» придает семантике этих слов в целом «гибридный» характер и формирует специфические особенности реализации их валентности. С одной стороны, как раз в соответствии с частеречным положением – принадлежностью к существительному, имена деятеля получают валентностные сопроводители только в синтаксической позиции приименного определения. С другой стороны, наследуя лексическое значение базового глагола и присущую ему логико-семантическую валентность, они генетически «запрограммированы» на неопределительное содержание валентности (реализация объектного, обстоятельственного и других отношений).

Еще один существенный момент должен приниматься во внимание: у глагола через реализацию валентности осуществляются такие важные цели, как обеспечение структурной полноты предложения и достижение информационной полноты содержания соответствующего высказывания; у существительного, в том числе и имени деятеля, валентность обеспечивает структурно-семантическую полноту соответствующего имени в составе предложения-высказывания, т. е. реализуются на уровне субстантивной группы, а не на уровне всего предложения. Это выглядит так, что актанты имени деятеля, синтаксические определения, выступающие в качестве членов субстантивной группы в формировании структурного костяка предложения (его обязательного минимума), прямо непосредственно не участвуют, а вводятся в него через определяемое существительное. И только последнее способно занимать одну из значимых для структуры предложения позиций.

С точки зрения структуры предложения важно еще и следующее: если глагол в личной форме занимает в ней ключевую позицию, то позиционная «привязка» существительного, в том числе имени деятеля, т. е. его роль члена предложения неоднозначна: она предстает как субъект, объект, определение, обстоятельство, предикатив.

Достаточно проиллюстрировать эту его универсальность примерами:

1) имя деятеля – подлежащее «*Verkäufer liefen umher und schrien die Namen der Zeitungen aus...*» [1, с. 22];

2) имя деятеля – предикатив «*...Nein, du willst es nicht wahrhaben, dass du längst etwas ahnst, du bist jetzt ein Händler....*» [1, с. 160];

3) имя деятеля – составная часть сказуемого, выраженного устойчивым словосочетанием «*Die Familienkartenspieler sitzen in der Runde, man hört das Auftrumpfen, das Pfenniggeklimper, man hört die üblichen Redewendungen: Na, ich bin raus aus dem Schneider und sowas.*» [2, с. 141];

4) имя деятеля – дополнение «*Nützer hat Mühe, die Küchenfrauen abzuwimmeln, die hinter den Erziehern hereindrängen*» [3, с. 64];

5) имя деятеля – определение «*Galt es nun, nicht nur die gewohnte Wirklichkeit umzugestalten, sondern auch die Gewohnheiten ihres Gestalters, das Gewohnte in sich selbst?*» [4, с. 378].

Имеются поэтому основания считать, что на реализацию валентности глагола влияет весь контекст высказывания, с которым обязательно согласуется актуализируемый лексико-семантический вариант его значения, тогда как на реализацию валентности имени влияние оказывает контекст соответствующего словосочетания: он задаёт ограничения на обязательность / необязательность выражения тех или иных актантов при нём.

Суть валентности исследователи понимают по-разному: одни относят ее лишь к свойству употребления, актуализации, другие видят в ней виртуальное свойство слова, которое задано до употребления и результирует само употребление: «Лексическим значением слова задаются наиболее существенные условия сочетаемости его с другими словами в предложении» [5, с. 139]. Валентность существительного часто связывают с факультативной ролью, контекстом. Актант может отсутствовать, если элементы контекста придают существительному однозначность. Т. Шипан говорит в этой связи о преимущественно коммуникативной, а не грамматической необходимости актантов для существительного [6, с. 216]. Конечно, контекст в коммуникации важен, но подобное признание не должно вести к абсолютизации фактора контекста. Контекст компенсирует многое в языковом выражении, тем не менее, не отменяет роли грамматики, как и значимости всех других языковых факторов, в частности «законов» валентности. Если встать на путь абсолютизации, то придётся объяснять лишь контекстом все без исключения случаи функциональной реализации при отглагольных существительных и их зависимых членов.

Бесспорным представляется одно: вследствие того, что емкость глагольного и именного окружений различны (в первом случае это все предложение, во втором – только субстантивная группа), не все актанты имени могут и должны быть одновременно выражены, а неполнота их выражения может получать объяснение за счет коммуникативной необходимости выражения актантов существительного. Показательно в этой связи, что в «Словаре валентности и дистрибуции существительных» авторы К.-Э. Зоммерфельд и Г. Шрейбер оставаясь убежденными в факультативности актантов существительного, тем не менее, допускают их обязательную валентность [7, с. 18–31]. Например: *Er ist Vertreter seines Landes in der UNO*, где невозможно было употребить *Er ist Vertreter* и т. д.

Из сказанного вытекает, что особенность семантики заставляет считать для них во многих случаях сочетаемость с актантом – формально

определением, хотя семантически этот актант неоднозначен. Бесспорным доказательством этого являются нижеприведенные примеры:

«*Langsam gingen die beiden Hüter der Ordnung vorüber, die Straße hinab.*» [8, с. 400];

«*Und außerdem hat bei euch sogar ein Vertreter des Großkapitals durch Bestechung Regimentssoldatenrat werden können!*» [9, с. 106].

Отглагольные имена деятеля функционально оказываются здесь синсемантическими, способными конкретизироваться и наполняться определенным смыслом лишь благодаря соединению с актантами. Иное может наблюдаться у имен деятеля, являющихся семантически завершенными не по условиям контекста употребления, а узуально, т. е. постоянных в своем значении. Для сравнения можно привести следующие примеры:

1) синсемантическое, контекстуально обусловленное употребление имени деятеля: «*Ich bitte, flüsterte der Träger des hohen Ordens und streckte dem General beide Hände entgegen...*» [10, с. 199];

2) узуальное имя деятеля, не требующее контекстного пояснения: «*So verlangte die Greisin jetzt ihr Bett, und als sie vor der Klinik hielten, konnten ihre Träger nicht schnell genug mit der Bahre kommen...*» [8, с. 556].

Подводя итог рассмотрения вопросов валентности необходимо указать на существенное значение данного понятия не только для глагола, но и для существительного, в первую очередь для тех типов существительных, которые характеризуются отглагольным происхождением.

Принципиально новое звено разработки теории валентности наметилось в отходе от рассмотрения ее контактного выражения: все чаще говорится о так называемом дистантном выражении валентности. Этот ракурс рассмотрения формировался постепенно и стал особо акцентироваться в связи с развитием лингвистики текста. Для изучения всех признаков «вхождения» единиц в структурно-семантическую канву текстов он действительно актуален: дистантную реализацию валентности легко представить себе в качестве одного из факторов организации текстового содержания, обеспечения его цельности и одновременно особого подчеркивания коммуникативной интенции, связанной с прагматичным аспектом высказывания. Актант имени деятеля располагается дистантно, если в предшествующей части сообщения действие обозначено непосредственно глаголом вместе с объектом, на который оно направлено. Тогда в дальнейшем разворачивании сообщения появляющееся имя деятеля, вбирая в себя смысл и глагола и объекта, уже не требует конкретизации в виде соответствующей, атрибутивной по форме и объектной по содержанию валентности. Например: «*...dass wußte Georg nicht mehr, ob es Wallau selbst gewesen war an der Ruhr oder ein Kuli in Schanghai..., der der Gefahr dadurch entgangen war, dass er einen merkwürdigen Gegenstand auf die Schulter genom-*

men hatte, der die Aufmerksamkeit von ihm ablenkte, weil eine solche Last... den Träger ausweist....» [11, с. 37].

В контексте приведенного сообщения дистантно расположенной объектной связью имени деятеля *'der Träger'* является *'Gegenstand'* (*'die Last'*), имя же соотносится не с прямым глаголом *'tragen'* а с его развернутым синонимом-словосочетанием *'auf die Schulter nehmen'*. Это сочетание вместе с объектом *'Last'* (*'Gegenstand'*), и составляет смысловую основу девербатива *'Träger'*.

Бывает и более отдаленное введение в текст имени деятеля после того, как назван объект действия, представляемый развернуто (включая и само действие): *«Pierre war vor Jahren... nach Wien geeilt, um der Kaiserin Maria Theresia eine gegen ihre Tochter gerichtete Schmähschrift zu unterbreiten. Feurig hatte Pierre am Wiener Hof erzählt, wie er nur mit größter Mühe... diese Schmähschrift ihrem Autor abgejagt habe. Aber hier war sie, er las sie der Kaiserin vor und erbot sich, den Verleumder zum Schweigen zu bringen....» [12, с. 224].* Здесь имеется в виду связь *der Verleumder der Tochter*.

Объектная валентность может быть дистантно выраженной в еще более широком контексте, когда объект, где-то упомянутый и уже как бы забытый, восстанавливается условиями контекста, «оживая» в момент адресата, например: *«Auf dieser Tenne von einem Weg findet der Wettbewerb im Langsamfahren statt».* Далее через три абзаца сообщается: *«Vorsichtig trümpelt der Teilnehmer auf die Bendalen, damit er langsam, langsam vorwärts kommt, und damit ihn der tote Punkt nicht umreißt...» [2, с. 487].*

Контекст лишь в таком его объеме (во взаимосвязи четырех абзацев) позволяет соединить имя деятеля *'der Teilnehmer'* с его актантом – *'der Wettbewerb im Langsamfahren'*.

Особенности структуры и семантики имен деятеля на *-er* предопределяют свойства их включения в план синтагматики. Поскольку имена относятся к отглагольным дериватам, им присуща в синтагматике черта, которой отмечен и глагол, – валентность, хотя в существительном она не обладает столь явной «жизненной» силой, как в глаголе. Транспозиция глагола в имя влечет за собой преобразование синтаксической валентности: из позиций дополнения при глаголе она переключается в позицию определения при существительном. В широком синтагматическом диапазоне, т. е. в функциональных объемах, больших, чем словосочетание и предложение, распространен дистантный способ реализации валентности имени деятеля.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Neutsch, E. Tage unseres Lebens / E. Neutsch. – Leipzig, 1973. – 156 S.

2. Strittmatter, E. Der Wundertäter / E. Strittmatter. – Berlin und Weimar : Aufbau Verlag, 1982. – Bd. 1. – 524 S.
3. Gerlach, H. Preußen. Aufstieg, Glanz und Untergang / H. Gerlach. – Augsburg: Weltbild Verlag GmbH, 1994. – 77 S.
4. Noll, P. Rabenbrüder / P. Noll. – Diogenes, 2008. – 405 S.
5. Степанова, М. Д., Хельбиг, Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке / М. Д. Степанова, Г. Хельбиг. – М. : Высш. шк., 1978. – 210 с.
6. Schippan, Th. Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart / Th. Schippan. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1967. – 257 S.
7. Sommerfeldt, K.-E. Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive / K.-E. Sommerfeldt, H. Schreiber. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1978. – 164 с.
8. Fallada, G. : Wolf unter Wölfen / G. Fallada. – Berlin : Aufbau Verlag, 1994. – 123 S.
9. Renn, L. Volk und Wissen / L. Renn. – Berlin : Volkseigener Verlag, 1993. – 169 S.
10. Kellermann, B. Ein Spaziergang in Japan / B. Kellermann. – Berlin : MONS Verlag, 2017. – 246 S.
11. Seghers, A. Tagebuch / A. Seghers. – Potsdam : Aufbau Verlag, 2003. – 115 S.
12. Feuchtwanger, L. Die hässliche Herzogin. Margarete Maultasch / L. Feuchtwanger. – Berlin : Aufbau Taschenbuch Verlag, 1994. – 342 S.

В. Б. Галай

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: nika.galai@gmail.com*

ГРЕКО-ЛАТИНСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье анализируются греческие и латинские префиксы в анатомической терминологии английского и белорусского языков.

Ключевые слова: анатомическая терминология; остеонимы; греко-латинизмы терминологический элемент; префиксация.

V. B. Halai

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: nika.galai@gmail.com*

GREEK-LATIN ELEMENTS IN ANATOMICAL TERMINOLOGY OF ENGLISH AND BELARUSIAN LANGUAGES

Greek and Latin prefixes are analyzed in the anatomical terminology of the English and Belarusian languages.

Key words: anatomical terminology; osteonyms; Greek-Latinisms term element; prefixation.

Основным источником формирования медицинской терминологии являются латинские и греческие словообразовательные единицы. Их широкое использование в настоящее время связано с тенденцией интернализации знания.

Регулярно повторяющиеся структурные компоненты терминов как аффиксального, так и корневого типа называются терминологическими элементами. Ввиду их значимости, есть все основания считать терминологические элементы морфемами, но морфемами интернациональными, составляющими особый нейтральный терминологический фонд.

Греческий и латинский языки изначально являются территориально и исторически взаимодействующими. Следовательно, недостающие обозначения поступали из греческого в латинский в качестве заимствований, которые впоследствии ассимилировались.

«Основной фонд греческой анатомической и клинической лексики оформился к V веку до н. э. и был представлен в трудах основателя европейской медицинской науки Гиппократом... Греческая медицина на всем протяжении античной эпохи пользовалась непререкаемым авторитетом во

всех странах бассейна Средиземного моря. После завоевания Греции Римом медицина продолжала оставаться греческой профессией, и даже в самом Риме врачами, как правило, были греки. Поэтому формирование латинского медицинского лексикона происходило во многом благодаря латинизации греческих слов и словообразовательных элементов» [1, с. 3].

Формируя медицинскую терминологию, латинские и латинизированные греческие элементы взаимодействуют друг с другом, приобретают новые значения, вступают в новые сочетания, организуют новые модели. Из всего этого складывается терминологическая система.

Мнения ученых по структуре терминологической системы различаются. Многие из них считают, что составной ее частью является префиксальная подсистема. Она, полностью заимствовав ядро префиксальной системы латинского языка, перестраивает ее периферию, приспособляясь к требованиям большей унифицированности, однозначности и системности, характерным для терминологии.

Роль префиксов сводится к уточнению и, тем самым, к дифференциации понятий, обозначаемых производящими терминами. Составные термины приобретают терминологическое значение или одного, или другого классификационного ряда. Примером одного ряда являются *межальвеолярные перегородки – межкорневые перегородки*, другого ряда – *межпозвоночная поверхность – межпозвоночное отверстие*.

Терминообразование на базе греко-латинизмов в английском языке зависит, по крайней мере, от двух факторов: от общей восприимчивости английского языка к иноязычным вкраплениям и от специфики формирования терминологии конкретной научной дисциплины.

В процессе английского терминообразования (в данном случае рассматриваются остеонимы – термины подъязыка анатомии) большую роль играют префиксы греческого (*dia-, di-, hypo-, meta-, epi-, peri-, para-*) и латинского (*infra-, inter-, intra-, retro-, sub-, supra-*) происхождения из-за высокой частотности использования.

При рассмотрении семантики греко-латинских терминоэлементов для практических целей не всегда существенно значение греческого или латинского корня или аффикса, к которым восходит терминоэлемент, но важен тот смысл, который они заключают в себе в качестве строевых компонентов терминов.

Приводим значения греческих и латинских префиксов в латинских, английских и белорусских словах, относящихся к костной системе.

Слова с греческими префиксами:

dia-, di- обозначает сквозное движение, распределение действия, разделение, промежуточное положение:

лат. *diaphysis* – англ. *diaphysis* – бел. *дыяфіз* ‘средняя часть трубчатой кости’;

epi- ‘на, над, сверх, при, после’ означает расположение поверх чего-либо, возле чего-либо; пребывание на чем-либо; сопровождение; следование, последовательность:

лат. *epicondylus* – англ. *epicondyle* – бел. *надмышчалок*;

лат. *epiphysis* – англ. *epiphysis* – бел. *эпіфіз* ‘суставной конец трубчатой кости’;

hypo- ‘под, ниже чего-то’ означает уменьшение, ослабление основного понятия, уменьшение ниже нормы, несовершенство:

лат. *canalis nervi hypoglossi* – англ. *hypoglossal canal* – бел. *канал над’язычнага нерва*;

лат. *hypochondrium* – англ. *hypochondriasis* – бел. *надрабрынне*;

meta- (*met-*, *meth-*) ‘среди, между; после того, после; с, вместе с; через; посредством, при помощи’:

лат. *ossa metacarpi / metacarpalia* – англ. *metacarpals* – бел. *пяцевыя косці* ‘пять радиально расположенных костей, образующие скелет ладони’;

лат. *metatarsus* – англ. *metatars* – бел. *плюсна* ‘передняя часть стопы между пятой и пальцами’;

para- ‘около, при, вблизи, сбоку’ означает также отступление, отклонение от нормы; превращение, изменение, перенос:

лат. *processus paramastoideus* – англ. *paramastoid process* – бел. *калясоскаподобны адростак*;

лат. *paramolaris* – англ. *paramolar* – бел. *калямалярны (грудок)*;

peri- ‘вокруг, около, вблизи, со всех сторон’:

лат. *perichondrium* – англ. *perichondrium* – бел. *перыхондр(ый)*; *надхрасточноца*;

лат. *pericranium* – англ. *pericranium* – бел. *перыкран(іум)*; *надкосніца чэрана*;

Слова с латинскими префиксами:

infra- ‘под, ниже, после, позже’:

лат. *fossa infratemporalis* – англ. *infratemporal fossa* – бел. *надскронева ямка*;

лат. *margo infraorbitalis* – англ. *infra-orbital margin* – бел. *надвачніцавы край*;

лат. *fossa infraspinata* – англ. *infraspinous fossa* – бел. *надвосцевая ямка*

inter- ‘меж, между, среди’ указывает на расположение между кем-либо/чем-либо, промежуточность, а также взаимность:

лат. *interparietal* – англ. *interparietal* – бел. *міжцемянная косць*;

лат. *septa interradicularia* – англ. *interradicular septa* – бел. міжжаранёвыя перагародкі;

лат. *margo interosseous* – англ. *interosseous border* – бел. міжкосьцявы / міжкосьны край;

intra- ‘внутри, внутрь; в течение, в продолжение’:

лат. *processus intrajugularis* – англ. *intrajugular process* – бел. унутрыярмовы/унутрыярэмны адростак;

лат. *intracranialis* – англ. *intracranial* – бел. унутрычаранны;

retro- ‘за, позади, после, назад’:

лат. *fossa retromolaris* – англ. *retromolar fossa* – бел. назамалярная ямка;

sub- указывает на нахождение под чем-либо, ниже, внизу, снизу или при чем-либо, близ, около чего-либо, а также на подчинение, зависимость и неполноту, вторичность:

лат. *fossa subarcuata* – англ. *subarcuate fossa* – бел. наддугавая ямка;

лат. *fovea sublingualis* – англ. *sublingual fossa* – бел. пад’языковая/пад’язычная ямка;

лат. *fossa subscapularis* – англ. *subscapular fossa* – бел. надлапаткавая / надлапатачная ямка;

supra- (часто, совпадает с *super-*) ‘сверху, выше, вверху’:

лат. *margo supraorbitalis* – англ. *supra-orbital margin* – бел. надвачніцавы край;

лат. *crista supramastoidea* – англ. *supramastoid crest* – бел. надскасанадобны грэбень;

лат. *ossa suprasternalia* – англ. *suprasternal bones* – бел. надгрудзінныя косці.

Анализ семантической структуры префиксальных терминологических элементов показал, что большинство префиксальных моделей анатомической терминологии служит выражению пространственного / локативного значения. Несмотря на многозначность префиксов в исследуемых словах-остеонимах преобладает одно основное значение.

В качестве терминологических элементов выступают не только греко-латинские приставки, но и отдельные слова в роли префиксов:

греч. *chondros* ‘хрящ’ – лат. *chondrocranium* – англ. *chondrocranium* – бел. хондракран(іум); хростковы чэран;

греч. *hys, hyos* ‘свинья’ или греч. буква ‘ипсилон’ – лат. *hyoideus* ‘подъязычный’ (считалось, что подъязычная кость похожа на свиное рыло) – англ. *hyoid* – бел. пад’языковая / пад’язычная косць;

греч. *sphen, sphenos* ‘клин’ – лат. *sphenoidalis* ‘клиновидный’ – англ. *sphenoid* – бел. клінападобны;

греч. *ethmos* ‘сито, решето’ – лат. *os ethmoidale* – англ. *ethmoid; ethmoidal bone* – бел. *крацістая косць*.

Таким образом, мы видим, что префиксация является достаточно распространенным явлением в терминологии подъязыка анатомии. Префиксы латинского и греческого происхождения наравне участвуют в образовании ее терминов и имеют достаточно широкий спектр значений.

К наиболее продуктивным префиксам, с помощью которых образуются остеонимы, относятся следующие: *epi-*, *peri-*, *para-*, *infra-*, *inter-*, *sub-*, *supra-*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Цисык, А. З. Элементы греческой лексики в составе современной Международной анатомической терминологии : терминологический словарь / А. З. Цисык, Г. Е. Конопелько. – Минск : БГМУ, 2018. – 80 с.

И. Б. Бойчевская, Л. Л. Веремюк

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
Умань, Украина
e-mail: boy_ilona@ukr.net*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

В статье идет речь о связи между изучением иностранного языка в высших учебных заведениях Германии и профессиональной социализацией будущих специалистов. Отмечено, что Германия старается привлечь своих студентов к обучению как минимум двух иностранных языков. Сделано акцент на том, что основное задание изучения иностранного языка это развитие разговорной компетенции, усвоение определенного лексического минимума и овладение профессиональной лексикой.

Ключевые слова: высшие учебные заведения; профессиональная социализация; изучение иностранного языка; разговорная компетенция; будущие специалисты.

I. B. Boichevska, L. L. Veremiuk

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine
e-mail: boy_ilona@ukr.net*

THE INTERRELATION BETWEEN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION AT GERMAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the connection between foreign language learning at German higher educational institutions and future specialists' professional socialization. It has been defined that Germany tries to encourage students for learning at least two foreign languages. The main task of foreign language learning is said to develop communicative competence, to acquire special basic and professional vocabulary.

Key words: higher educational establishments; professional socialization; foreign language learning; communicative competence; future specialists.

В современном глобализированном обществе знание иностранного языка является чрезвычайно важным и актуальным вследствие расширения международных отношений, усиления академической мобильности, миграционных процессов. Крайне необходимо изучение иностранного языка для выпускников высших учебных заведений, ведь компетентное овладение хотя бы одним иностранным языком часто относится к профессиональному профилю и повышает карьерные возможности. Следовательно, можем констатировать, что вследствие усовершенствования зна-

ний иностранного языка повышается и уровень профессиональной социализации будущих специалистов.

Изучение иностранного языка в странах Западной Европы и Германии в частности является актуальной проблемой, которой занимаются отечественные ученые: А. Лазаренко, А. Максименко, Н. Махиня, М. Пархомчук, М. Тадеева и др. Исторические аспекты развития иноязычного образования Германии в контексте европейских образовательных тенденций исследовались немецкими учеными как в прошлом, так и на этапе современности (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), Ф. Клиппель (F. Klippel), Г. Крист (H. Christ), Р. Лебергер (R. Lehberger), Ф. Паульсен (F. Paulsen), Р. де Силла (R. de Cilla), Ю. Трабант (J. Trabant), К. Шрьодер (K. Schröder) и др. Тем не менее, в украинской педагогической науке исследования по проблемам профессиональной социализации не являются многочисленными (Р. Серьожникова, И. Сидоренко, Н. Пархоменко, Л. Яковицкая), тогда как в Германии этой проблеме придают важное значение такие ученые как А. Бам (A. Bamme), Г. Гленцер (G. Glänzer), Б. Кершнер (B. Kerschner), К. Кнаер (K. Kneier), К. Корнелиус (K. Cornelius), В. Лемперт (W. Lempert) и др.

Изучение иностранных языков в системе высшего образования ФРГ отличается по территориальному признаку, по типу учебного заведения и его специализации. Сегодня, несмотря на внедрение кредитно-модульной системы, не существует единых для всех учебных заведений страны требований по преподаванию и уровню знаний иностранных языков. Именно этот аспект является наиболее проблемным учитывая стремление к унификации иноязычной подготовки в пределах ФРГ и с точки зрения создания единого общеевропейского образовательного пространства.

Германия участвует в европейских процессах, поддерживая интенсификацию изучения иностранных языков. Иностранный язык является постоянной составляющей предложения учебных заведений разного уровня в ФРГ вследствие интеграционных процессов в Европе и стремления граждан к мобильности. В оценке Конференции ректоров высшей школы (Hochschulrektorkonferenz) и немецкой службы академических обменов (DAAD) по поводу провозглашения 2001 Европейским годом языков указано, что высшие учебные заведения должны быть нацелены на то, чтобы сделать возможным изучение двух современных иностранных языков, вследствие чего они должны:

- 1) в требованиях к экзаменам отметить об обязательном знании иностранных языков;
- 2) организовать обязательное изучение английского и второго иностранного языка для некоторых специальностей;

3) использовать кредитно-трансферную систему при изучении иностранных языков с целью повышения мотивации и внедрение единой системы стандартов [1, с. 153].

В иноязычном предложении Германии (даже на школьном уровне) представлены как традиционные, так и довольно экзотические для Европы языки. Вследствие большого количества мигрантов – носителей этих языков в обществе – к изучению предлагаются турецкий, греческий, русский и итальянский. Китайский и японский изучаются учитывая значение страны, где ими говорят, для развития мировой экономики и глобализационных процессов. Из-за политики соседства изучаются польский, чешский, а из-за популярности туристических маршрутов – испанский, португальский, из-за профессионального интереса и из-за давних традиций – латынь, древнегреческий [2, с.21–22].

Стоит заметить, что высшее учебное заведение является одним из степеней профессиональной социализации личности, связанный с профессиональным выбором будущих специалистов, углублением мировоззрения, закреплением профессиональной социальной роли. Именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он потом попадет в новую для него атмосферу деятельности, в которой состоится его дальнейшее развитие как личности и его профессиональная социализация. Мы понимаем *профессиональную социализацию* как сложный процесс профессионального становления и развития личности во время обучения и трудовой деятельности во взаимосвязи с требованиями и условиями трудового процесса, во время которого происходит усвоение личностью знаний, умений, мотивов, ориентаций, образцов поведения и компетенций, которые проявляются и используются во время профессиональной деятельности. Нужно отметить, что вуз был и является средой, в котором приобретаются не только специальные знания и умения, но и опыт социальных и профессиональных отношений, происходит формирование жизненных установок и профессионально-ценностных ориентаций.

Если раньше иностранный язык изучался только для получения определенной суммы знаний как одного из обязательных предметов школьной программы, то с появлением специализированных школ и возникновением изменений в обществе целью изучения иностранного языка стало овладение им как средством межличностного общения в соответствии с социальным заказом в современном обществе. Однако, в конце XIX – в начале XX века в высших школах иностранные языки считались дисциплинами, которые не имели научной перспективы, по-этому иностранный язык преподавался представителями среднего звена преподавательского состава. Зато научный характер иноязычного профессионального образо-

вания обеспечивался привлечением к преподаванию ученых, профессоров и штатных преподавателей с опытом научной работы [2, с. 16].

Положительным в опыте изучения иностранных языков в высших учебных заведениях ФРГ является наличие гибкой, разветвленной системы курсов, которая, собственно, и способствует профессиональной социализации. Для усиления мобильности в образовательной и профессиональной сферах предусмотрено изучение иностранного языка в рамках программ обмена, для обучения за рубежом, а также программы языковой подготовки иностранцев в Германии. Однако разница в иноязычном обучении в различных регионах ФРГ, вызванная относительной свободой вузов, не всегда воспринимается положительно.

Тем не менее, иноязычное обучение занимает важное место в структуре подготовки специалиста. Сегодня вряд ли будет конкурентоспособным работник, который не достаточно владеет хотя бы одним иностранным языком. Работая в крупной компании, особенно в сфере маркетинга, специалист обязательно должен знать иностранный язык. Обычно, особой популярностью пользуется английский язык, хотя нужными могут стать и знания французского и испанского языков, которые занимают в европейском образовательном пространстве важное место после английского. Изучение иностранного языка имеет целью ввести новые межкультурные связи, используя культурное многообразие Европы. По результатам исследования, проведенного Конференцией ректоров высшей школы, наибольшее внимание изучению иностранных языков уделяется в учебных программах и планах по подготовке экономических специальностей, второе место принадлежит инженерным специальностям, следом идут гуманитарные и социальные специальности. Самый низкий показатель имеют естественные специальности [3, с. 1].

Факультет иностранных языков Технического университета Дортмунда предлагает возможности квалифицированного изучения иностранных языков на разных уровнях. В программе есть 13 современных языков. Кроме того, существует возможность изучать старые языки, в частности латинский, иврит и древнегреческий, предлагается также широкий спектр курсов немецкого языка для иностранных студентов [4]. Основная задача изучения иностранного языка состоит в коммуникативной компетенции и усвоении определенного лексического минимума. Кроме того, необходимо овладеть определенной профессиональной лексикой, развивать умения чтения и аудирования, получить соответствующие знания по грамматике, сформировать умения письма и перевода.

Продолжительность обучения по специальности «Техническая информатика» в Берлинском техническом университете составляет 7 семестров, в которые входят 210 кредитов. Цель обучения состоит в приобрете-

нии профессиональных умений, основанных на объемном начальном периоде обучения, который готовит студентов к получению степени магистра. Основой профессиональной деятельности является формирование навыков в области технического и программного обеспечения. По окончании обучения специалист получит возможность сотрудничать с инженерами и информатики в различных сферах. Дополнительными отраслями труда могут быть: связь, бортовые компьютеры, техника управления в транспорте, проблемы управления и регулирования, технологии производства. Обучение построено таким образом, что передача знаний и методов способствует выработке общих навыков, предусмотренных модулем профессионального направления. Практические занятия проходят в маленьких группах, на семинарах и итоговых занятиях отрабатывается и совершенствуется техника презентаций. Важным элементом является тот факт, что часть занятий из цикла обязательных предметов проходит на английском языке, что способствует его совершенствованию [5].

В последнее время спрос на иностранные языки существенно увеличился и в системе образования взрослых прежде всего в таких сферах: профессионально-ориентированное изучение языков, профильная подготовка, подготовка к экзаменам на сертификат, изучение иностранного языка для личных нужд. Ответом на нынешние требования стало расширение иноязычного предложения в сфере образования взрослых, особенно на базе народных высших школ. Потребность в педагогических кадрах для каждой отдельной целевой группы побудила к созданию специальных курсов повышения квалификации учителей иностранных языков для начального обучения, для работы в гетерогенных группах, для билингвальных курсов, для курсов интенсивного, автономного, самостоятельного и дистанционного обучения [1, с. 29].

Практическое воплощение идеи оптимизации обучения иностранным языкам в системе образования взрослых происходит при активном участии институтов различных стран Европы и мира. Учреждения, задействованные в сфере образования взрослых, пытаются достичь гибкости путем соответствующей квалификации преподавательского состава, что является одним из действенных средств устранения определенных недостатков. Народные высшие школы в пределах своих возможностей инвестируют значительные средства в организацию различного рода мероприятий по переквалификации, профильной подготовке и повышению квалификации педагогических кадров.

Таким образом, знание иностранного языка является крайне важным в Германии, а профессиональное овладение иностранными языками – одно из основных требований многих профессий, которое улучшает карьерные возможности, а значит и профессиональную социализацию. Изучение

иностранный язык дает возможность воспользоваться культурным многообразием не только Европы, но и всего мира, а также способствует приобретению нового межкультурного опыта. Кроме того, знание иностранного языка помогает тренировать память и развивать свои социальные навыки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Отрощенко, Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2007. – № 19. – С. 152–157.
2. Гаманюк, В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : автореф. дис. док. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Гаманюк ; Криворізь. пед. ін-т ДВНЗ «Криворізь. нац. ун-т». – Луганськ, 2013. – 42 с.
3. Stritzel, H. Fremdsprachen Unterricht an deutschen Hochschulen – Eine Auswertung der Studien- und Prüfungsordnungen / H. Stritzel. – April, 2001. – 4 S.
4. Zentrum für Hochschulbildung. Bereich Fremdsprachen [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.zhb.tu-dortmund.de/fs/de/ber_uns/. – Date of access: 15.01.2020.
5. Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Technische Informatik an der Technischen Universität Berlin vom 5. Januar 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO_Bach_TI.pdf. – Date of access: 15.01.2020.

Н. В. Абрамова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Саратовская государственная юридическая академия
Саратов, Россия
e-mail: nataklenin@mail.ru*

В статье раскрывается сущность понятия «фразеологизм», рассматриваются различные классификации фразеологических единиц в немецком языке. Выявляются и анализируются характерные особенности структурно-семантической характеристики фразеологизмов. Характеризуются стилистические и языковые особенности немецких пословиц. В статье содержится большое количество языковых образцов и примеров из немецкого языка.

Ключевые слова: фразеологизм; классификация; структурно-семантическая характеристика; немецкий язык; семантика; пословица.

N. V. Abramova

*Saratov State Law Academy
Saratov, Russia
e-mail: nataklenin@mail.ru*

SOME ASPECTS OF THE CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGISMS IN GERMAN

The article deals with the essence of such notion as “phraseologism”, presenting the different classifications of phraseological units in German. The features of structural-semantic characteristics of phraseological units are identified and analyzed. The paper characterizes stylistic and linguistic peculiarities of the German proverbs. The article contains a large number of language patterns and examples from German language.

Key words: phraseologism; classification; structural-semantic characteristics; German; semantics; proverb.

Фразеологизм, являясь важным элементом состава языка, в современной лингвистике трактуется по-разному. В. Н. Телия полагает, что к фразеологизмам относятся «все типы узуально воспроизводимых сочетаний, которые группируются в сильно размытые множества на основании тех или иных характерных для каждого множества признаков и отношений между ними» [1, с. 560–561]. А. М. Бабкин считает, что в составе любого языка есть устойчивые образные обороты, создающиеся в речи подобно слову. Такие обороты называются фразеологизмами [2, с. 25]. Фразеоло-

гизмы оживляют речь, делая ее более эмоциональной и выразительной, выделяют национальное своеобразие и особенности языка.

В немецком языке фразеологизмы классифицируются на основе различных принципов в различные периоды развития исследований в области фразеологии.

По мнению исследователя в области фразеологизмов У. Фляйшера фразеологизмы делятся на:

1. Номинативные фразеологизмы, в состав которых входят фразовые лексемы (лексические единицы, образующие явления, состояния, свойства и т. д. Например, *‘das Bett hüten’* – ‘болеть’, *‘ein Schlag ins Wasser’* – ‘неудача, ошибка’) и номинативные стереотипы. Номинативные стереотипы – это словосочетания. Их значение определяется внешним значением компонентов, и они встречаются в некоторых стилях средств массовой информации, а также как литературные клише. Например, *‘geistig-kulturelles Leben’*, *‘Nördliches Eismeer’*, *‘wahr und falsch’* [3, с.63–66].

2. Коммуникативные фразеологизмы. К этой группе относятся комментарии, угрозы, требования в определенных ситуациях коммуникации. Данные фразеологические единицы по своей структуре и функциям соответствуют предложениям. Например, *‘Koste es, was es wolle’*, *‘um jeden Preis’* (‘любой ценой, во что бы то ни стало’) [4, с. 90].

3. Фразеологические шаблоны представляют собой синтаксические структуры, лексическое содержание которых непостоянно, но с некоторой синтаксической идиоматичностью. В данном случае могут повторяться существительные, прилагательные, глаголы и т. д., усиливая лексическое значение. Например, *‘Urlaub ist Urlaub’* (‘отпуск есть отпуск’), *‘Sicher ist sicher’* (‘осторожность прежде всего! к чему рисковать!’), *‘Der Brief kommt und kommt nicht’* (‘письма всё нет’) [5, с. 24].

Учитывая роль членов предложения, различают субстантивные, адъективные, адвербиальные и отглагольные фразеологизмы.

М. Д. Степанова и И. И. Чернышева создали структурно-семантическую классификацию фразеологических единиц из трёх групп: фразеологические единства, фразеологические сочетания, фразеологические выражения [6, с. 110].

Основу фразеологических единств составляет семантическая трансформация. В составе фразеологизмов этой группы находятся вариативные синтагмы с подчинительной связью между собой. К группе фразеологических единств относятся также словопары и компаративные фразеологизмы, которые определяют их в качестве фразеологических единств с характерными структурными свойствами.

Несмотря на то, что каждый элемент взаимосвязан друг с другом и понятен, смысл всего высказывания может быть напрямую неясен. В зна-

чении сочетания отражается наиболее образно-переданный вариант его составных частей. Большинство фраз используются в переносном значении: *‘Öl ins Feuer gießen’* (‘подливать масла в огонь’), *‘die Zelte abbrechen’* (‘отправляться в путь’).

Существует особая форма фразеологических единиц, которую относят как к фразеологическим единствам и частично к устойчивым фразеологическим выражениям из-за своей устойчивости. Данные единицы состоят из двойных форм, т. е. из двух одинаковых слов одной и той же части речи с союзом или предлогом: *‘klipp und klar’*, *‘gang und gäbe’*, *‘Tag für Tag’*, *‘Schritt für Schritt’*.

2) Спецификой фразеологических сочетаний является традиционное сравнение. Данные фразеологические единицы описывают свойства или действия через сравнительную группу или сравнительное придаточное предложение с помощью союзов *‘als’*, *‘wie’* (‘как, словно’). Например, *‘jemanden auspressen wie eine Zitrone’* – ‘выжатый как лимон (усталый)’, *‘stumm wie ein Fisch’* – ‘нем как рыба’.

Устойчивые фразеологические сочетания переводятся разными способами:

1. точный перевод лексем (*‘O, Zeiten! O, Sitten!’* – ‘О, времена! О, нравы!’);
2. точный эквивалент (*‘in die Augen fallen’* – ‘бросаться в глаза’);
3. неточный эквивалент (*‘Eulen nach Athen tragen’* – ‘Ехать в Тулу со своим самоваром’);
4. перефразированный перевод (*‘Schwein haben’* – ‘иметь удачу’).

Принимая во внимание коммуникативное значение, выделяют следующие виды фразеологических выражений:

- общеупотребительные пословицы, например: *‘Wer rastet, der rostet’* ‘под лежащий камень вода не течёт’, *‘Frisch gewagt ist halb gewonnen’* ‘риск – благородное дело’, *‘Wer nicht hören will, muss fühlen’* ‘кого слово не возьмёт, того палка прошибёт’;

- поговорки, например: *‘jemandem eine Grube graben’* ‘кому-то яму копать’;

- устойчивые и воспроизводимые междометия и модальные выражения, например: *‘mein lieber Mann’* ‘черт побери!’.

Характерная черта пословиц – это рифма для того, чтобы лучше запоминаться, а также параллелизмы и повторы. Например, *‘Morgenstund hat Gold im Mund’* ‘утро вечера мудренее’, *‘Die Ziege ist satt und der Kohl unberührt’* ‘и волки сыты, и овцы целы’. Существуют также стилистические и лингвистические особенности немецких пословиц. В немецких пословицах часто употребляются выражения-штампы с союзами «и» и «или». Например, *‘Mit Haut und Haar über Stock und Stein’* ‘сломя голову’, *‘Es*

friert Bein und Stein 'жутко холодно, пробирает до костей'. Иногда пословицы служат образцом для формирования новых фразеологических единиц. Например, фраза *'jmdm. eine Grube graben* 'исподтишка стараться навредить', возникла из пословицы *'Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein* 'Не рой яму ближнему, сам в неё упадёшь'. Таким образом, пословица – это законченное предложение, часто закреплённое рифмой. Пословицы чаще всего не трансформируются, поскольку они являются микротекстами и их произносят не как простые поговорки, а цитируют много раз. Поговорка должна только вставляться в предложение, чтобы составить устойчивое высказывание.

Согласно теории Г. Бургера, фразеологизмы в соответствии с их ролью в процессе общения делятся на:

1. референциальные фразеологизмы, которые включают объекты, процессы или условия реальности. Например: *'Morgenstunde hat Gold im Mund*, *'der goldene Mittelweg*'.

2. структуральные фразеологизмы, устанавливающие грамматические связи. Например, *'sowohl. . . als auch*', *'in Bezug auf*', *'entweder . . . oder*', *'nicht nur. . . sondern auch*' [7, с. 54].

3. Коммуникативные фразеологизмы как лингвистические средства в некоторых ситуациях общения, имеющие конкретные задачи при установлении, выполнении и завершении коммуникации. Например, *'Guten Morgen! Ich meine*'.

Таким образом, фразеологизмы представляют собой структуру языковых компонентов с определенными признаками, включающие в себя лингвистическую идиоматичность, фразеологическую устойчивость, семантическую двуплановость, стилистическую значимость [8, с. 4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Телия, В. Н. Фразеология / В. Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 560–561.
2. Бабкин, А. М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А. М. Бабкин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 263 с.
3. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig : VEB Bibliogr. Institut, 1982. – С. 250.
4. Абрамова, Н. В. Структурно-семантическая характеристика фразеологизмов современного немецкого языка / Н. В. Абрамова // Изв. Юж. фед. ун-та. Филологические науки. – 2015. – № 1. – С. 88–101.
5. Абрамова, Н. В. Структурно-семантическая организация и коммуникативно-прагматический потенциал в немецких паремиях / Н. В. Абрамова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 4-2 (46). – С. 22–25.

6. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 256 с.
7. Burger, H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2007. – 254 S.
8. Абрамова, Н. В. Особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология монологической речи в немецком языке / Н. В. Абрамова // Лингвометодические аспекты преподавания иностранного языка в вузе межвузовский : сб. науч. ст. / под общ. ред. Т. А. Гордеевой, О. Б. Симаковой. – Пенза, 2014. – С. 5–9.

Э. Я. Соколова

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Россия
e-mail: SokolovaEYa@mail.ru*

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОРПУСА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СФЕРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В статье описывается терминологическое наполнение корпуса специальных единиц профессиональной лексики сферы интеллектуальных энергетических систем. Типологический аспект анализа указанных единиц позволил выделить четыре основных словообразовательных модели. Полученные результаты позволяют сделать вывод о неоднородности корпуса с количественным превосходством терминов в его составе.

Ключевые слова: корпус специальных единиц профессиональной лексики; термины; номены; предтермины; терминосистема.

E. Ya. Sokolova

*National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk, Russia
e-mail: SokolovaEYa@mail.ru*

TERMINOLOGICAL REPLEMISHMENT OF A CORPUS CONTAINING SPECIAL UNITS OF PROFESSIONAL LEXIS IN THE FIELD OF SMART ENERGY SYSTEMS

The paper describes a terminological scope and content of the corpus containing special units of professional lexis in the field of smart energy systems. The typological aspect of the analysis of the given units allows specifying four main word-building models. The results demonstrate the corpus heterogeneity with quantitative superiority of terms in its content.

Key words: corpus of special units of professional lexis; terms; nomenclature units; preterminological units; term system.

Любая из специальных сфер деятельности и научных знаний обслуживается языком, который существует и функционирует в рамках общения людей, участвующих в совместной профессиональной и научной деятельности. По утверждению В. М. Лейчика, количество специальных лексических единиц в рамках определенного современного естественного языка на два порядка выше, чем количество неспециальных единиц [1, с. 8]. Функционирование языка определенной сферы деятельности поддерживается терминологией, которая в пропорциональном отношении составляет около 80% от специальной лексики. Одной из инновационных сфер энергетики в современном английском языке является интеллекту-

альные энергетические системы (ИЭС), интегративно-синергетическая природа которой предопределена траекторией ее развития по 6 основным векторам: энергоэффективность, децентрализация, декарбонизация, дерегулирование, демократизация и дигитализация.

Терминология как системно-организованная совокупность терминов, используемых в определенной области знания, претерпевает модификацию под влиянием экстралингвистических и интерлингвистических факторов [1, с. 7; 2, с. 6]. В результате перестройки ее понятийного аппарата появляются новые термины для наименования новых реалий, происходит трансформация значения старых и наблюдается перегруппировка терминов в различные временные периоды. Синергетическая природа сферы ИЭС предопределила тематическую неоднородность, которая представлена 5 ономаσιологическими группами с выделением ядра и периферии. Наличие собственной устойчивой терминосистемы и возможность применения лексикологического параметра «центр vs. периферия» свидетельствует о том, что в сфере ИЭС образуется самостоятельное неологическое лексико-семантическое поле (ЛСП) с лексическим ядром, образующим базовый словарный фонд, и периферийным слоем, который содержит языковой материал, импортированный из смежных областей.

Корпус специальных единиц профессиональной лексики (СЕПЛ) ЛСП ИЭС, состоящий из 1 144 единиц, отобранных методом сплошной выборки из аутентичных специализированных научно-публицистических текстов в период с 2015 по 2019 гг., является терминологически неоднородным. В. М. Лейчик считает, что основой для классификации терминов следует считать выявление существенных признаков, присущих терминам «независимо от конкретной терминосистемы» [1, с. 89]. Термины группируют по предметной отнесенности, по формальной структуре, функциям и содержанию, языковой форме и некоторым другим принципам. Основные разногласия наличествуют в целесообразности разграничений терминов на сугубо научные и технические термины. Н. В. Горохова отмечает, что англоязычная терминологическая лексика формируют три регистра: общетехнический, общенаучный и специальный [3, с. 6].

Среди терминоведов нет единой точки зрения о качественном и количественном составе обязательных признаков, отличающих термины от нетерминов. Существует мнение, что наряду с идеальными терминами присутствуют и реальные [4, с. 11]. Н. С. Шарафутдинова допускает отсутствие у реальных терминов тех или иных признаков и относит к числу обязательных только 3: соотнесенность термина со специальным понятием, определяемой еще как однозначность; системность и потребность в дефиниции [4, с. 12]. Необходимость учета свойств реально функционирующего термина признается многими исследователями, однако набор

обязательных признаков требует дополнения. К числу таких признаков следует отнести: принадлежность к специальной области употребления; высокий уровень нормированности, выражающийся в следовании орфографическим нормам современного английского языка; экспрессивно-стилистическая нейтральность и семантическая однозначность [5, с. 25]. С. В. Гринев-Гриневиц выделяет дополнительный признак – конвенциональность, как целенаправленность появления термина в виде удобного названия для новых понятий [2, с. 29].

Помимо дифференциальных признаков важно также учитывать возможности термина, которые, по мнению С. В. Гринева-Гриневица, выражаются в трех функциях: 1) инструментальной, или дефиниционной, как фиксация знаний в виде определенных понятий; 2) систематизирующей, как уточнение понятий и выстраивание их в упорядоченную систему знаний (на уровне научно-технических текстов); 3) аналогической (моделирующей), которая выражается в создании новых понятий по аналогии с уже существующими [2, с. 82]. В философско-гносеологическом ракурсе у термина две основные функции: фиксация и открытие нового знания [1, с. 21]. Термин является единицей языкового и профессионально-научного знания, поскольку он аккумулирует общезыковую и специальную информацию [6, с. 8].

Под «термином» в данном исследовании понимается слово или словосочетание в виде сложившейся номинативной единицы терминологической системы, которая характеризуется семантической однозначностью и содержательной точностью, зафиксированной в виде дефиниции.

Следует отметить, что термин как знаковая единица должен рассматриваться в трех аспектах, сообразно с тремя уровнями естественного языка, выделяемыми логикой: синтаксическим, семантическим и прагматическим [7, с. 48].

Типологический аспект анализа способов словообразования терминологических единиц позволил выявить симптоматическую картину словообразовательных процессов и определить 4 основных словообразовательных модели: а) композиционная; б) аффиксальная; в) гибридная и г) контракционная. Наиболее продуктивными моделями по итогам сопоставительного анализа следует признать композиционную (68.2%) и контракционную (25.1%).

Особый пласт СЕПЛ образуют номенклатурные единицы (= номены), ср.: *PMC-5200series (Power Meter Concentrators)* ('концентратор измерения мощности серии 5200'); *mtoe (million tonnes of oil equivalent)* ('миллион тон в нефтяном эквиваленте'), *TJ/d (terajoules per day)* ('тераджоулей в день'). В данном корпусе их количество незначительно и составляет 0.4%. Следует отметить, что номены имеют ряд общих свойств с терминами,

в числе которых: принадлежность к сфере ИЭС, как одной из специальных областей знаний; целенаправленность их появления (например, *megawatt hour* (‘мегаватт в час’) – единица измерения мощности); определенная стилистическая принадлежность (функциональный научный стиль); а также их воспроизводимость в речи. В отличие от терминов, номены обладают известной абстракцией, не отражая понятий, а лишь этикетировать объекты [2, с. 41] и, как правило, выполняют исключительно номинативную функцию в виде маркировки единичных понятий (модели оборудования, единицы измерения (тока, напряжения или мощности) или марки изделия)). Они не нуждаются в дефиниции и функционируют в языке в силу существования терминов. Для номенов характерна гибридная модель словообразования, состоящей из двух частей: графемной (буквенной) в виде усечения или аббревиатуры и цифровой (нумерической).

Кроме терминов и номенов, к специальным единицам профессиональной лексики ЛСП ИЭС относятся предтермины, определяемые как специальные лексемы, обладающие номинативно-сигнификативной функцией и отличающиеся многокомпонентным составом. По причине их структурной емкости и многокомпонентности, предтермины не отвечают требованию краткости, предъявляемому к термину.

В качестве предтерминов в указанном корпусе ЛСП ИЭС выступают описательные обороты, состоящие из многослойных сочинительных конструкций (*wave and tidal energy* – ‘энергия волны и прилива’, *balanced demand and supply* – ‘сбалансированный спрос и предложение’): номинативные словосочетания, представленные предложной связью с предлогами *to*, *from*, *of*, *by* (*energy-to-power ratio* – ‘соотношение энергии к мощности’, *gas-from-coal technology* – ‘технология производства газа из угля’, *run-of-river power station* – ‘ГЭС, работающая в естественном режиме реки’, *minute-by-minute basis balancing network* – ‘поминутный основной балансный контур’); номинативные словосочетания, представленные предложной связью с причастным оборотом (*consumer-led deployment of energy storage* – ‘использование технологии накопления энергии, ориентированной на нуждах потребителя’), сочетаний из причастных оборотов (Р II) (*grid-distributed cogeneration* – ‘комбинированное производство тепловой и электрической энергии в сети’, *grid-connected distributed generation* – ‘распределенная выработка энергии на станциях, подключенных к сети энергосистемы’). На временность характера предтермина и неустойчивость его формы указывает факт замены на термин, ср.: *combined heat and power generation – cogeneration* (‘комбинированное производство тепловой и электрической энергии, когенерация’). В ряде случаев отмечается закреплённость предтермина в силу невозможности его замены на термин с одно и даже двухкомпонентной структурой, ср.: *voltage regulated distri-*

bution transformer – ‘распределительный трансформатор с регулятором напряжения’.

Из приведенных данных следует, что состав корпуса СЕПЛ ЛСП ИЭС гетерогенен: основу его составляют термины, которые в количественном выражении составляют 92,2 %, предтерминов насчитывается 7,4 % и номенов соответственно 0,4 % от общего числа. Полученные результаты эксплицирует терминологический статус СЕПЛ, отражают актуальные тенденции терминообразования и позволяют сделать вывод о сложившейся терминосистеме ИЭС.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лейчик, В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Изд. 4-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
2. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение. Учеб. пособие / С. В. Гринев-Гриневиц. – М. : Академия, 2008. – 304 с.
3. Горохова, Н. В. Англоязычная терминология трубопроводного транспорта в социолингвистическом освещении : автореф. дис. ...канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Горохова ; Омский государственный технический университет. – Омск, 2012. – 24 с.
4. Шарафутдинова, Н. С. Современное состояние и тенденции развития немецкой авиационной терминологии : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.04 / Н. С. Шарафутдинова ; МПГУ. – М., 2019. – 42 с.
5. Зяблова, Н. Н. Лексико-семантическое поле «возобновляемые источники энергии»: лексикологический и нормативный статус рекуррентных единиц в современном английском языке : дис. ...канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. Н. Зяблова. – Самара, 2016. – 201 л.
6. Татарина, Л. Н. Опыт системного исследования немецкой химической терминологии (на материале общей и неорганической химии) : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Л. Н. Татарина ; МГУ. – М., 2005. – 26 с.
7. Конверский, А. Е. Логика / А. Е. Конверский. – М. : Издательство Московского университета, 2014. – 336 с.

Е. Г. Фоменок, Н. Г. Зайченко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Woitko@mail.ru, nas-79@mail.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «KRIEG» В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются метафоры, представленные в современном публицистическом дискурсе Германии, репрезентирующие концепт «война» в немецком языке. Выделены основные метафорические модели, наиболее ярко отражающие современные представления о войне как об общественно-политическом явлении. Выделенные модели репрезентируют лингвокультурные образы немецкой языковой картины мира и стереотипы немецкоязычного публицистического дискурса.

Ключевые слова: концепт; метафора; метафорическая модель; публицистический дискурс.

E. G. Fomenok, N. G. Zaychenko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Woitko@mail.ru, nas-79@mail.ru*

METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT «KRIEG» IN THE MODERN PUBLICISTIC DISCOURSE OF GERMANY

The article deals with the metaphors presented in the modern publicist discourse of Germany, representing the concept «war» in the German language. The main metaphorical models are highlighted, which most vividly reflect modern ideas about war as a socio-political phenomenon. The selected models represent linguistic-cultural images of the German language picture of the world and stereotypes of German-speaking in the publicist discourse.

Key words: concept; metaphor; metaphoric models; political discourse.

Проблемы международной системы безопасности и будущего человечества, усиление геополитической нестабильности в мире: военные конфликты в Сирии, на территории Украины, в Ираке, Афганистане находятся в центре внимания политиков, социологов, политологов, отображаются в средствах массовой информации, в том числе и в публицистическом дискурсе. В связи с этим растет интерес лингвистов к отображению военного конфликта в публицистическом дискурсе, представляющим собой процесс и результат речевой коммуникации в печатных СМИ.

Одним из ключевых средств понимания войны в культуре являются метафоры, которые репрезентируют картину мира носителей языка и яв-

ляются средством концептуализации, категоризации и оценки социально-политической реальности в народной ментальности. Метафорические модели, представляющие собой схемы связи между понятийными сферами в сознании носителей языка, отражают специфику национальной ментальности на определенном этапе развития общества [1, с. 55].

Существенный вклад в разработку методологических и общетеоретических основ изучения метафоры внесли Аристотель, Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, М. М. Бахтин, М. Блэк, В. Г. Гак, В. Гумбольдт, М. Джонсон, Дж. Лакофф, Ю. Н. Караулов, Ю. М. Лотман, А. А. Потебня, В. Н. Телия, А. П. Чудинов и др.

В разные исторические эпохи в культуре человечества существовали различные подходы к восприятию, пониманию и оценке войны. На протяжении многих столетий существования человечества понимание войны определяли две концептуальные метафоры, предложенные Гераклитом: «война – это правосудие» и «война – это строитель» [2]. Война воспринималась как суд, осуществляемый во имя определенных целей на основании силы ради установления права силы в социальном мире. Войну понимали и как созидателя-строителя, который решает вопрос о существовании государств, расширении либо сужении государственных границ, появлении новых государств и ходе их дальнейшего развития.

В XX в. появляется новая концептуальная метафора «холодная война», определяющая восприятие и понимание войны в культуре человечества. Считается, что метафору «холодная война» впервые употребил британский писатель-фантаст Д. Оруэлл в 1945 г. в статье «Ты и атомная бомба». Метафора «холодная война», под которой понимается противостояние без прямых военных столкновений, стала общеупотребима и обозначила период в мировой истории с 1946 по 1989 гг., характеризующийся противостоянием двух политических и экономических сверхдержав – СССР и США, выступающих как гаранты системы международных отношений, сформировавшейся после Второй мировой войны.

В начале третьего тысячелетия наблюдаются существенные изменения в восприятии и понимании войны. На сегодняшний день общепризнанным и неоспоримым является тот факт, что ядерная война приведет к глобальной экологической катастрофе и необратимым для существования человечества последствиям. В современной культуре крайне негативно воспринимается метафорическое выражение «ядерная зима», обозначающее глобальные изменения в природе нашей планеты, несовместимые с жизнью человека. При этом негативное отношение к ядерной войне не оказало существенного влияния на процесс предотвращения войн в современном мире, а используется иной раз как политическое оправдание ограниченного применения военной силы.

Концепт «война» (*‘der Krieg’*) является одним из ключевых репрезентантов картины мира в сознании носителя немецкой лингвокультуры. Востребованность концепта на современном этапе исторического развития объясняется существующими внешнеполитическими реалиями.

С целью установления особенностей и изменений в восприятии и понимании войны представителями немецкоязычной лингвокультуры нами проведен анализ содержания конкретных метафорических моделей, репрезентирующих концепт «война», представленных в текстах современного публицистического дискурса Германии, а именно в материалах online версий изданий «Der Spiegel», «Die Welt», «Zeit», «Der Tagesspiegel», «Bild» за 2017–2020 годы. Проведен анализ 40 статей.

Концепт является ключевым понятием когнитивной лингвистики, который трактуется как «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [3, с. 40].

Концепт «война» выражается в немецком языке лексемой *der Krieg* и имеет три основных значения:

1. *mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern* – ‘вооруженная борьба между государствами, нациями (народами)’;
2. *größere militärische Auseinandersetzung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt* – ‘военные (боевые) действия’;
3. *fortgesetzte angestrenzte Bemühung zur Erreichung oder Verhinderung von etwas* – ‘активная деятельность, направленная на достижение какого-либо результата, преодоление, предотвращение чего-либо’ [4].

Лексическая единица «*der Krieg*» имеет в публицистическом дискурсе Германии контекстуальные синонимы и гипонимы *Konflikt, Kampf, Konfrontation, Kampfhandlungen, Schlacht, militärische/bewaffnete/kriegerische Auseinandersetzung, militärische Reaktion*. Слово «*Krieg*» употребляется в составе сложных существительных (*Bürgerkrieg, Informationskrieg, Wirtschaftskrieg* и др.) и слов с прилагательными, образуя тем самым такие устойчивые словосочетания как *kalter Krieg, konventioneller, atomarer Krieg* и др.

Война понимается и отображается в публицистическом дискурсе Германии как общественно-политическое явление, как продолжение политики с использованием других средств и, как конечный аргумент в отношениях между государствами и народами. Немецкие журналисты отмечают, что мир стал многополярным, динамичным, глобализованным, при этом дипломатия как искусство мирным путем разрешать конфликты переживает сегодня кризис, и этот кризис определяет существующее положение дел в мировой политике, которая находится в процессе реорганизации и также переживает кризис. Существующее положение дел отражает

наиболее частотная и продуктивная метафорическая модель «*der Krieg ist das Ende der Diplomatie*», которая представлена в публицистическом дискурсе Германии большим количеством метафорических выражений (*das «Ende des diplomatischen Weges» ist in Sicht, keinen Weg mehr für Diplomatie sehen, die diplomatische Lethargie der EU, auf Dauer den diplomatischen Weg versperren, die Abkommen treten leichtfertig in die Mülltonne, die diplomatische Selbstdemontage, die etablierten Mechanismen zur Verhinderung oder Beilegung von Konflikten funktionieren nicht, Europäische Friedensordnung und die Diplomatie sind in der Sackgasse, diplomatische Eiszeit, Diplomatie ist in der Krise, internationale Staatengemeinschaft ist hilflos, der Krieg ist das Totalversagen der internationalen Gemeinschaft, diplomatische Anstrengungen sind wirkungslos, das Ende der Diplomatie markieren* и др.). Немецкие журналисты анализируют причины большого количества военных конфликтов в современном мире и оставляют открытым для обсуждения вопрос: «*Diplomatie am Ende oder Ende der Diplomatie?*».

«*In Syrien ist die Diplomatie am Ende, so scheint es. Oder besiegelt Syrien das Ende der Diplomatie?*» [5]

В современном мире наметились несколько путей преодоления международных и геополитических конфликтов, а именно: дипломатическими средствами, путем введения санкций либо силовым путем. В немецком публицистическом дискурсе указывается на будущность именно дипломатии как ключевого средства регулирования международных конфликтов.

Следующей наиболее частотной метафорической моделью, репрезентирующей концепт «*der Krieg*», является антропоморфная морбиальная метафорическая модель «*der Krieg ist Leid*». Данная модель используется в каждой исследованной нами статье, посвященной положению населения, проживающего на территории, затронутой военным конфликтом (*dieser Krieg ist schreckliches Leid für die Kinder, der Krieg bedeutet für die Menschen auf diesem Territorium Leid, Folter und Tod, Herzen der Menschen sind am Tod geliebter Menschen zerbrochen, Trauer und Schmerz sitzen tief, der Krieg bringt der Bevölkerung Leid und Schmerz, in dem Bürgerkriegsland haben Millionen Menschen bleibende seelische oder körperliche Schäden erlitten, das traumatisierte Land, der Krieg löst unvorstellbares Leid aus* и др.).

«*Die Heranwachsenden, deren prägende Jahre gerade vor ihnen liegen, sind nicht nur **traumatisiert** durch die Vergangenheit, Gewalt und **Leid** haben auch ihre Zukunft geprägt. Syrien laufe Gefahr, eine ganze Generation zu verlieren.*» [6]

Крайне тяжелое положение людей в зоне военного конфликта вербализуют морбиальные метафорические выражения «*der Krieg ist Tod*», «*der Krieg ist Schmerz*», «*der Krieg ist Angst*».

Активно используется в публицистическом дискурсе Германии техноморфная метафора «*der Krieg ist eine Katastrophe*» с негативной коннотацией, при помощи которой концептуализируется кризис современной системы миропорядка, вербализуется острая необходимость в преодолении военного конфликта, решении всех первостепенных проблем населения на территории военного конфликта, выхода из сложной сложившейся геополитической и гуманитарной ситуации (*der Konflikt ist die größte menschengemachte Katastrophe, der Krieg bringt eine neue humanitäre Katastrophe, der Krieg gilt als historisches Versagen unserer Zeit, der Krieg ist Zerstörung der Lebensgrundlagen, nur einen Herzschlag von der Katastrophe entfernt sein*).

«*Die Zahl der zivilen Opfer und Flüchtlinge steigt, es droht eine neue humanitäre Katastrophe.*» [7]

«*Neben dem menschlichen Leid und dem wirtschaftlichen Desaster bedeutet Krieg immer eine Katastrophe für die Umwelt.*» [8]

В публицистическом дискурсе Германии традиционно используются театральные метафоры, которые репрезентируют бедственное положение населения в зоне военного конфликта, наиболее частотной является метафорическая модель «*der Krieg ist ein Drama*» (*die Situation der Bevölkerung bleibt dramatisch, dramatische Lage der Bevölkerung, die Situation im Bürgerkriegsland ist tragisch, dramatische Szenen spielen sich ab, der Krieg hat dramatische Folgen für die Bevölkerung, die Dramatik und die Dringlichkeit verdeutlichen, die Lage der Menschen verschärft sich dramatisch, das Szenario ist zu blutig, das Worst-Case-Szenario ist eingetreten* и др.).

«*Obwohl sich das Assad-Regime mit Hilfe von Russen und Iranern im Bürgerkrieg durchzusetzen scheint, bleibt die Situation der Mehrheit der Bevölkerung dramatisch.*» [9]

Новой метафорической моделью, появившейся в текстах публицистического дискурса после миграционного кризиса в Евросоюзе в 2015–2016 годах, является модель «*der Krieg ist Flüchtlinge*». Данная модель представлена большим количеством метафорических выражений, имеющих преимущественно отрицательную коннотацию (*Krieg ist der wichtigste Fluchtgrund, der Syrien-Konflikt produziert weltweit die meisten Geflüchteten, Krieg ist weltweit die zentrale Fluchtursache, der Krieg bringt Anstieg der Flüchtlingszahlen, durch bewaffnete Konflikte erreicht die Zahl der von Flucht und Vertreibung betroffenen Menschen ein trauriges Rekordniveau, durch die Kriege wachsen neue Fluchtbewegungen, mit Kriegsflüchtlingen sind viele*

Länder überfordert, Kriege sind verantwortlich für neue Fluchtbewegungen, der Krieg zwingt zur Flucht и др.).

«*Länder und Kommunen sind mit den vielen **Flüchtlingen** überfordert. Ein Gipfel im Kanzleramt soll die drängendsten Probleme lösen.*» [10]

Для Европы миграционный кризис 2015–2016 годов оказался серьезным вызовом, обострил многие социальные и политические проблемы, породил разногласия внутри Евросоюза. До сих пор Европейские государства не справились со многими проблемами, вызванными миграционным кризисом 2015–2016 годов, поэтому потоки беженцев, направляющиеся в европейские страны, воспринимаются европейцами как угроза социальной и экономической стабильности [11].

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что концепт «Krieg» в современном публицистическом дискурсе Германии вербализуют метафорические модели «*der Krieg ist das Ende der Diplomatie*», «*der Krieg ist Leid*», «*der Krieg ist eine Katastrophe*», «*der Krieg ist Flüchtlinge*». Метафорические выражения, вербализующие концепт «Krieg», основываются на узуальных переносных значениях и создают определенную систему образов. Вышеназванные метафорические модели репрезентируют картину мира представителей немецкой лингвокультуры и отражают стереотипы немецкоязычного публицистического дискурса на современном этапе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – Москва : Флинта, Наука, 2007. – 42 с.
2. Фрагменты ранних греческих мыслителей. Ч. I. М., 1989. – 576 с.
3. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.
4. Duden online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Krieg>. – Дата доступа: 20.01.2020.
5. Der Tagesspiegel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tagesspiegel.de/politik/krieg-in-syrien-besiegelt-syrien-das-ende-der-diplomatie/23072354.html>. – Дата доступа: 21.01.2020.
6. Zeit-online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2015-03/unicef-syrien-kinder-leiden>. – Дата доступа: 30.01.2020.
7. Die Welt [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.welt.de/debatte/article193136369/Schlacht-um-Idlib-Der-Krieg-in-Syrien-ist-nicht-vorbei-er-wird-nur-vergessen.html>. – Дата доступа: 25.01.2020.
8. Spiegel Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/syrien-umweltzerstoerung-durch-buergerkrieg-hat-jahrelange-spaetfolgen-a-991314.html>. – Дата доступа: 29.01.2020.

9. Bild [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bild.de/politik/ausland/politik-ausland/syrien-krieg-neue-schock-zahlen-der-bundesregierung-aus-dem-buergerkriegsland-66577292.bild.html>. – Дата доступа: 28.01.2020.
10. Zeit-online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-10/fluechtlinge-fluechtlingstreffen-kanzleramt>. – Дата доступа: 30.01.2020.
11. Фоменок, Е. Г. Метафорическое представление социально-политической реальности в современной Германии (на материале публицистического дискурса) / Е. Г. Фоменок // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 70–77.

Т. В. Никитенко

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
Витебск, Республика Беларусь
e-mail: tatnikita@gmail.com*

СООТНОШЕНИЕ ТЕРМИНОВ «ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ», «ЭКСПРЕССИВНОСТЬ», «ОЦЕНОЧНОСТЬ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

В статье указываются основные аспекты, на основании которых разграничиваются понятия эмоциональный, экспрессивный и оценочный, а также как эмоциональность, экспрессивность и оценочность соотносятся в лексическом значении слова. Примеры приводятся на материале русского языка.

Ключевые слова: экспрессивность; эмоциональность; оценочность; лексема; термин; лексическая прагматика.

T. V. Nikitsenka

*Vitebsk State P. M. Masherov University
Vitebsk, Republic of Belarus
e-mail: tatnikita@gmail.com*

CORRELATION OF THE TERMS «AFFECTIVE», «EXPRESSIVE», «EVALUATIVE» REGARDING A LEXICON

The article focuses on the main points with the help of which such notions as affectivity, expressivity and evaluation are distinguished. Besides, the way the affective, expressive and evaluative components correlate in a lexical meaning is considered. The examples are drawn from the Russian data.

Key words: expressivity; affectivity; evaluation; lexeme; term; lexical pragmatics.

Экспрессивность, эмоциональность и оценочность являются далеко не новыми терминами в современных лингвистических исследованиях. Они часто встречаются в работах, посвященных лексической прагматике, которая в настоящее время является одной из активно исследуемых тем в отечественной и зарубежной филологии. Теоретическую и методологическую базу для изучения прагматически маркированной лексики заложили работы, преимущественно вышедшие в 70-80 годах XX столетия (приведем лишь некоторые [1; 2; 3]). Относительно недавние исследования существенно дополнили вклад в развитие лексической прагматики, переосмыслив многие важные понятия с иных позиций и с учетом новых информационно-технических возможностей. Прагматический аспект лексемы соотносится с широким кругом явлений, однако, очевидно, экспрес-

сивно-эмоционально-оценочное содержание лексической единицы является центральной проблемой лексической прагматики.

Один из насущных вопросов, относящийся к лексической прагматике, заключается в отсутствии единого подхода в определении многих важных для данной темы понятий. Так, например, прагматический компонент значения слова (зачастую и с разным компонентным содержанием) может называться стилистическим, коннотативным, экспрессивным, эмотивным. Анализ прецедентов употребления терминов «эмоциональный», «экспрессивный», «оценочный» применительно к лексической системе указывает на то, что они не всегда последовательно используются и нередко наполняются разным объемом содержания. Как следствие, часто не проводится разграничение таких терминов, как, например, «эмоционально-оценочное слово», «экспрессивное слово» и др.

Целью данной статьи является установление разграничения таких понятий, как эмоциональный, экспрессивный, оценочный применительно к лексическому уровню языка.

Эмоциональность. Эмоциональная сфера человека – аффекты, чувства, эмоциональные переживания, эмоциональные состояния и реакции – характеризуется общечеловеческой природой и представляется универсальной. Эмоции являют собой связь аффективного, или собственно эмоционального, и рационального компонентов, на дискретность и соотношение которых в эмоциональном выражении существуют разные, порой абсолютно противоположные точки зрения. Во второй половине XX в. в гуманитарных науках, однако, утвердилось мнение, что эмоциональный и рациональный компоненты сознания на самом деле неразрывно связаны друг с другом. Ш. Балли отмечал, что собственно эмоциональную, или аффективную, сторону языковой единицы можно обнаружить только сопоставив с ее же логическим содержанием, т. е. в каждом случае ставится вопрос: какой элемент является господствующим в сознании говорящего и определяет характер слова или выражения [4, с. 186]. Очевидно, такой подход к определению репертуара эмоциональных средств весьма субъективен. Отдавая себе отчет в несовершенстве такого метода, Ш. Балли предлагает «выявлять основные тенденции» и «описывать типичные случаи» [4, с. 209]. Эмоции с преобладанием аффективного компонента категоризируются в лексической системе в междометных формах, бранных словах, словах-оскорблениях, вульгаризмах, адресативах [5, с. 75], пр.: *голубчик* (при обращении), *ой*, *батюшки* и т. д. В таких словах аффективное, или собственно эмоциональное, значение является доминирующим. В. Н. Гридин при этом обращает внимание на относительную скудность и бедность аффективных средств в языках [3, с. 119].

При этом следует различать слова, выражающие эмоции и описывающие эмоции. Например, такие лексические единицы, как *гнев*, *любовь*, *покраснеть от стыда*, *побледнеть от страха* относятся ко второй группе, и именно они стали частым объектом исследования в современных зарубежных работах, посвященных проблеме эмоций в языке и выполненных в рамках когнитивной и корпусной лингвистики (например, [6]).

Говоря о языковой реализации эмоций, в лингвистической литературе с 20-х годов XX в. также широко используется термин «эмотивный», который стал восприниматься как конкурирующий термину «эмоциональный». Отсутствие четкой дифференциации между ними приводит либо к их взаимозаменяемости, либо к случаям их совместного употребления (в скобках, через косую черту и др.), что, очевидно, свидетельствует об их понятийном тождестве. Так, в «Словаре лингвистических терминов» «эмотивный» подается через отсылочную статью к «эмоциональный», и определяются термины как «относящийся к выражению чувств, настроений, субъективного отношения» [7, с. 525]. Вместе с тем попытки разграничить эти термины все же предпринимались (см. например, [8]).

Экспрессивность. Экспрессивность, будучи одним из предназначений языка, выполняет функцию воздействия на адресата сообщения и реализуется на любом языковом уровне. Экспрессивность определяется как «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [9, с. 591]. Экспрессивность понимается как факультативное свойство языковых единиц, которое наслаивается на их основное, номинативное значение. Выявить экспрессивное слово возможно путем подбора его неэкспрессивного синонима. Например, в сочетаниях *смелый человек* и *отважный человек* второе характеризуется большей экспрессией. На лексическом уровне экспрессивность определяется наличием а) сем интенсивности; б) аффиксов (суффиксов и префиксов); в) метафоризации. Например, в ряду таких прилагательных, как *хороший – прекрасный – потрясающий* в двух последних единицах присутствует сема интенсивности, за счет чего эти лексемы приобретают статус экспрессивных.

Одна из первых попыток разграничить понятия эмоциональности и экспрессивности представлена в статье «Об экспрессивности и эмоциональности в языке» [10], где утверждается, что понятие экспрессивности гораздо шире понятия эмоциональности, поскольку может пронизывать как эмоциональное, так и рациональное [10, с. 107]. Различие эмоциональности и экспрессивности исходит из их функциональных задач, которые хоть и являются взаимосвязанными, но все же различаются. Эмоцио-

нальные средства используются для выражения чувств человека, в то время как экспрессивные – для усиления выразительности и изобразительности [10, с. 108]. Эмоциональные средства языка всегда экспрессивны, но экспрессивные средства могут и не быть эмоциональными, вследствие чего экспрессивная лексика подразделяется на две группы: собственно-экспрессивная, или эмоционально-нейтральная, и экспрессивно-эмоциональная [10; 3, с. 5]. Например, слово *гигантский* классифицируется как экспрессивное за счет наличия семы интенсивности, но в нем отсутствует эмоциональная составляющая.

Оценочность. Оценка, представляя ценностный аспект значения языковых выражений, накладывается на объективное, или дескриптивное, содержание языковых единиц [11, с. 5–6]. Субъективный и объективный компоненты в оценочном значении находятся в сложном взаимодействии и меняются в зависимости от характеризуемых объектов оценки. По «объему» соотношения субъективного и объективного в оценочном знаке указанные компоненты находятся в диалектических отношениях, тем самым образуя континуум оценочных значений [11, с. 22–28]. Существуют различные классификации оценочных значений. Например, Н. Д. Арутюнова выделяет общие и частные оценки. Общеоценочные значения реализуются прилагательными *хороший* и *плохой* и их стилистическими и экспрессивными синонимами и выражают общий аксиологический итог. Частнооценочные значения, дающие оценку одному из аспектов объекта с определенной точки зрения, включают такие оценки, как сенсорно-вкусовые, эстетические, утилитарные, психологические, этические, нормативные и телеологические, пр.: *скучный, добрый, красивый* [1, с. 75–77].

Выделение эмоциональных и рациональных оценок в аксиологии является общепринятым, хотя во многом и условным, так как не существует чисто эмоциональной или чисто рациональной оценки [11, с. 40; 12, с. 31]. По утверждению Ш. Балли, в языке «не бывает ни абсолютно рассудочных, ни абсолютно эмоциональных речевых фактов, поскольку рассудок и чувство, эти два аспекта <...> нашей психической деятельности, смешиваются во всех наших мыслях, так что значение имеет только пропорция, в которой они представлены» [4, с. 188–189]. Согласно Е. М. Вольф, эмоциональный и рациональный компоненты в оценочном значении характеризуют две стороны отношения субъекта к объекту: эмоциональный компонент подразумевает его чувства, рациональный – мнения [11, с. 42]. По словам В. Н. Телии, рациональная оценка выступает в духе видов – интеллектуальной и психологической, а эмоциональная оценка существует в виде форм чувств-отношений [12, с. 37]. Рациональная и эмоциональная оценки также отличаются коммуникативными целями – последняя, кроме

выражения определенных чувств субъекта, преследует задачу оказать воздействие на адресата [11, с. 41; 12, с. 35]. В таких оценочных лексемах, как *добрый, отзывчивый* преобладает рациональная оценка и незначительна эмоциональная составляющая. Напротив, выражения *добряк, человек большого сердца* будут квалифицироваться как эмоционально-оценочные, поскольку в их семантике отражены чувства субъекта в связи с оценкой качеств данного объекта.

В некоторых лингвистических работах рациональные и эмоциональные оценки представлены в иной терминологии. Например, выделяют внешнюю, выражаемую говорящим на основе качеств самого предмета, и внутреннюю оценку, имеющую отношение к симпатиям и антипатиям, которые вызывают у субъекта речи тот или иной объект окружающего мира [13, с. 99–100]. Очевидно, внешняя оценка соответствует содержанию понятия «рациональная оценка», а внутренняя – соответствует термину «эмоциональная оценка».

В лингвистике существует точка зрения, которая поддержана автором данной статьи, об одностороннем характере соотношения эмоционального и оценочного в лексической семантике слова: эмоциональность обязательно предполагает оценочность, тогда как оценка может быть неэмоциональной. Например, отмечается, что даже бранные слова и слова-оскорбления, в которых эмоциональный компонент является первичным, содержат оценку, так как такие единицы свидетельствуют об отношении говорящих, а не о свойствах обозначаемых ими предметов [11, с. 39].

Чаще всего эмоциональная оценочность в лексических единицах формируется в результате словообразовательных процессов (*буквоед, бульварщина, ворюга*) и метафорических переносов (*баба* ‘о слабом, нерешительном мужчине’, *дикарь* ‘о некультурном, невежественном человеке’). Нередки также случаи появления у слова эмоционально-оценочного компонента в случае его перехода в другой стилистический регистр (*пресловутый*) или при его переходе из диалектов в общее употребление (*прощельга*).

Выводы. 1) Экспрессивность и эмоциональность находятся в отношении включения, в котором экспрессивный компонент обязательно присутствует в структуре эмоционального значения. Иными словами, эмоциональность всегда экспрессивна, при этом экспрессивность может быть неэмоциональной. 2) Оценки могут быть рациональными и эмоциональными, выделение которых условно и отражает различие между оценочным переживанием субъекта и оценочным познанием объекта. Эмоциональная оценка обладает двухкомпонентной структурой – эмоциональный и оценочный компоненты органически соединяются в оценочном значении. 3) Не всегда единство трех компонентов – экспрессивного, эмоцио-

нального и оценочного – присутствует в лексическом значении слова. К примеру, междометия обладают преимущественно экспрессивно-эмоциональным компонентом. Очевидно, условие наличия все трех компонентов выполнимо только для эмоционально-оценочных значений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
2. Гридин, В. Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка / В. Н. Гридин // Психолингвистические проблемы семантики / АН СССР, Ин-т языкознания ; отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнорович. – М., 1983. – С. 113–119.
3. Лукьянова, Н. А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность / Н. А. Лукьянова // Сб. науч. тр. / Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 1976. – Вып. V : Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – С. 3–21.
4. Балли, Ш. Французская стилистика = *Traite de stylistique francaise* / Ш. Балли ; под ред. Е. Г. Эткинда ; пер. с фр. К. А. Долинина. – Изд. 3-е. – М. : URSS, 2009. – 392 с.
5. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 415 с.
6. Oster, U. Using corpus methodology for semantic and pragmatic analyses: What can corpora tell us about the linguistic expression of emotions? / U. Oster. – *Cognitive Linguistics*. – 2010. – № 21(4). – P. 727–763.
7. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 4-е изд., стер. – М. : URSS : КомКнига, 2007. – 571 с.
8. Шаховский, В. И. Дихотомия «эмоциональность» vs «эмотивность» в научном дискурсе / В. И. Шаховский // Слово – сознание – культура : сб. науч. тр. сост. Л. Г. Золотых. – М. : Флинта : Наука, 2006. – С. 304–308.
9. Гридин, В. Н. Экспрессивность / В. Н. Гридин // Лингвистический энциклопедический словарь / подгот. Г. В. Якушева [и др.] ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 591.
10. Галкина-Федорук, Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е. М. Галкина-Федорук // Сборник статей по языкознанию. Проф. Моск. ун-та проф. В. В. Виноградову [в день его 60-летия] / под общей ред. А. К. Ефимова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1958. – С. 103–124.
11. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 260 с.
12. Телия, В. Н. О различии рациональной и эмотивной (эмоциональной) оценки / В. Н. Телия // Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность : in memoriam Е. М. Wolf : сб. науч. тр. / Ин-т языкознания РАН ; под ред. Н. Д. Арутюновой, И. К. Чельшевой. – М., 1996. – С. 31–38.
13. Зайнульдинов, А. А. Лексикографическое описание эмоционально-оценочной лексики в русском и испанском языках / А. А. Зайнульдинов, Э. Ф. Керо Хервилья // Вопросы языкознания. – 2019. – № 2. – С. 96–110.

І. Я. Кавалёва

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: inru@rambler.ru*

ІДЭНТЫФІКАЦЫЯ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ ТЫПУ «АСНОВА+СЛОВА»

У артыкуле разглядаецца словаўтваральны тып складаных слоў «аснова+слова», вылучаны на падставе структурна-марфалагічнага статусу кампанентаў. Устанаўліваюцца крытэрыі аднесенасці кампазітаў да данага тыпу, даецца іх кароткая характарыстыка і прыводзяцца адпаведныя прыклады з твораў беларускай мастацкай літаратуры.

Ключавыя словы: складанае слова; кампанент складанага слова; словаўтваральны тып; аснова; слова; прадметна-лагічныя сувязі.

И. Е. Ковалёва

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: inru@rambler.ru*

ИДЕНТИФИКАЦИЯ СЛОЖНЫХ СЛОВ ТИПА «ОСНОВА+СЛОВО»

В статье рассматривается словообразовательный тип сложных слов «основа+слово», выделенный на основе структурно-морфологического статуса компонентов. Устанавливаются критерии отнесения композитов к данному типу, дается их краткая характеристика и приводятся соответствующие примеры из произведений белорусской художественной литературы.

Ключевые слова: сложное слово; компонент сложного слова; словообразовательный тип; основа; слово; предметно-логические связи.

I. Y. Kovalyova

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: inru@rambler.ru*

IDENTIFICATION OF COMPOUND WORDS OF THE «BASE+WORD» TYPE

The article focuses on the word-formation type which results in «base + word» compounds which are identified on the grounds of the structural and morphological status of their elements. The criteria for labelling compounds as the «base + word» type are determined, as

well as their short description with proper examples from the texts of Belarusian fiction are provided.

Key words: compound word; element of a compound word; word-formation type; base; word; subject and logical relations.

Разнастайнасць тыпаў складаных слоў (кампазітаў), іх фанетычныя, марфалагічныя, сінтаксічныя, структурна-семантычныя і лінгвастылістычныя асаблівасці сведчаць аб складанасці гэтага феномена і наяўнасці розных канцэпцый успрымання кампазіта. Таму, нягледзячы на шматлікія даследаванні розных аспектаў складаных слоў у лінгвістыцы на працягу многіх дзесяцігоддзяў, некаторыя праблемы застаюцца не разгледжанымі ў неабходнай ступені.

Аналіз навуковай літаратуры паказаў, што ў беларускай лінгвістыцы адсутнічае ўніфікаваны падыход да ідэнтыфікацыі складанага слова. Пры вырашэнні пытання ідэнтыфікацыі складанага слова ў сучасным мовазнаўстве даследчыкамі выкарыстоўваюцца розныя падыходы: фармальны, семантычны, функцыянальны.

Пры фармальным падыходзе пад складаным словам разумеецца адзінка, утвораная шляхам аснова- і словаскладання, г. зн. марфалагічнага аб'яднання двух і больш каранёў (асноў) або цэлых слоў *сіні-сіні, цар-звон, агульнанародны, чорна-белы* [1, с. 430; 2, с. 213; 3, с. 515; 4, с. 474–476, 489; 5, с. 515–516; 6, с. 126; 7, с. 97, 112–113]. Згодна такой дэфініцыі спрэчным з'яўляецца статус лексічных адзінак тыпу *байкапісец, вальналюбства, старадаўні і інш.*, якія ўтвараюцца ў выніку словаскладання і афіксацыі або ўтваральнай базай якіх з'яўляецца сам кампазіт, што дае падставы адносіць такія адзінкі да афіксальных дэрыватаў. Трэба адзначыць, што ў шэрагу лінгвістычных даследаванняў і даведчаных выданняў складанае слова разглядаецца і як вынік афіксацыі, зрашчэння, зрушэння, а таксама скарачэння і іншых словаўтваральных спосабаў [3, с. 515; 4, с. 474–476, 489; 5, с. 536; 6, с. 126; 7, с. 115].

Для зручнасці аналізу кампазітаў з мэтай выяўлення іх спецыфічных характарыстык у лінгвістыцы прынята вылучаць словаўтваральныя тыпы. Пад словаўтваральным тыпам у лінгвістыцы традыцыйна разумеецца «фармальна-схематычная схема будавання вытворных слоў пэўнай часціны мовы, адцягнenaя ад іх канкрэтных уласцівасцей» [8, с. 37]. Думаецца, такая трактоўка словаўтваральных тыпаў больш арыентавана на афіксальныя ўтварэнні, што тлумачыцца іх большай распрацоўкай у параўнанні са складаннямі. Як адзначалася раней, складаныя словы могуць быць утвораны не толькі пры дапамозе чыстага складання, але і іншых спосабаў, такіх, як афіксацыя: *старажытнасць, кулямётчык*; канверсія: *аднаногі, правафланговы*; скарачэнне: *артмайстэрня*,

боепрыпасы; зрашчэнне: *прайдзісвет, абібок*; рэдуплікацыя: *вось-вось, доўгі-доўгі* і інш.

Паколькі ўтварэнне кампазітаў характарызуецца сваёй спецыфікай, аналіз разнапланавых складанняў як асобнай катэгорыі патрабуе іншага падыходу да вызначэння іх словаўтваральных тыпаў.

Вызначэнне словаўтваральных тыпаў у нашым даследаванні праводзілася паводле прынцыпаў, распрацаваных А. І. Маісеевым, які ў залежнасці ад структурна-марфалагічнага статусу кампанентаў выдзяляе словаскладанне, асноваскладанне і асновасловаскладанне [9, с. 117–118]. У выніку былі вылучаны 3 словаўтваральныя тыпы кампазітаў: 1) кампазіты тыпу «аснова+аснова»: *хлебароб, байкапісец, сыраварня* (гл. падрабязней [10]); 2) кампазіты тыпу «аснова+слова»: *бензакалонка, глуханямы, агульнанародны*; 3) кампазіты тыпу «слова+слова»: *плашч-палатка, белы-белы, цар-звон, сцежкі-дарожкі, агульнавядомы*.

Адной з задач пры правядзенні нашага даследавання з'яўлялася распрацоўка асноўных крытэрыяў аднесенасці складаных слоў, выбраных з твораў беларускай мастацкай літаратуры, да вылучаных словаўтваральных тыпаў. У даным артыкуле прадстаўлены крытэрыі аднесенасці кампазітаў да тыпу «аснова+слова» і даецца іх кароткая характарыстыка.

На першы погляд можна меркаваць, што да данага тыпу адносяцца кампазіты, першы кампанент якіх уяўляе сабой аснову, а другі – самастойнае слова. Аднак пры вызначэнні структурнага статусу ўтваральнай базы ўзнікаюць пэўныя цяжкасці, паколькі ў некаторых выпадках другі складаючы кампанент можа ідэнтыфікавацца і як слова, і як аснова. Так, параўнаем складанні *азёрна-рыбалавецкі* і *агульнавясковы*. Другі кампанент кампазіта *азёрна-рыбалавецкі* можна, з аднаго боку, разглядаць як слова-прыметнік *рабалавецкі*, з другога боку, кампанент *рабалавецкі* можа разглядацца як аснова назоўніка *рыбалоўства*. Паколькі *рабалавецкі* можа ўжывацца як самастойнае слова і гэта не супярэчыць прадметна-лагічным адносінам у аб'ектыўнай рэчаіснасці, аналагічныя адзінкі мы разглядаем як слова. У знешне сходным кампазіце *агульна-вясковы*, можна, на першы погляд, меркаваць, што кампанент *вясковы* ўжываецца самастойна і, больш таго, зафіксаваны ў слоўніку. Аднак пры аналізе прадметна-лагічных узаемаадносін паміж кампанентамі і апеляцыі да адносін паміж абазначаемымі дэнататамі ў аб'ектыўнай рэчаіснасці выяўляецца, што *вясковы* – аснова назоўніка, паколькі базай утварэння складання служыць спалучэнне *агульны для вёскі*, а не *агульны, вясковы*. Таксама параўн.: *агульнавядомы* (аснова+слова) < *агульны, вядомы*; *агульнанародны* (аснова+аснова) < *агульны для народа* і да т. п.

Таму, пры вызначэнні структурна-марфалагічнага статусу другога складаючага кампанента здаецца мэтазгодным улічваць прадметна-лагічныя адносіны паміж прадметамі, дзеяннямі, якасцямі ў аб'ектыўнай рэчаіснасці, якія абазначаюцца кампанентамі складання. Такім чынам, асноўным крытэрыем аднесенасці складаных слоў да тыпу «аснова+слова» з'яўляецца, па-першае, суаднесенасць другога кампанента з самастойна ўжываемым словам, як правіла, зафіксаваным у слоўніку. Па-другое, у якасці крытэрыя выступае ўлік прадметна-лагічных узаемаадносін паміж дэнататамі, якія абазначаюцца кампанентамі складанняў.

Аналіз фактычнага матэрыялу дае падставы сцвярджаць, што вызначаным крытэрыям адпавядаюць наступныя кампазіты.

1) Кампазіты-назоўнікі з другім кампанентам – аддзеяслоўным назоўнікам: *вадасховішча, водападзел, гукапрыёмнік, дзетазабойца, жывёлагадоўля, землеўпарадкаванне, кнігадрукаванне, лесагандляр, літаратуразнаўца, паркабудаўніцтва, пустабрэх, радыёпрыёмнік, самавыкрыццё, светапогляд, хлебнарыхтоўка*. Як вядома, дзеяслоў з удзелам шырокага спектра афіксальных сродкаў з'яўляецца асновай утварэння многіх назоўнікаў [11, с. 172–177].

2) Кампазіты-назоўнікі, утвораныя на базе атрыбутыўных або прыназоўнікавых словазлучэнняў, у якіх галоўнае слова застаецца нязменным *Белавежа* < *белая вежа*, *бензацыстэрна* < *цыстэрна* для *бензіну*, *першааснова* < *першая аснова* і інш.

3) Складаныя прыметнікі, у тым ліку і субстантываваныя, апошні кампанент якіх уяўляе сабой прыметнік або дзеепрыметнік. Такія лексічныя адзінкі адносяцца намі да тыпу «аснова+слова» з той прычыны, што, па-першае, дзеепрыметнікі ўяўляюць сабой базу для ўтварэння прыметнікаў [11, с. 230]. Як адзначаецца аўтарамі «Кароткай граматыкі беларускай мовы», у дзеепрыметніку «лягчэй выдзяляюцца прыметнікавыя прыкметы, чым дзеяслоўныя» [11, с. 232]. Па-другое, не парушаюцца прадметна-лагічныя сувязі паміж абазначаемымі імі дэнататамі ў аб'ектыўнай рэчаіснасці. У сувязі з гэтым дзеепрыметнік становіцца прыметнікам кантэкстуальна. Адметнасць дзеепрыметнікаў падкрэсліваецца і беларускімі лінгвістамі Б. А. Плотнікавым і Л. А. Антанюк, якія пішуць: «Азначальная функцыя дзеепрыметнікаў спрыяла іх пераходу ў прыметнікі, калі на першы план выступае не працэсуальная прыкмета, а якасная (асабліва пры метафарычным ужыванні) з суфіксамі -л-, -н-, -ан-, -ен-, -т-» [12, с. 229]. Такім чынам, суадносныя кампаненты адносяцца намі да слова, параўн.: *абвострана-чуйны, бадзёра-ваяўнічы, важна-маўклівы, глуханямы,*

галоўнакамандуючы, ваеннапалонны, бесклапотна-жартаўлівае (субстантываваны прыметнік) і інш.

4) Складаныя прыметнікі, кампанентамі якіх з'яўляюцца адносныя прыметнікі. Другі кампанент ідэнтыфікуецца як слова і кваліфікуецца як прыметнік пры вызначэнні словаўтваральнай мадэлі, нягледзячы на асацыяванне з назоўнікам, з той прычыны, што многія прыметнікі «маюць вытворную аснову» [11, с. 238]: *азотна-тукавы, беларуска-літоўскі, гістарычна-казачны, грачнёва-кукурузны, зіхотка-срэбны, лянiва-сонечны* і інш.

5) Складаныя прыметнікі з апошнім кампанентам – якасным прыметнікам, сярод якіх вылучаецца шмат колераабзначэнняў: *марозна-чысты, масліста-чорны, медна-чырвоны, мляўка-салодкі, неабдымна-прыгожы, падманліва-родны, пафасна-трагічны, празрыста-зялёны, светла-блакітны, светла-русы, сіне-зялёны, сурова-ласкавы, фіялетава-ліловы, цёмна-ржавы, цёмна-шэры, цёпла-чырвоны, чорна-руды, шэра-блакітны, ярка-чырвоны.*

7) Кампазіты, першы кампанент якіх можа ўяўляць сабой скарочаную аснову першага кампанента суадноснага атрыбутыўнага словазлучэння *артмайстэрня, сельгасустанова.*

8) Кампазіты з першай часткай *паў-* і другім кампанентам – словаформай адпаведнай лексічнай адзінкі: *паўбяды, паўдарогі, паўкаравая, паўлусты, паўрубля, паўслова.* Ужыванне другога кампанента ў родным склоне сведчыць аб спецыфічнай уласцівасці беларускай мовы, а гэта, на нашу думку, не супярэчыць суадносінам словаформы са словам.

9) Складаныя прыслоўі з апошнім кампанентам – словаформай назоўніка ў месным склоне *насампраўдзе, насамсправе.*

10) Складаныя дзеясловы з апошнім кампанентам – дзеясловам: *блаславіць, верхаводзіць, зубаскаліць, злоўжываць.*

Марфалагічны аналіз складаных слоў паказаў, што тып «аснова+слова» больш за ўсё распаўсюджаны сярод складаных прыметнікаў, што тлумачыцца ўнутранымі законамі развіцця беларускай мовы. Дзякуючы добра развітай сістэме афіксаў магчыма трансфармаваць адны часціны мовы ў іншыя, напрыклад, назоўнікі і дзеепрыметнікі ў прыметнікі. А таму правамерна лічыць адпаведныя кампаненты складанняў словамі, а не асновамі часцін мовы, якія паслужылі базай для іх утварэння. Другую пазіцыю па колькасці кампазітаў тыпу «аснова+слова» займае назоўнік. Зноў жа, як і сярод прыметнікаў, назіраецца ўплыў моўных законаў на распаўсюджанасць данага структурнага тыпу сярод складаных назоўнікаў. Менш за ўсё структурны тып «аснова+слова» рэалізуецца сярод дзеясловаў і прыслоўяў. Невялікая

колькасць дзеясловаў і прыслоўяў, утвораных па тыпу «аснова+слова» тлумачыцца нетыповасцю данага структурнага тыпу для іх утварэння.

Кампазіты структурнага тыпу «аснова+слова» утвараюцца шляхам складання. У якасці дапаўняльных спосабаў можна вылучыць афіксацыю: *машынабудаванне, лесанарыхтоўка, кровацячэнне*; скарачэнне: *дзетдом, райцэнтр, сельгасустанова, спецперасяленец* і канверсію: *палахліва-самотнае, працаздольны, рознарабочы, самапершы, слабасільны* і інш.

Атрыманя пры правядзенні даследавання даныя дазваляюць канстатаваць, што словаўтваральны тып «аснова+слова» не з'яўляецца асабліва прадуктыўным у беларускай мове.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 4-е изд., стер. – М. : URSS : КомКнига, 2007. – 571 с.
2. Беларуская граматыка : у 2-х ч. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства; рэд. М. В. Бірыла, П. П. Шуба. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 1. : Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск / рэд. М. В. Бірыла, П. П. Шуба. – 1985. – 431 с.
3. Лукашанец, А. А. Словаскладанне / А. А. Лукашанец // Беларуская мова : Энцыклапедыя / пад рэд. А. Я. Міхневіча ; рэдкал. : Б. І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1994. – С. 515–516.
4. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство „Мир и Образование“», 2008. – 624 с.
5. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия ; Дрофа, 1997. – 703 с.
6. Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк / пад рэд. М. В. Бірылы, П. У. Сцяцко. – Мінск : Вышэйшая школа, 1990. – 222 с.
7. Шакун, Л. М. Словаўтварэнне : вучэб. дапаможнік для філал. фак. ВНУ / Л. М. Шакун. – Мінск : Выш. шк., 1978. – 128 с.
8. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : более 145 000 слов : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – Т. 1. – 860 с.
9. Моисеев, А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском литературном языке : учеб. пособие / А. И. Моисеев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – 206 с.
10. Кавалёва, І. Я. Да пытання аб ідэнтыфікацыі складаных слоў тыпу «аснова+аснова» / І. Я. Кавалёва // Иностранные языки : инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 марта 2018 г. / БГУ ; редкол.: Е. А. Пригодич [и др.]. – Минск, 2018. – С. 36–38. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/193343>. – Дата доступа: 27.06.2018.
11. Кароткая граматыка беларускай мовы. У 2 ч. Ч. 1 : Фаналогія. Марфалогія. Марфалогія / навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 350 с.
12. Плотнікаў Б. А. Беларуская мова. Лінгвістычны кампендыум / Б. А. Плотнікаў, Л. А. Антанюк. – Мн. : Інтэрпрэсэсэрвіс, Кніжны Дом, 2003. – 672 с.

М. А. Сенченя, Н. Г. Зайченко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: mari.senchenya@mail.ru, nas-79@mail.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)

В статье рассматриваются основные лингвостилистические средства, которые широко используются авторами комиксов и являются непосредственным источником комического эффекта.

Ключевые слова: массовая культура; комикс; исторические периоды; уровни языка; лингвостилистические средства; комический эффект.

M. A. Senchenya, N. G. Zaychenko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: mari.senchenya@mail.ru, nas-79@mail.ru*

LINGUOSTYLISTIC MEANS OF CREATING THE COMIC EFFECT (MATERIAL UNDER STUDY – GERMAN COMICS)

The article deals with the main linguistic means, which are widely used by comic book authors and are a direct source of comic effect.

Key words: mass culture; comic book; historical periods; language levels; linguostylistic means; comic effect.

Культура всегда играла важную роль в формировании личности человека. В XX веке начинают развиваться новые формы творчества и самовыражения. В связи с этим, на смену народного искусства приходит понятие «массовой культуры». В это же время появляется такой феномен, как комикс.

В зависимости от научных и практических интересов исследователей, стремящихся отразить суть комикса, существует множество определений данного феномена. Например, согласно «Толковому словарю» С. И. Ожегова: «Комикс – это небольшая, наполненная иллюстрациями книжка легкого, обычно приключенческого содержания, а также серия рисунков с соответствующими подписями» [1, с. 694]. Благодаря своей простоте, массовости и привлекательности, комиксы занимают достойное место среди любимых видов досуга как у молодежи, так и у людей старшего возраста.

История становления комикса отличается в зависимости от страны его происхождения. В целом, выделяют следующие исторические периоды: «Патриархальный век» (до 1938 года), «Золотой век» (1938–1956 гг.), «Серебряный век» (1956–1971 гг.), «Бронзовый век» (1971–1980 гг.), «Железный век» (1980–1987 гг.) и «Век возрождения» (1987– настоящее время) [2, р. 193].

Что касается немецкоязычных комиксов, то они всегда были подвержены большому влиянию со стороны популярной американской продукции. На данный момент, существующие в немецкой культуре комиксы, воспринимаются как совершенно серьезные, «взрослые» истории, в которых затрагиваются важные проблемы общества. В них заложена как большая смысловая, так и эмоциональная нагрузка, в том числе комический эффект.

Лингвостилистические средства выражения комического широко используются авторами и охватывают все выразительные средства на разных языковых уровнях. Согласно, например, классификации И. Р. Гальперина все стилистические средства делятся на фонетические, лексико-фразеологические и синтаксические [3]. В свою очередь, И. В. Арнольд рассматривает фонетические, лексические, морфологические и синтаксические стилистические средства. Остановимся более подробно на каждом уровне языка [4].

«Как правило, средствами фонетического уровня выступают: интонация, ономотопея (звукоподражание), графон (преднамеренное нарушение графического стандарта или орфографической нормы), спунеризм (фонетическая перестановка на уровне сочетания слов), метатеза (фонетическая перестановка на уровне слова), аллитерация (повторение одинаковых или однородных согласных звуков)» [4, с. 28].



Рис. 1 Пример использования графона

Например, графоны часто используются для обозначения невнятного, неоднозначного произношения, вызванного временными или постоянными особенностями речи персонажа. В примере выше (Рис. 1) причиной

проявления временного фонетического отклонения от обычного произнесения звуков становится плохое физическое состояние героя, связанное с простудой. Таким образом, юмористический эффект достигается за счет употребления *Schdupfed* вместо *Schnupfen*, где согласные *d* и *n* взаимозаменяют друг друга.

Огромным комическим потенциалом обладают единицы языка лексико-фразеологического уровня. К таким средствам традиционно относят каламбур, гиперболу, неологизм, градацию, аллюзию, эпитет, сравнение, метафору, аллегория, олицетворение или персонификацию, метонимию, оксюморон, фразеологизм и некоторые другие средства. Рассмотрим в качестве примера аллюзию на произведение Рихарда Вагнера «Кольцевой цикл» (Рис. 2).



Рис.2 Пример использования аллюзии

Richard Wagner (Рихард Вагнер) – немецкий композитор, драматург, поэт и писатель, – один из величайших европейских музыкальных драматургов, известный таким произведением классической музыки как «Кольцо Нибелунга» или «Кольцевой цикл». Примечательно, что в комиксах серии Marvel «Кольцевым циклом» принято называть общее вычислительное пространство, с помощью которого общаются десять магических колец, принадлежащих злодею. В одном из разговоров героиня комикса пользуется омонимичностью данных словосочетаний и, таким образом, упоминая немецкого композитора, реализует комический эффект.

К наиболее часто используемым синтаксическим средствам передачи комического можно отнести антитезу или противопоставление, зевгму, лексический повтор, эллипсис, риторический вопрос, синтаксический параллелизм, алогизм и литоту.



Рис. 3 Пример использования зевгмы

Под зевгмой понимается стилистический прием нарушения смыслового согласования или синтаксической связи в словосочетании или между предложениями. В вышеуказанном примере (Рис. 3) выражения *mit wem* и *mit meinem Kopf* относятся к одному общему глаголу *telefonieren*. Комический эффект в данном случае возникает за счет противоречия между синтаксическим сходством и семантическим несоответствием.

Также следует отметить, что юмор может формироваться не только на языковой, но и на ситуативной или смысловой основе. В связи с этим целесообразно выделить средства передачи комического эффекта на прагматическом уровне, что поможет лучше понять механизмы его создания.

Как правило, прагматической окраской обладают такие стилистические средства как парадокс, ирония и острота, которые для передачи интенсивности и усиления эффекта могут заключать в себе средства, представленные на других уровнях языка. Рассмотрим отдельно пример создания юмористического эффекта с помощью парадокса (Рис. 4).

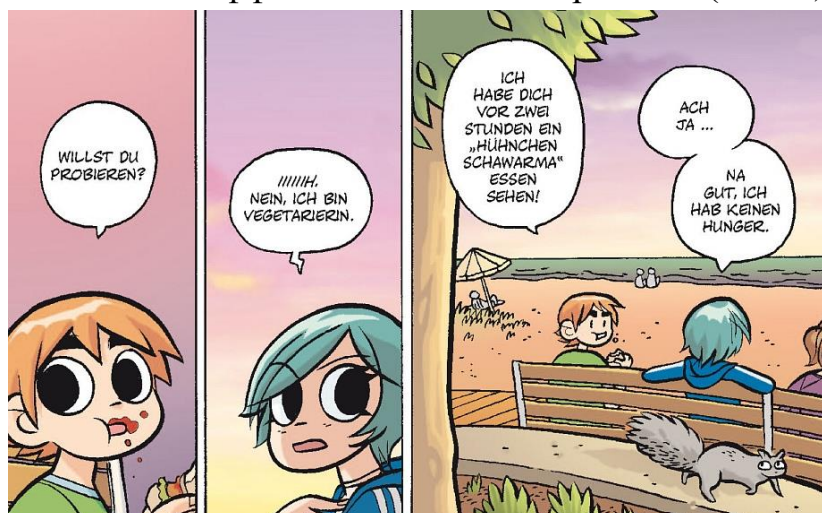


Рис. 4 Пример использования парадокса

Парадоксальность в анализируемом примере обусловлена осмыслением одним из персонажей понятия вегетарианства. Здесь также имеет ме-

сто его скрытое, ироничное противопоставление с тем, что вегетарианцы не едят мясо. В свою очередь, фразой *ich hab keinen Hunger* собеседница пытается выйти из сложившейся ситуации. В данной ответной реплике и заключен юмористический эффект.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в комиксах на немецком языке используются языковые приемы на всех уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом и прагматическом. Каждый уровень обладает широкими возможностями для создания комического эффекта, а также обогащает язык комиксов, делает его ярче и эмоциональнее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Coogan, P. Superhero: The Secret Origin of a Genre / P. Coogan. – Austin : MonkeyBrain Books, 2006. – 290 p.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка : учебник / И. Р. Гальперин. – М. : КД Либроком, 2013. – 336 с.
4. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов / И. В. Арнольд. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 201 с.

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Н. А. Черток

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени М. Туган-
Барановского
Донецк, Украина
e-mail: inozmov@mail.ru*

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ В БИЗНЕС- ОКРУЖЕНИИ

Данная работа рассматривает важность использования принципа постоянного моделирования деловой активности обучающихся на занятиях спроецированной на их будущую профессиональную деятельность и бизнес-карьеру.

Ключевые слова: моделирование; деловая игра; коммуникативная деятельность; творческий подход; проектная работа; проектное задание; творческое сотрудничество.

N. A. Chertok

*Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: inozmov@mail.ru*

ROLE-PLAY AS A MODEL OF COMMUNICATION IN BUSINESS ENVIRONMENT

The importance of business activity modeling principle implementation at Business English lessons is emphasized in the given paper as well as business skills training relevant to learners' future professional activity and business career.

Key words: modeling; business role-play; communicative activity; creative approach; project work; project task; creative cooperation.

Деловая игра представляет собой специфическую организацию работы в курсе делового английского языка, при которой обучение разворачивается как постоянное моделирование и воспроизведение деловой активности на занятиях. Такое моделирование и воспроизведение осуществляется в рамках разыгрывания функционирования вымышленной фирмы или компании. Студенты сами придумывают ее, «основывают», «организуют» ее работу и «работают» в ней. Это как бы своеобразная пьеса, в которой обучаемые выступают одновременно в роли драматургов, режиссеров и актеров. Непрерывная деловая игра, в отличие от традиционных де-

ловых игр, которые обычно представляют собой лишь разрозненные эпизоды в учебном процессе, объединяет этот процесс единым сюжетом для всей учебной и коммуникативной деятельности. Этот сюжет развивается от занятия к занятию, причем студенты сами решают, каковы будут конкретные пути его развития. Они вначале определяют, какую форму бизнеса им организовать (партнерство, корпорацию или др.), какова будет структура и иерархия управления в их фирме, они организуют эту фирму, выбирают или назначают ее руководящий состав (из числа своих одноклассников), находят, интервьюируют и отбирают служащих для фирмы (тоже самих себя), выявляют место своего бизнеса в экономике страны, выполняют маркетинговые исследования, решают финансовые проблемы, участвуют в выставках и ярмарках, готовят, обсуждают и подписывают контракты и т. п.

Единый сюжет, развивающийся в непрерывной деловой игре от занятия к занятию, единые персонажи этой игры создают воображаемый жизненный континуум, в котором студенты овладевают как деловым английским языком, так и самим бизнесом, постоянно играя в него в условиях, имитирующих или моделирующих деловую среду. При этом самым существенным является то, что студенты самостоятельно создают эту среду в процессе самостоятельного развития сюжета игры. Это делает игру высокотворческой, предъявляет большие требования к воображению обучающихся.

Каждое задание, моделируя реальную деловую активность, обеспечивает практическую реализацию профессионально-ориентированной иноязычно-речевой коммуникативной компетенции, поскольку в своей учебной деятельности студенты имитируют то, что они должны делать в реальной иноязычной деловой коммуникации. В выполнении всех заданий студенты автономны, так как исключительно от их собственных решений зависит форма и содержание их речи. При этом, в связи с творческим характером заданий, творческой является и автономия обучающихся, самостоятельно решающих задачи творческого характера. В то же время характер формулировки заданий создает организационную основу для такой творческой самостоятельности.

Проектные задания являются неотъемлемой частью непрерывной деловой игры. Они, во-первых, служат для подготовки студентов к разыгрыванию эпизодов игры. Например, если эпизод связан с проведением отчета о результатах маркетингового исследования, то самому разыгрыванию эпизода предшествует проектная работа. Проектное задание требует от студентов собрать материал для своих отчетов и написать небольшой реферат предстоящего устного выступления. Написание реферата проводится на основе обсуждений в парах и микрогруппах, которые, в свою

очередь, также являются частью, эпизодами в непрерывной деловой игре. Таким образом, письменные проектные задания не только готовят студентов к последующим эпизодам в игре, но и являются связующими звеньями между этими эпизодами.

Такие задания также обобщают всю деятельность студентов в процессе непрерывной деловой игры, поскольку «основав» свою «фирму» в начале курса, обучаемые сразу же начинают составлять проспект этой фирмы – задание, которое выполняется до конца курса.

Отдельные проектные задания и вся работа в курсе находят свое окончательное воплощение в *конечном продукте* – готовом проспекте фирмы, написанном и подготовленном для печати самими обучаемыми. Написание и подготовка к печати (набор на компьютере, форматирование, нахождение или создание иллюстраций и т. д.) очень важны для успеха деловой игры. Они становятся средствами воссоздания *психологической реальности* всего, что происходит в игре, поскольку представляют собой реальные продукты «деятельности» вымышленной фирмы.

Проектная работа выполняется почти исключительно в письменном виде. Она является ведущим средством развития навыков и умений письма в курсе, однако навыков и умений довольно специфических. Ставилась задача развить (с помощью проектной работы) не столько умения писать какие-то стандартные типы деловых документов, сколько умения творческого письма в связи с деловой тематикой (например, написание сочинений и эссе по деловой тематике). На этой основе предполагалось развивать умения написания деловых документов в отдельном курсе делового письма.

Благодаря проектной работе письмо в предлагаемом курсе делового английского языка становится таким же творческим и постоянно используемым видом речевой деятельности, как говорение в непрерывной деловой игре. Более того, оно становится фокусом этой игры. Причина в том, что все, что делают студенты для подготовки к игре или демонстрации ее результатов, как в фокусе собирается в проектной работе. Уже упоминалось, что говорение предшествует письму и следует за ним (см. выше – студенты сначала обсуждают, что писать, а затем обсуждают написанное). В той же мере это относится к чтению и аудированию. Они тоже проводятся как творческие виды деятельности, потому что обучаемые читают или слушают информацию для того, чтобы использовать ее в своей непрерывной деловой игре, т. е. для ее творческого преобразования в говорении. Но поскольку все, что говорят студенты в непрерывной деловой игре, творчески трансформируется ими в письме в процессе выполнения проектных заданий, информация, полученная при чтении и аудировании, проходит через не менее чем две творческие трансформации – в соб-

ственном говорении и в письме обучаемых.

Описанный характер выполнения проектных заданий делает их ведущим средством реализации принципа интегрированности обучения четырьмя видами речевой деятельности. По сути, что говорение студентов в непрерывной деловой игре зависит от их подготовительной проектной работы, выполняемой письменно. Это говорение также обобщается в письменных проектных заданиях (например, написание проспекта фирмы), при этом оба вида письма – как подготовительное, так и обобщающее – зависят, в свою очередь, от говорения в предшествующих письму обсуждениях, дискуссиях, «мозговых штурмах» и т. п. Материал как для говорения, так и для письма извлекается студентами из используемых ими текстов для чтения и аудирования. Все это означает абсолютную взаимосвязь и полную взаимозависимость всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, письма и чтения. Данные четыре вида речевой деятельности развиваются не отдельно и независимо друг от друга, но в гармоничной взаимосвязи. Так что чтение и аудирование поддерживают говорение и письмо, а говорение и письмо, во-первых, стимулируют и делают необходимым постоянное обращение к чтению и слушанию на английском языке, а во-вторых, закрепляют и тренируют языковой материал, почерпнутый из почти прочитанных и прослушанных текстов и дают возможность далее свободно оперировать им при последующем чтении и аудировании. В результате осуществляются постоянные и органичные взаимопереходы разных видов речевой деятельности в учебном процессе, что и означает интегрированность в обучении им.

Непрерывная деловая игра и интегрированная в ней проектная работа наиболее полно воплощают и последний из принципов, лежащих в основе метода обучения, – принцип творческого учебного сотрудничества обучаемых.

Все, что в ней делают обучаемые, проводится только как работа в парах, микрогруппах или как общегрупповые обсуждения и дискуссии. Студенты поставлены в условия, когда они вынуждены объединять свои знания, опыт, усилия, творческий потенциал для совместного решения творческих задач, поддерживая друг друга, черпая информацию друг у друга, взаимообучая друг друга и участь друг у друга в этом процессе.

В принципе то же самое происходит и при выполнении проектных заданий. Во-первых, немалая часть из них выполняется при работе в парах и микрогруппах. Во-вторых, любое проектное задание, даже то, над которым обучаемые работают индивидуально, обязательно проходит процесс предварительного и последующего творческого обсуждения, которое является частью непрерывной деловой игры со всеми ее особенностями, включая постоянное творческое учебное сотрудничество.

Л. В. Рассолова, В. А. Усиков

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени М. Туган-Барановского
Донецк, Украина
e-mail: inozmov@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья рассматривает определение информационно-коммуникационных технологий и их роль в обучении студентов английскому языку. Предоставлены наиболее часто используемые в учебном процессе ИКТ и отмечаются преимущества работы студентов с компьютером.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; коммуникативные навыки; информационные данные; интерактивные компьютерные программы.

L. V. Rassolova, V. A. Usikov

*Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: inozmov@mail.ru*

APPLICATION OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

The article considers the definition of information and communication technologies and their role in teaching students English. ICTs that are most often used in the educational process are provided and the advantages of students working with a computer are noted.

Key words: information and communication technologies; communication skills; information data; interactive computer programs.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения на занятиях английского языка играют важную роль в ознакомлении с иностранными источниками и формировании коммуникативных компетенций. Использование ИКТ поощряет процесс обучения, способствует мотивации студентов к изучению предмета и улучшению качества усвоения материала, позволяет индивидуализировать процесс обучения и минимизирует субъективность оценки. Для занятий иностранным языком с применением ИКТ характерны повышенная мотивация студентов к иностранному языку и эффективность его изучения.

Внедрение новых информационных технологий в преподавании является одним из важнейших факторов совершенствования и повышения эффективности учебного процесса, совершенствование комплекса методи-

ческих инструментов и приемов, дающих возможность диверсифицировать формы работы и сделать занятие познавательным и даже захватывающим для студентов.

Дадим определение информационно-коммуникационным технологиям: это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта) [1].

В современных источниках информационно – коммуникационные технологии являются широким диапазоном цифровых технологий, применяемых для формирования, трансляции и имплементации информации и обеспечения сервиса (сюда можно включить компьютерное оборудование, аппаратное оборудование, программное обеспечение, сотовую связь, телефонные линии, электронную почту, сотовые и спутниковые технологии, системы беспроводной и кабельной коммуникации, мультимедийные средства, и конечно же Интернет).

Современная образовательная концепция, строящаяся на базе компьютерных средств обучения, берет за основу не трансляцию студентам готовых знаний, умений и навыков, а культивирование у них умений самообразования. Активность студентов на занятиях принимает форму общения с преподавателем с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств.

Нет сомнения, что каждый метод обучения улучшается за счет включения в него информационных технологий. Необходимо отметить, что в процессе преподавания английского языка ИКТ являются исключительно средством обучения.

Наиболее часто в учебном процессе задействованы определенные средства ИКТ, такие как:

- тренажеры и программы тестирования;
- электронные энциклопедии и справочники;
- электронные учебники и пособия, для демонстрации которых используются компьютеры и мультимедийные проекторы;
- образовательные сайты в сети;
- флэш-накопители с графическими рисунками и иллюстрациями;
- видео и аудиоконфлекссы;
- интерактивная доска;
- научно-исследовательские работы и проекты.

Следует выделить классификацию средств ИКТ. Все средства ИКТ, используемые в сфере образования, подразделяются на два вида: аппаратные (компьютер, сканер, принтер, видеокамера, фотоаппарат, аудио- и видеоматрифон и др.) и программные (поисковые системы Интернета,

тестовые среды, электронные учебники, тренажеры, информационные сайты, и т. д.).

Средства ИКТ предоставляют возможности на занятиях английского языка для обеспечения самостоятельной работы студентов. Электронные средства обучения используются как для освоения определенных тем, так и для самооценки полученных результатов.

Говоря о преимуществах работы студентов с компьютером, следует отметить его явные преимущества:

- мировоззренческое развитие студентов;
- повышение степени осведомленности в сфере ИТ у студентов;
- повышение языкового уровня студентов;
- повышение мотивации студентов и их интереса к предмету;
- создание благоприятного психологического климата в студенческом коллективе;
- самоутверждение личности студентов;
- возможность реализации индивидуализации обучения среди студентов;
- реализация принципа обратной связи в студенческой среде;
- повышение степени визуализации материала с целью ознакомления с ним;
- отсутствие необходимости для написания материала на доске;
- минимизация расходных материалов преподавателем;
- повышение эффективности процессов работ студентов;
- повышение авторитета преподавателя;
- сочетание контроля и самоконтроля в студенческой среде;
- непредвзятая и актуальная оценка действий студентов;
- актуализация навыков внеаудиторной работы студентов.

Необходимо отметить, что имплементация современных педагогических технологий приближает к переходу:

- от обучения как мнемонической функции к обучению как процессу когнитивного совершенствования;
- от статической модели знаний к динамической системе умственных действий;
- от ориентации на студента усреднённого уровня к дифференцированным и индивидуальным программам обучения;
- от внешней мотивации обучения к морально-этическому самоконтролю.

На данном этапе новые методики с использованием средств ИКТ выходят за рамки традиционного обучения иностранным языкам. Эта форма организации занятий является наиболее доступной для работы педагога и применения её на занятиях английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.

А. В. Кудряшова

*Национальный исследовательский Томский Политехнический Университет
Томск, Россия
e-mail: english@tpu.ru*

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ (УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УРОВЕНЬ)

Данная статья рассматривает подходы CLIL и ESP с позиции компетенций, формируемых посредством их применения на уровне университетского образования. Проведен анализ целесообразности применения подхода CLIL, в сравнении с ESP, в виду наличия дидактического потенциала для большего охвата компетенций в целях обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов.

Ключевые слова: интегрированный предметно-языковой подход; CLIL; ESP; компетенции; EGP; интеграция дисциплин.

A. V. Kudryashova

*National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk, Russia
e-mail: english@tpu.ru*

CLIL IN RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION (TERTIARY LEVEL)

This article examines the CLIL and ESP approaches from the perspective of competencies developed through their application in teaching and learning at the tertiary level. Due to conducted analysis we made the conclusion about feasibility of the CLIL approach in view of its potential to cover a greater range of competencies needed to ensure future specialists' competitiveness.

Key words: content and language integrated learning; CLIL; ESP; competences; EGP; subject integration.

Современная лингводидактика России, а именно, её университетский уровень, в настоящий момент находится в состоянии подъёма и постоянного развития. Это обусловлено потребностью и желанием вузов принимать существующие вызовы рынка труда и быть способными готовить специалистов, обладающих компетенциями, необходимыми для обеспечения их конкурентоспособностью.

Говоря о профессионально ориентированном обучении иностранным языкам, важно отметить, что одним из наиболее востребованных подходов к подготовке высококвалифицированных кадров, способных конкурировать на международном рынке труда, долгое время был подход ESP (English for Specific Purposes), преимущества которого в формировании

иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и по сей день не подлежит сомнению. Однако ввиду глобализации и, как следствие, потребности специалистов иметь способность постоянно адаптироваться к изменениям современного мира, приводить свои знания в соответствие с уровнем этих изменений, участвовать в работе международных команд, всё большую актуальность приобретает идея интеграции предметных областей, а именно, интеграция профессиональных дисциплин и иностранного языка.

Одним из подходов, отвечающих перечисленным требованиям, является интегрированный предметно-языковой подход (CLIL – Content and language integrated learning), в котором происходит двойной акцент на изучение дисциплины и иностранного языка [1].

Следует отметить, что идея интеграции иностранного языка и профессиональных дисциплин не является новой. Потребность одновременного изучения обозначенных позиций в системе российского высшего образования была вызвана необходимостью вступления российских специалистов в профессионально-деловое общение с представителями других культур ещё в конце прошлого века. [2]. Поиск новых подходов и технологий обучения обусловлен тем, что «развитие междисциплинарных связей, в частности, лингвистического контекста обучения с содержанием будущей профессиональной деятельности» приводит к формированию и развитию востребованных на современном рынке труда профессиональных компетенций специалиста [3].

Дидактический потенциал CLIL не вызывает сомнений и противоречивых точек зрения среди вузовского сообщества, преимущественно потому, что его широкий спектр действия неоднократно был доказан и подтвержден практикой. Подход CLIL часто представляют в виде модели «4С» (Culture, Communication, Content, Cognition), одним из аспектов которой является «Content», т. е. предметное содержание профессиональной области. Следующим аспектом является «Communication», взаимодействие, при котором иностранный язык выступает в роли проводника в области общения и коммуникации. Однако акцент здесь ставится не на изучении языка как такового (обучение выходит за рамки овладения грамматическими и лексическими структурами в той форме, которая взята за основу в подходах EGP (English for General Purposes) и ESP, а на изучение содержания дисциплины посредством языка. Изучение становится функциональным, то есть направлено на практику использования языка, нежели на его изучение. Другими словами, формируются дискурсивные умения на родном и иностранном языках [4]. Значение данного аспекта очень значимо для будущих специалистов в силу того, что он даёт возможность свободно взаимодействовать с иностранными коллегами, понимать их

речь, формулировать свои мысли и идеи на иностранном языке, что является неотъемлемой частью и базой для взаимодействия с представителями иностранных компаний.

Когнитивное развитие представлено в модели CLIL аспектом «Cognition», характеризующееся вовлеченностью в процесс размышления и понимания через активное обучение [1]. Когнитивное развитие обучающихся, основанное на формировании мыслительных операций [5], позволяет им строить свои собственные суждения относительно учебных задач. Это приводит к формированию очень важной компетенции, которая заключается в умении проводить классификацию, анализ, синтез, оценку, проявлять творческое мышление и т. д.

Все перечисленные аспекты когнитивного развития позволяют будущему специалисту достаточно быстро понимать, как устроены сложные процессы и механизмы, находить нужные и нестандартные решения той или иной проблемы, разбираться в незнакомой смежной предметной области. Всё это приводит к экономии времени для принятия решения, позволяет специалистам находить связи в смежных областях и осуществлять поиск решения в них, что в конечном итоге способствует более успешному развитию производственных и технологических процессов.

Подход CLIL также ставит своей задачей развитие навыков межкультурного взаимодействия (аспект «Culture»), который присутствует в любом технологическом национальном процессе, что ведет к формированию социокультурной компетенции будущих специалистов, толерантности, способствует взаимопониманию между представителями разных национальностей. Кроме того, данный аспект содействует самоанализу и лучшему пониманию себя относительно представителей других стран.

Для будущего специалиста все перечисленные компетенции являются незаменимыми, способствующими успешной профессиональной деятельности не только в мультиязычных и мультикультурных средах, предполагающих работу в интернациональных и распределённых командах, но и во взаимодействии с соотечественниками.

Итак, подводя итог вышесказанному, следует суммировать компетенции, формируемые с помощью подхода CLIL. Для большей наглядности представим информацию графически на рисунке ниже.

В заключении можно сказать, что перечисленные результаты применения подхода CLIL доказывают, что в отличие от ESP, он охватывает гораздо больший диапазон компетенций, необходимых современному специалисту, а значит, более целесообразен для использования в образовательном процессе вузов, которые являются важными мостиками для трансформации обучающегося в специалиста.



Рис. Компетенции, формируемые подходом CLIL

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. CLIL / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – 2010.
2. Купченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики / А. К. Купченко, А. Н. Кузнецова. – М. : АПКИППРО, 2015. – 232 с.
3. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе / Т. Ф. Гайвоненко [и др.] ; под ред. Е. Б. Нарочной ; Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск : ЮРГТУ, 2010 – 150 с.
4. Салехова, Л. Л. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели / Л. Л. Салехова, А. В. Данилов // Казанская наука. – 2015. – № 12. – С. 226.
5. Иноземцева, К. М. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России / К. М. Иноземцева, Е. Н. Бондалетова, Т. Д. Борисова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 2. – С. 76–81.

L. G. Vasilyeva, L. I. Kopan

*Belarussische Staatliche Agrartechnische Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: mZR@tut.by, kopan75@mail.ru*

KOOPERATIVES LERNEN IM LERNPROZESS

Kooperatives Lernen erhöht aber nicht nur die individuellen Lernerfolgen, es werden auch die positiven Beziehungen zwischen den Lernenden gefördert und die Lernenden motiviert, höhere Leistungen zu bringen. Der Einsatz von Technologien beim kooperativen Lernen ist durch Vielfältigkeit geprägt. Ein wichtiges Strukturelement kooperativen Lernens ist Think-Pair-Share.

Keywords: kooperatives Lernen; der Lernprozess; die Technologie; die Interaktion, Think-Pair-Share.

Л. Г. Васильева, Л. И. Копань

*Белорусский государственный аграрный технический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: mZR@tut.by, kopan75@mail.ru*

KOOPERATIVNOE OBUCHENIE V UCHEBNOM PROCESSE

Kooperativное обучение повышает не только индивидуальные результаты, но и способствует положительным отношениям между обучающимися, мотивируя их работать лучше. Использование технологий в кооперативном обучении характеризуется разнообразием. Важным структурным элементом кооперативного обучения является «Think-Pair-Share».

Ключевые слова: кооперативное обучение; учебный процесс; технология; взаимодействие; «Think-Pair-Share».

L. G. Vasilyeva, L. I. Kopan

*Belarusian State Agrarian Technical University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: mZR@tut.by, kopan75@mail.ru*

COOPERATIVE TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Cooperative learning not only improves individual outcomes, but also promotes positive relationships between students, motivating them to work better. The use of technology in cooperative learning is diverse. "Think-Pair-Share" is an important structural element of cooperative learning.

Key words: cooperative training; learning process; technology; interaction; «Think-Pair-Share».

Das kooperative Lernen hat sich in den vielen Hochschulen als erfolgreicher Ansatz der Unterrichtsentwicklung durchgesetzt. Die Studenten verbessern dabei nicht nur ihr fachliches Lernen, sondern erwerben in kooperativen Lernarrangements grundlegende Kooperations-, Kommunikations- und Personal-kompetenzen, die sie in ihrer Lernselbständigkeit und Interaktion bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben stärken.

Man kann unter «Kommunikation» den Austausch von Informationen, unter «Koordination» das Ausrichten von Einzelaktivitäten auf ein übergeordnetes Gesamtziel und unter «Kooperation» das koordinierte Erarbeiten eines übergeordneten Gesamtziels verstehen [1].

Beim kooperativen Lernen interagieren demnach mehrere Gruppenmitglieder (die Lernenden) mit einem gemeinsamen Ziel: dem Lernen. Eine wichtige Voraussetzung für das kooperative Lernen ist die Bereitschaft und Motivation des/der Lernenden, mit anderen zusammen in einer Gruppe zu lernen. Nach Slavin dienen Gruppenbelohnungen der kooperativen Gruppe als Anreiz, sich gegenseitig zu Erfolgen zu verhelfen. Darüber hinaus sorgt die individuelle Verantwortlichkeit, die Identifizierbarkeit der Leistung des einzelnen, dafür, dass der Gruppenerfolg von der Leistung jedes einzelnen abhängig ist [2].

Kooperative Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Gruppe von Lernenden (in der Regel 3-6 Personen) in unmittelbarer Abhängigkeit voneinander an einer gemeinsamen Aufgabe arbeitet. Der Arbeitsanteil eines jeden ist notwendig, um die gemeinsame Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Jedes Mitglied einer kooperativen Lerngruppe ist zum einen individuell für ihren/seinen Beitrag und zum anderen für das Arbeitsergebnis der Gruppe verantwortlich. Eine intensive und zielgerichtete Kommunikation kennzeichnet den gemeinsamen Arbeitsprozess.

Kooperatives Lernen kann in verschiedenen Methoden und Formen innerhalb von Lehr-Lernprozessen auftreten. Es ist nicht als Methode zu verstehen, sondern als eine Grundstruktur des Unterrichts, die dadurch gekennzeichnet ist, dass den Lernenden möglichst selbstständig zu gestaltende Lernprozesse zuge-traut werden, die die Lehrkraft durch das Maß an Prozessgestaltung unterstützt, welches von den Lernenden zur Umsetzung ihres Auftrages benötigt wird. Die immer gleichbleibende Grundstruktur kooperativer Lernprozesse mit klaren Regeln der Zusammenarbeit bietet auch für Studenten, die ein höheres Maß an Unterstützung für den eigenen Lernprozess benötigen, eine sichere Lernatmosphäre, die vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Kooperative Methoden können nicht mit einmaliger Erprobung im Lernprozess umgesetzt werden. Es muss eine kontinuierliche Erarbeitung und auch Reflexion der einzelnen Methoden erfolgen. Sehr wichtig dabei ist auch, dass Lehrkräfte über ausreichend Kompetenz und Erfahrung verfügen.

Auch ist das Lernen auf ein gemeinsames Ziel gerichtet und es ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg der Gruppe, dass jedes Mitglied einen Beitrag erbringt. Dadurch ist die wechselseitige Bezogenheit der Mitglieder gegeben. Die zentralen Merkmale des kooperativen Lernens lassen sich mit folgenden Kennwörtern zusammenfassen: kooperative Lernumwelt; kleine Gruppenarbeit; gemeinsames Lernziel und gemeinsame Verantwortung; Interaktion; soziales Lernen.

Beim kooperativen Lernen befindet sich Strukturierung der Interaktion der einzelnen Lernenden ständig im Austausch: Sie interagieren. Nach der Meinung von G. Reinmann-Rothmeier und H. Mandl wird der Ablauf dieser Interaktion zum einen von der Größe der Gruppe beeinflusst, zum anderen kann er durch pädagogische Intervention gezielt gesteuert und damit strukturiert werden [3].

Ablauf und Struktur eines kooperativen Arbeitsprozesses können auf folgende Weise betrachtet werden: Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip (maximal Vierergruppen); Teamfördernde Maßnahme(n) in Abhängigkeit von der Bearbeitungsdauer; Erläuterung der Aufgabenstellung (und deren Relevanz); Verständnis überprüfen: Verbalisierung durch ein Gruppenmitglied im Plenum; Einzel-Arbeitsphase; Tandem-/ggf. Kleingruppen-Arbeitsphase; Zufallsauswahl des Präsentators; Präsentation, Überprüfung und Sicherung der Arbeitsergebnisse im Plenum, ggf. weiterführende Diskussionen; Reflexion des Arbeitsprozesses und Ergebnisses in den Gruppen.

Der Einsatz von Technologien beim kooperativen Lernen ist durch Vielfältigkeit geprägt. Ein wichtiges Strukturelement Kooperativen Lernens heißt *Think-Pair-Share*. In der *Think* -Phase arbeitet der Lerner individuell und selbstverantwortlich an einer Aufgabe. Auf der Grundlage seines Vorwissens stellt er individuelle Verknüpfungen zu den neuen Informationen aus der Aufgabe her und entwickelt eine Lösung. Diese kommuniziert er/sie dann in der *Pair*-Phase mit einem anderen Lerner. Diese Phase schafft nochmal neue Wissensstrukturen, da zwei unterschiedliche Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt werden. Eventuelle Verständnisprobleme können durch das gegenseitige Erklären ausgeräumt werden. In der abschließenden *Share* -Phase im Klassenplenum werden alle Ergebnisse präsentiert, miteinander abgeglichen und das Ergebnis und der soziale Prozess der Zusammenarbeit evaluiert.

Kooperatives Lernen steigert die Lernmotivation bei den Lernenden. Diese Tatsache wirkt sich generell förderlich auf die Qualität von Kognitionsprozessen aus. Eine Bedingung für den Erfolg kooperativen Lernens ist, dass die Vorerfahrungen und Kompetenzen von Lernenden berücksichtigt und die professionelle Handlungsfähigkeit der Lehrkraft berücksichtigt werden. Kooperatives Lernen erhöht aber nicht nur die individuellen Lernerfolge, es werden auch

die positiven Beziehungen zwischen den Lernenden gefördert und die Lernenden motiviert, höhere Leistungen zu bringen.

BIBLIOGRAPHIE

1. Kremer, H. H. Einen Überblick zu «Kooperation» im Dualen System der Berufsausbildung und unter Lehrern berufsbildender Schulen bietet / H. H. Kremer, K. Wilbers. – BUSCHFELD, 1994. – S. 11.
2. Slavin, R. E. Cooperative learning / R. E. Slavin / New York : Longman, 1983. – 147 p.
3. Reinmann-Rothmeier, G. Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen [Electronic resource] / G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl. – München : Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1999. – Mode of access: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/223/>. – Date of access: 26.01.2020.

О. И. Уланович, О. В. Лапунова

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru, olga-2980@mail.ru*

**МЕТОД ОЦЕНКИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА
ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ
НАГРУЗКИ И ОЦЕНОЧНОСТИ КУЛЬТУРНОГО КОДА В
ЕДИНИЦАХ ЯЗЫКА И РЕЧИ**

В статье предлагается описание метода научного исследования, позволяющего выявить особенности семантического пространства лингвокультуры через анализ функционирования культурных кодов в языке и речи. Представлено теоретическое обоснование метода, назначение, объекты исследования, области применения, процедура использования, теоретическая и практическая значимость и новизна.

Ключевые слова: семантическое пространство лингвокультуры; культурный код; этнокультурное мировосприятие; фразеологические единицы; дискурс.

O. I. Ulanovich, O. V. Lapunova

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru, olga-2980@mail.ru*

**METHOD OF THE SEMANTIC CONTEXT OF LINGUOCULTURE
ASSESSMENT THROUGH SYMBOLISM AND EVALUATIVE
CONNOTATIONS OF CULTURE CODES IN LANGUAGE AND
SPEECH**

In the article the authors describe the method of scientific research, which reveals specific features of the semantic context of linguoculture through analysis of cultural codes functioning in language and speech. Theoretical underpinning, scientific application, objects of research, areas and mode of application, theoretical and practical significance and novelty of the method are presented.

Key words: semantic context of linguoculture; culture codes; cultural difference in perception of the world; phraseological units; discourse.

Овладение иностранным языком никоим образом не сводится к усвоению системы знаков, правил и норм их функционирования в иноязычной речевой деятельности. Из популярного сегодня понимания языка как «общественной практики, которая участвует в формировании социального мира» [1, с. 227] закономерно проистекает понимание владения языком как способности к вербальному взаимодействию в коммуникативном про-

странстве лингвокультурного сообщества. Сколь многогранны проявления вербального взаимодействия, интегрирующие разнообразные дискурсивные практики (совокупность ситуационных контекстов с типичными нормативно одобренными речевыми аккомпанентами, дискурсивные речевые жанры и формы), столь же разнообразны и характеристики коммуникативного пространства, формируемого в той или иной лингвокультуре. Культура в своеобразии ее проявлений в ценностях, доминантах, стереотипах, нормах, установках и оценках формирует систему координат, в которой даже универсальные институциональные контексты взаимодействия реформируются и приобретают этнокультурные черты, не говоря уже о существовании и вовсе уникальных форм маркированного социального поведения в каждом культурном сообществе (например, ритуалов). Закономерным образом этнокультурная маркированность присутствует и в речевом «оформлении» и «обслуживании» той или иной ситуации взаимодействия субъектов в обществе. Это позволяет утверждать, что именно этнокультурная специфика социумного пространства детерминирует практику использования языка в любом дискурсе: во всех его институциональных видах, даже в тех, которые привычно расцениваются как наднациональные (например, деловое общение). Тем самым владение иностранным языком предполагает владение тем социокультурным пространством – семантическим пространством лингвокультуры, в котором живет и развивается этот язык, а овладение иностранным языком требует усвоения того культурного фона, который эксплицирован во всех составляющих коммуникативного пространства общества.

Наиболее четкими и очевидными экспликаторами культуры в коммуникативном пространстве общества являются *коды культуры* или культурные коды. По мнению М. Л. Ковшовой, объекты окружающего мира – природа, артефакты, внешние качества и внутренние свойства человека – приобретают в процессе их освоения и познания людьми семиотический смысл, становятся семиотически маркированными материальными объектами в культуре и далее используются для кодирования того или иного содержания. Таким образом, «культурный код – это система знаков (знаковых тел) материального мира, ставших носителями культурных смыслов; в процессе освоения человеком мира они приобрели значимость, которая распознается, декодируется при их восприятии интерпретатором» [2, с. 60]. Культурный код в языке – это класс вербальных знаков, наделенных особым значением (вторичным, сформированным сверх первичного) и значимостью и выступающих эталонными соизмерителями иных явлений с самых разных их сторон в иных единицах языка и речи.

Набор кодов культуры если не универсален, то очень к этому близок, поскольку глобальный окружающий человека мир структурирован неко-

торым унитарным набором «объектных миров», которые и становятся сферами экспансии преобразуемых в символические знаки объектов и явлений: мир живой природы (биоморфный код), неживой природы (природный код), мир артефактов (артефактный код), цвета и оттенки (цветовой / колоративный код), морфология человека (соматический / антропоморфный код) и т. д. Внеациональная общность набора кодов культуры сочетается с тем, что, как замечает В. В. Красных «их проявления, удельный вес каждого из них в определенной культуре, а также метафоры, в которых они реализуются, всегда национально детерминированы и обуславливаются конкретной культурой» [3, с. 232].

Этнокультурная специфика мировосприятия и мировидения народа обнаруживается в компонентном составе, вторичной семантике, символических значениях, оценочности кодов культуры в национальном языке и особенностях их функционирования в речевой коммуникации. Выявление этнокультурных особенностей мировосприятия народа (его ценностных установок, онтологических акцентов, шкалы оценки, концептосферы и т. д.) возможно через изучение функционирования кодов культуры (колоративного, соматического, биоморфного, природного, духовного, временного, артефактного и т. д.) в лексикодах (лексемах вторичной семантики) в различных текстах культурного дискурса (в СМИ, политике, экономике, в художественной литературе, художественном и документальном кино и т. д.), а также в этномаркированных единицах языка (фразеологизмы, паремии, клише).

Культурное значение языкового знака в языке закреплено, в первую очередь, именно во фразеологизмах. Культурный код во фразеологизмах представлен через апеллирование посредством отсылочных образов (образных компонентов фразеологизма) к качествам и характеристикам объектов и явлений иного «объектного мира», которые через глубокое осмысление обрели семиотическую маркированность в культуре и определенную степень эталонности. Отсылочные образы в структуре фразеологических единиц, как замечает М. Л. Ковшова, выступают «трансляторами не только языкового, но и культурного смысла» и «участвуют в создании культурной семантики фразеологизма». «За ними видятся не просто реалии мира, а реалии, получившие определенную культурную значимость. Соответственно наименование таких реалий становится воплощением тех или иных культурных смыслов» [2, с. 61].

Подобно этому трансляторами этнокультурной ментальности являются и образные выражения метафорического типа в речи, которые и формируют систему лексикодов – дискурсивно актуализированных в их вторичной семантике элементов культурных кодов. Причем символическое значение элементов аналогичных знаков культурного кода во фразеоло-

гических единицах языка и в образных метафорических выражениях в речи может как совпадать, так и не совпадать, что только свидетельствует о полисемии культурных кодов даже в рамках одной культуры. Образные метафорические выражения (в отличие от статичных фразеологических единиц) динамичны, создаются и распадаются в актуальном дискурсе: современном политическом, экономическом, медийном, спортивном дискурсе, а также в кинодискурсе и литературном дискурсе.

Если символичность культурных кодов во фразеологических единицах языка транслирует исторически закреплённые эталоны, нормы, отношения и оценки этнокультурного мировидения народа, то в образных метафорических выражениях в речи отражаются приращённые символические значения культурных кодов, актуализируемые здесь и сейчас в современном дискурсе. Таким образом, посредством определения символической нагрузки и оценочности культурного кода в единицах языка (в частности, во фразеологизмах) мы выявляем диахронически структурированные акценты национального мировидения народа; тогда как посредством изучения символичности культурного кода в метафорических выражениях в дискурсе мы можем выявить специфику этнокультурного мировосприятия в горизонтальном (синхронном) срезе общества. И те, и другие данные выступают этнокультурными маркерами коммуникации и детерминантами формата, жанров, форм, моделей вербального взаимодействия в коммуникативном пространстве социума. Отсюда, объективным, достоверным и информативным источником наших знаний о коммуникативном пространстве лингвокультуры является предлагаемый нами *метод оценки семантического пространства лингвокультуры через определение символической нагрузки и оценочности культурного кода в единицах языка и речи и его семантическую стратификацию в дискурсе*.

Итак, предлагаемый метод позволяет установить параметры и акценты этнокультурного мировидения народа – семантическое пространство лингвокультуры – через определение семантического и аксиологического потенциала культурного кода, выявление объема полисемии элементов культурного кода (языковых знаков) в их вторичных (переносных) значениях и анализ приобретённой оценочности. Сравнительные исследования на материале разных языков позволяют уяснить контрастивность национальных языковых картин мира и определить пути достижения межкультурного диалога, что особенно важно при подготовке специалистов в сфере «Коммуникации», в частности переводчиков, лингвистов, культурологов, ориентированных в профессиональной деятельности на обеспечение межъязыкового посредничества и межкультурный диалог.

Дидактическое применение данного метода видится нами как в учебно-исследовательской работе студентов (включение элементов научного

поиска в учебный процесс: практические, семинарские занятия, управляемая самостоятельная работа), так и во внеучебной научно-исследовательской деятельности (осуществление самостоятельных исследований при подготовке курсовых, дипломных работ, в рамках участия в деятельности студенческих научно-проблемных лабораторий и научных кружков).

Использование настоящего метода для проведения экспериментальных исследований включает ряд этапов:

а) определение цели (например, моделирование эмоциосферы человека, структурирование когнитива личности в национальной языковой картине мира, выявление имплицитных установок в политическом общении в данном языковом сообществе, определение комплекса деонтологических принципов сообщества и т. д.) и задач исследования;

б) определение материала исследования (например, текстов дискурса (публичные выступления политиков, материалы СМИ) или языкового материала (паремиологический или фразеологический корпус языка, корпус прецедентных феноменов));

в) установление семантической стратификации и объективации в материале исследования того или иного культурного кода;

г) семантический анализ элементов культурного кода в материале исследования, выявление символической нагрузки (вторичной семантики) элементов культурного кода, классификация и индексирование их семантического и прагматического компонентов (экспрессивного, эмотивного, оценочного и т. д.);

д) описание исследуемого аспекта специфики этнокультурного мировосприятия народа через интерпретацию и обобщение результатов и умозаключения.

Апробирование данного метода обнаружило его высокую научную валидность и информативность, возможность использования на материале разных языков и дискурсов для конструирования различных явлений, выступающих составляющими семантического пространства лингвокультуры.

Так, проведенное нами исследование символического образа **экстремизма / терроризма**, имплицитно моделируемого посредством метафорических проекций в современном англо- (АЯ) и русскоязычном (РЯ) политическом дискурсе обнаружило, что активно используемый в АЯ политической риторике *природный код* культивирует в сознании общества образ экстремизма, как явления стихийного, всеобъемлющего, несокрушимого, неуправляемого (при помощи символических образов «пучина», «бездна», «водный поток», «бушующее пламя», «раковая опухоль») – образ, который дополняется эффектами восприятия экстремизма как некой

мистической сущности, что задается элементами *духовного культурного кода* (за счет образов «зло», «тьма», «ад», «скверна»). У РЯ политиков отсутствует склонность к мистической интерпретации экстремизма. Напротив, доминирующий *антропоцентрический код* в моделировании экстремизма в РЯ политической риторике формирует образ последнего как социально опасного элемента, движимого порочной и злонамеренной человеческой сущностью. Данный образ экстремизма как «осознанного злодейства» подкрепляется в РЯ символизмом *природного кода* (терроризм – кровожадный зверь) и *артефактного* (терроризм – орудие, оружие, таран). Как мы можем заметить, в моделировании символического образа экстремизма / терроризма в АЯ и РЯ политическом дискурсе акцентированы разные характеристики явления, фигурируют разные культурные коды, несущие различную символическую нагрузку.

Целью другого нашего исследования с использованием предложенного метода явилось моделирование цветового когнитивного типа личности в АЯ и РЯ лингвокультурах посредством анализа фразеологической активности колоративного культурного кода. Цветовой когнитивный тип личности в РЯ задается ядром из следующих цветолексемов: *черный – белый – зеленый – красный – золотой*. В АЯ ядро формируют следующие цвета в их переносных антропоцентрических значениях: *черный – синий – красный – зеленый – белый*. Тем самым, и в АЯ, и в РЯ ядро формируется базовыми цветами (за исключением *золотого* в РЯ), которые демонстрируют широкий потенциал их вторичных номинативных возможностей за счет, как замечает Е. С. Лукашенко, их важных когнитивных характеристик: закрепленности и выделенности. Низкая степень выделенности и закрепленности у неосновных цветов предопределяет их ничтожный потенциал в развитии дополнительных значений [4, с. 7] и, тем самым, в обретении семантической маркированности для трансформации в культурный код.

Статистически выявлено, что первое место по репрезентативности в символическом портрете личности в АЯ и РЯ лингвокультурах уверенно занимает **черный** цвет, символический потенциал которого интегрирует в обоих языках самые разные характеристики человека (*черная меланхолия, в глазах черно, черная душа, черный юмор, черный поп, черное духовенство, черные береты, черная кость; black dog, black as shade, blackleg* ‘мошенник’, *the black man* ‘дьявол, сатана’, *the black gang* ‘работяга’, *talk until one is black(blue) in the face* ‘утомить болтовней’ и др.). **Красный** цвет в РЯ отчетливо сохраняет несколько архаичное значение «красивый, прекрасный» (*красна девица, красный молодец, Владимир Красно Солнышко*), **золотой** восторженно акцентирует *личностные достоинства человека* (*золотые руки, золотая душа, золотое сердце, золотая голова* и др.), а **розовый** – *однозначный цвет заблуждения* (*смотреть*

сквозь **розовые** очки, видеть / представлять в **розовом** свете / цвете, окрашивать в **розовый** цвет). Символические значения зеленого цвета в обоих языках демонстрируют сходство (молодость, неопытность: *молодо-зелено*, *green as grass*), но в АЯ зеленый четко ассоциируется еще и с завистью / ревностью (*look through green glasses, the green-eyed monster, to wear yellow stockings, to look through green glasses*).

В целом, в РЯ лингвокультуре в национальном портрете личности, формируемом через символизм цветообозначений, доминируют *черты личности и характера* и указание на *профессию и социальный статус* личности. В АЯ цветовом когнитиве личности акцентированы эмоции *печали / уныния / тоски* и *черты личности / характера*.

Проведенное нами исследование этнокультурной специфики осмысления и оценки эмоций в различных лингвокультурах (на материале фразеологического фонда национальных языков) также позволило выявить ряд значимых акцентов мировидения народа, определяющих восприятие личности, поведение и общение. Так, ключевой моделью осмысления состояний *страха* и *гнева / ярости* и структурирования фразеологических единиц с семами «страх» и «гнев / ярость» в русском (РЯ), английском (АЯ) и туркменском (ТЯ) языках является антропоморфная модель, в которой проявляется фразеологическая активность *соматического культурного кода*. Можно утверждать, что состояния страха и гнева / ярости «физиологичны», вегетативны, что является общечеловеческим и вненациональным признаком. Во всех трех лингвокультурах самым частотным «жилищем страха» является «сердце» (*сердце останавливается / замирает / в пятки ушло; ýel ýürek* ‘сердце трепещет’, *ýüregi agzuna gelmek* ‘сердце к горлу поднялось’; *one’s heart turns sick / stood still, put fear in one’s heart*). Сходство осмысления и оценки состояния страха через символичность однозначно доминирующего соматического культурного кода в разных лингвокультурах, по сути, подтверждает общее понимание страха как глубокого, внутреннего, ресурсного напряжения.

Гнев, в отличие от страха, «диалогичен», направлен на иное лицо / объект, гнев демонстративен и зачастую активен: имеет «деятельностный» характер, что, можно полагать, и определяет этнокультурную специфику и различия символичности культурных кодов в вербализации гнева / ярости. В РЯ гнев передается через символизм *артефактного* (доминирующего), *антропоморфного* и *духовного* кодов (*лезть в бутылку, снести крышу; кровь ударила в голову, точить зуб, сверкать глазами; дьявол (бес) вселился, злой как черт, сделался чертом*). В АЯ и ТЯ гнев вербализуется через *антропоморфный* культурный код ((АЯ) *make smb’s blood boil, one’s blood is up, tear one’s hair, one’s hair stands on end, one’s eyes flash fire* и др.; (ТЯ) *gahar depäňe çykamak* ‘гнев ударил в голову’,

yeñsän gatamak ‘затылок занемел / заледенел’, *yeñse damaryñdan tutulmak* ‘затылок свело / заломило’, *gözüñ bilen iyäýjek bolmak* ‘пожирать глазами’, *gözüñde ok bolsa ataýjak bolmak* ‘стрелять глазами как пулями’ и др.). Иные культурные коды в этих языках в осмыслении гнева менее репрезентативны, а отсылочные образы весьма разнообразны и зачастую единичны. Этнокультурная специфика в символизме культурных кодов особенно четко проявляется в эмотивности элементов артефактного и природного кодов: (ТЯ: *gamçysyndan gan dammak* ‘кровь из **кну**та капает’, *içinden ok bolup geçmek* ‘как **стрелой** прошибло’, *misi ýarylmak* ‘**сафьян** рвется’, *kejebäñ garyşmak* ‘столкнуться **паланкинами**’, *bite gahar etmek* ‘злиться на **клопов**’, *gazap atynaatlanmak* ‘оседлать ретивого **коня**’).

Важная образовательная значимость предлагаемого научного метода исследования в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов заключается в формировании самостоятельного научного мышления и методологической грамотности студентов; расширении лингвистического кругозора через уяснение информативности знаков языка (как кодов культуры) в качестве инструментов познания лингвокультуры, этнокультурной ментальности, социальной реальности; развитии познавательной самостоятельности студентов и коммуникативной поливалентности личности. В образовательном процессе использование предлагаемого метода в заданиях эвристического типа найдет свое применение в рамках преподавания ряда дисциплин: «Психолингвистика», «Социолингвистика», «Лингвокультурология», «Этнокультурология», «Язык СМИ», «Риторика», «Герменевтика», «Стилистика», «Политический имиджмейкинг», «Основы межкультурной коммуникации» и др.

В использовании данного метода органично интегрируются как его дидактическое назначение в образовательном процессе, так и теоретическая и практическая значимость результатов, полученных в ходе научных исследований, проведенных на его основе.

Так, исследования с использованием прилагаемого нами *метода оценки семантического пространства лингвокультуры через определение символической нагрузки и оценочности культурного кода в единицах языка и речи* способно выявить лингвокультурные различия суггестивных, когнитивно-аффективных, чаще всего неосознаваемых механизмов формирования установок сознания, которые выступают социальными и психологическими регуляторами человеческой активности и отношения к личностям, явлениям, ситуациям, деятельности в современном поликультурном и полиэтничном мире. Тем самым, результаты исследования представляют интерес для специалистов в области социальной психологии, культурологии, теории массовой коммуникации.

Сравнительное исследование в рамках различных лингвокультурных

сообществ (например, на материале русскоязычного и англоязычного политического дискурса) позволит выявить контрастивные и, возможно, конфронтативные этнокультурные акценты и стереотипы, детерминирующие и / или препятствующие современной интеграции и диалогу культур не только на политической арене, но и в целом в глобальном коммуникативном пространстве. Тем самым, можно предположить о значимости ожидаемых результатов исследования для теории и практики межкультурной коммуникации.

В социологии и психологии метод может быть использован как способ обнаружения имплицитных эффектов воздействия в медийных текстах, задаваемых символичностью культурных кодов и формирующих в массовом сознании аудитории те или иные ценностные доминанты и «правильную» социальную перцепцию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иссерс, О. С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность / О. С. Иссерс // Вестн. Ом. ун-та. – 2011. – С. 227–232.
2. Ковшова, М. Л. Анализ фразеологизмов и коды культуры / М. Л. Ковшова // Изв. Рос. акад. наук. Сер. литературы и языка. – 2008. – Т. 67. – № 2. – С. 60–65.
3. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 283 с.
4. Лукашенко, Е. С. Функционально-номинативный потенциал цветообозначений в контексте когнитивной парадигмы: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. / Е. С. Лукашенко. – Н. Новгород, 2011. – 24 с.

Р. А. Плавинский, Е. Г. Саликова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: wittorio@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье речь идет о повышении мотивации обучения иностранным языкам благодаря использованию комиксов в качестве аутентичного источника культуры и менталитета страны изучаемого языка. Здесь приведены примеры упражнений, а также лингвистические и паралингвистические особенности комиксов, обуславливающие их эффективную интеграцию в процесс обучения.

Ключевые слова: комиксы; мотивация; эффективность; виды речевой деятельности.

R. A. Plavinski, E. G. Salikova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: wittorio@mail.ru*

THE USE OF COMICS IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

This article is about increasing the motivation for teaching foreign languages through the use of comics as an authentic source of culture and mentality of the country of the language being studied. Here are examples of exercises, as well as linguistic and paralinguistic features of comics, which determine their effective integration in the teaching process.

Key words: comics; motivation; efficiency; language activities.

Поговорка «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» известна всем. Смысл этого высказывания сводится к принципу визуализации, который играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам. С помощью визуализации преподаватель может мотивировать своих студентов. При визуализации сложный информационный контекст отображается графическим способом. Обучение становится легче, когда новая информация воспринимается на слух и визуально. При этом важную роль играет синхронность. С помощью визуализации можно удовлетворять потребности различных типов обучающихся.

В XX веке в мировой культуре возник новый феномен – получили широкое распространение и стали необычайно популярными многокадровые рисунки, называемые также комиксами. Различные источники дают разные определения понятия «комиксы», которые, однако, имеют

много общего. Речь идет об интеграции слова и изображения, при этом последнее играет доминирующую роль. Комикс – это своеобразный симбиоз двух видов искусства: литературы и живописи, приведший к появлению новой формы, представляющей собой совершенно самостоятельный способ выражения художественного восприятия мира.

Используемые в процессе обучения иностранным языкам комиксы делятся, как правило, на две группы: вымышленные и научно-популярные. Такие известные комиксы как, например, «Микки Маус» или «Ну погоди!» представляют собой повествовательные и придуманные, небольшие и доступные для понимания тексты с элементами повседневной жизни. Тематические комиксы, целью которых является передача конкретных знаний, встречаются реже (собственная биография в комической форме).

Существует много способов для интеграции комиксов в процесс обучения иностранным языкам. Далее приведены только некоторые примеры упражнений по видам речевой деятельности с использованием комиксов.

1. Чтение:

- воссоздание правильного порядка следования рисунков в комиксе из его отдельных фрагментов, его последующее сравнение с оригиналом;
- соотнесение реплик героев с кадрами комикса;
- заполнение пустых речевых пузырей и формулирование нового окончания истории;
- воспроизведение текста в группах по методу кооперативного чтения;
- ответы на готовые вопросы в устной или письменной форме для контроля понимания прочитанного. (Здесь также возможен дифференцированный подход, при котором преподаватель дает студентам продвинутого уровня задание сформулировать свои собственные вопросы.)

2. Аудирование:

- определение логической последовательности (нумерация) кадров комикса со стёртыми речевыми пузырями во время прослушивания;
- подстановка ключевых слов во время звучания текста.

3. Письмо;

- добавление высказываний героев в пустые диалоговые пузыри комикса;
- написание письма главному персонажу;
- составление сценария для мини-фильма по мотивам комикса;
- создание собственного комикса (по мотивам уже существующего или авторского, например, на многочисленных сайтах для создания комиксов).

4. Говорение:

- формулирование гипотезы о теме комикса и предположений о потенциальном развитии ситуации с опорой только на первый кадр истории;
- групповая работа. (Преподаватель выбирает ведущего из числа студентов и раздаёт участникам группы отдельные кадры целого комикса. Каждый из них по очереди описывает ведущему полученную картинку, но не показывает её. После беседы со всеми, ведущий представляет группе комикс, который он не видел);
- студент получает роль одного из персонажей комикса. Преподаватель или другой студент задаёт ему вопросы о событиях, которые произошли, происходят или могут происходить в будущем;
- составление мини-диалогов между персонажами комиксов;
- прочтение реплик героев с соответствующей интонацией, воспроизведение их в форме прямой (косвенной) речи, грамматическая трансформация и т. д.;
- театрализация комикса. (Этот вид работы можно использовать как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения.)
- дискуссия по теме комикса.

На основе приведенных примеров, можно сделать вывод о том, что ценность комикса как учебного материала является неоспоримой так же, как и его значительное влияние на развитие речемыслительной деятельности обучаемых, что обусловлено многообразием вариантов работы с ним, а также его специфическими лингвистическими и паралингвистическими особенностями, обеспечивающими эффективность и результативность работы на занятии, а именно:

- повышение работоспособности, мотивации и интереса к процессу обучения (комикс увлекает, вдохновляет, стимулирует творческую активность, превращая учебу в радостную, осмысленную деятельность);
- упрощение процесса понимания благодаря большей наглядности: графические изображения обеспечивают контекст, иногда содержательная часть обходится вообще без языковых средств, что особенно хорошо подходит для занятий с начинающими.
- отсутствие переутомления на занятии, т. к. комиксы в учебнике могут служить примером разнообразия («смены декораций»);
- создание условий для прямого сотрудничества преподавателя и студента, а также студентов между собой;
- комиксы идеально подходят для проектно-ориентированного обучения. Это также относится к интегрированию комиксов в комплексные страноведческие, исторические или литературные задания.

Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что использование комиксов на занятиях не только способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков, но и являются эффективной

базой для развития всех четырех видов речевой деятельности в контексте обучения социальному взаимодействию, умению вести диалог культур и толерантности. Вышеперечисленные приемы и методы на различных этапах урока помогают в выражении своей собственной точки зрения, создании и интерпретации текстов, передаче информации в связных, логических, аргументированных высказываниях.

А. М. Коцаренко

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: kotzarenko@mail.ru*

ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье обобщаются результаты исследования бельгийских методистов, связанного с проблемой исправления ошибок в устной речи на занятии по иностранному языку, а также рассматривается вопрос о том, как сделать процесс коррекции наиболее эффективным.

Ключевые слова: языковые ошибки; корректирующее поведение; взаимодействие; негативная обратная связь; аутентичная коммуникация.

A. M. Kotsarenko

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: kotzarenko@mail.ru*

CORRECTING ERRORS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

This article summarizes the results of a study by Belgian methodologists related to the problem of correcting errors in oral speech in a foreign language class, and also discusses how to make the correction process more effective.

Key words: language errors; corrective behavior; interaction; negative feedback; authentic communication.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся неизбежно начинают делать ошибки. На начальном этапе это чаще всего грамматические ошибки, впоследствии преобладают лексические и стилистические ошибки. И если грамматические ошибки скорее всего не повлияют на смысл высказывания, то лексические и стилистические могут в значительной степени его исказить, что в общении с иноязычным собеседником может повлечь за собой негативные последствия. В данной статье нам хотелось бы остановиться на проблеме исправления ошибок в устной речи, так как это является фактором, стимулирующим процесс обучения. Исправление ошибок в устной речи является одним из важных элементов занятия по иностранному языку и инициируется в первую очередь преподавателем. Оно может осуществляться в разной форме, по разным причинам, в разном объеме. В конечном итоге корректирующее поведение преподавателя может оказать существенное влияние на оформление урока

иностранный язык и, следовательно, на овладение иностранным языком обучающимися.

В исследованиях, которые проводятся методистами относительно роли коррекции речевых ошибок, важным вопросом представляется то, насколько адекватно это делают преподаватели и в какой степени это способствует формированию знаний, умений и навыков обучающихся. Из этого следует, что преподаватели иностранных языков должны осознанно использовать различные стили коррекции в процессе взаимодействия с обучающимися. В связи с этой темой нами были изучены результаты исследования корректирующего поведения преподавателей, проведенного в Бельгии, в котором приняли участие более 80 преподавателей немецкого языка как иностранного. В данном исследовании изучалось фронтальное преподавание, т. е. речь шла о взаимодействии преподавателя со всей группой обучающихся. Перед началом исследования преподавателям, принимающим участие в исследовании, было предложено ответить на вопросы анкеты. Таким образом, можно было предположить, как преподаватели оценивают свое корректирующее поведение и насколько их представления соответствуют их реальному поведению на занятии. На основании анкеты были выделены три типа корректирующего поведения: толерантный по отношению к ошибкам, не толерантный и умеренный. В первом случае речь шла о преподавателях, которые не боятся негативного влияния речевых ошибок на овладение иностранным языком. Они считают, что не всегда требуется исправлять ошибки. Второй тип корректирующего поведения предполагает исправление по возможности всех ошибок. Для умеренного типа характерно ситуативное исправление ошибок.

В процессе исследования необходимо было концентрировать внимание на следующих вопросах: требуется ли исправлять ошибки обучающихся, кто кого исправляет, как и в какой момент происходит коррекция, и какой эффект имеет исправление ошибок. Анкетирование показало, что в одном аспекте все преподаватели придерживаются единого мнения – исправление ошибок имеет смысл и является необходимой частью учебного процесса. Исследователи исходят из того, что и обучающиеся убеждены в необходимости коррекции ошибок. Однако некоторые исследователи (так называемые менталисты) придерживаются иной точки зрения, исходя из того, что человек от рождения наделен неким механизмом овладения языком. Во «включении» этого механизма негативная обратная связь, т. е. собственно исправление ошибок, не играет роли. Обоснованием такого посыла может быть тот факт, что родители чаще всего не исправляют речевые ошибки своих детей, и все-таки дети без проблем начинают говорить на родном языке. Приверженцы этой теории, однако, имеют в виду явные исправления ошибок, которые нечасто встречаются в

процессе естественного изучения языка. Но встречаются и другие проявления негативной обратной связи, которые не учитываются менталистами, но которые, вероятно, играют важную роль в изучении родного / иностранного языка как в естественных условиях, так и на занятии по иностранному языку. В специальной литературе, посвященной обучению иностранным языкам в интерактивной коммуникации, утверждается тезис о том, что исправление ошибок в устной речи стимулирует изучение языка, если этот процесс не только осознан обучающимися, но и встроен в аутентичную коммуникацию, т. е. подобен естественному овладению языком. В этом случае занятие по иностранному языку будет представлять из себя некий специфический социальный контекст, что влечет за собой постановку следующего вопроса: кто кого исправляет.

В социальном контексте занятия по иностранному языку можно выделить различные уровни дискурса, при этом на занятии могут сосуществовать с одной стороны коммуникация, подобная аутентичной, с другой стороны есть специфические моменты педагогического взаимодействия преподавателя с обучающимися. В то же время можно говорить и о различных видах дискурса, которые направлены на достижение педагогических и дидактических целей и одновременно привязаны к педагогической ситуации занятия по иностранному языку. Поэтому в некоторых ситуациях приходится прибегать к использованию родного языка. Иностраный язык является как средством, так и содержанием занятия. Это становится причиной возникновения типичного «школьного» дискурса, т. е. возможности для реальной коммуникации скорее всего слишком ограничены. В любом случае, реальная коммуникация автоматически не возникает. Учебная ситуация – это также своего рода социальный контекст, в котором заранее распределены роли «обучающиеся» и «преподаватель». Эта ситуация предполагает соответствующие иерархические отношения, внутри которых могут быть только определенные формы взаимодействия, при которых обучающиеся имеют достаточно ограниченную возможность говорения. Таким образом, вербальное взаимодействие на занятии имеет следующие признаки: большая часть высказываний на занятии исходит от преподавателя, преподаватель инициирует и завершает взаимодействие с обучающимися, преподаватель дает тему и предоставляет слово обучающимся, высказывания обучающихся должны соответствовать заданной теме, преподаватель оценивает и исправляет высказывания обучающихся. Ограниченная возможность высказываний со стороны обучающихся связана с дидактически определенным образцом взаимодействия преподавателя с группой. Это выражается в следующей последовательности: побуждение к высказыванию – высказывание – обратная связь (позитивная или негативная). Одна из важнейших целей побуждения к высказыва-

нию – это возможность вообще обратной связи со стороны преподавателя и, в частности, исправление ошибок. Конечно, такая последовательность предполагает варианты, в частности вопросы могут исходить и от обучающихся к преподавателю. Но в данном случае обратная связь не носит оценочного характера.

Что касается способа коррекции ошибок, то в ходе исследования были высказаны различные мнения. Главным образом, исправление ошибок происходит по окончании высказывания, в первую очередь потому, что высказывания обучающихся, как правило, достаточно кратки. Ошибка может быть исправлена двумя способами – либо преподавателем, либо самим обучающимся / другими обучающимися. Исправление ошибок преподавателем может быть прямым и косвенным. Прямое исправление предполагает то, что преподаватель указывает на ошибку, объясняет ее и сам исправляет. Второй вариант прямого исправления: преподаватель повторяет часть высказывания обучающегося, но с исправленной ошибкой («корректирующее повторение»). При косвенной коррекции преподаватель перефразирует высказывание обучающегося, возможно, даже дополняет его. Когда речь идет о самостоятельном исправлении ошибок обучающимися, то преподаватель побуждает к исправлению ошибок с помощью наводящих вопросов и преобразования высказываний, указывая на ошибку, но не исправляя ее. Преподаватель может повторить ошибочное высказывание, интонационно подчеркивая ошибку или заменив ошибочное высказывание «пробелом» и предваряя его характерным интонационным усилением. Исследование показало, что большинство преподавателей предпочитают подводить обучающихся к самостоятельному исправлению ошибок. Впрочем, вид корректирующего поведения определяется несколькими факторами, в частности, уровнем владения языком обучающимися, видом ошибок, видом речевой деятельности, а также, в значительной степени, личностью самого преподавателя. Исследование показало, что большинство преподавателей исправляют ошибки в конце высказывания обучающегося.

Главной предпосылкой эффективности коррекции ошибок является осознанное восприятие, причем обучающиеся должны не только отметить для себя исправленную ошибку, но и осознавать разницу между ошибкой и правильным ответом. В идеале при этом не должна нарушаться аутентичная коммуникация. В исследованиях относительно обучения иностранным языкам осознанное восприятие в условно аутентичном педагогическом взаимодействии рассматривается как важная часть учебного процесса. Исправление ошибки можно считать удавшимся, если обучающийся использовал правильную форму. Если ошибка повторяется, значит коррекция была неэффективной. В целом можно утверждать, что любой

вид коррекции приносит пользу, важно правильно соотносить вид коррекции с учебными целями. Однако, разные виды коррекции, вероятно, оказывают и разное воздействие на процесс обучения. Поэтому задача каждого преподавателя проанализировать свое корректирующее поведение, чтобы способствовать совершенствованию организации занятия по иностранному языку.

В. Ю. Рабцевич, О. М. Галай

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vkisenkova@mail.ru, gaom@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ ТИПИЧНЫХ ОШИБКАХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются наиболее типичные ошибки студентов, изучающих немецкий язык. Особое внимание обращается на порядок слов.

Ключевые слова: типичные ошибки; система немецкого глагола; употребление артикля; порядок слов.

V. Y. Rabtsevich, O. M. Galai

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vkisenkova@mail.ru, gaom@mail.ru*

SOME COMMON STUDENTS' MISTAKES

The most common mistakes of the students learning German are considered in the article. Particular attention is paid to the word order.

Key words: common mistakes; the system of German verb; article usage; word order.

В процессе усвоения иностранного языка студенты допускают целый ряд всевозможных ошибок, многие из которых имеют индивидуальный характер, а большинство являются общими для многих студентов. Как показал опыт, одни и те же ошибки встречаются из года в год у студентов даже старших курсов различных институтов и факультетов иностранных языков. Это обстоятельство дает основание считать их типичными.

По нашим наблюдениям наибольшее количество типичных грамматических ошибок возникает в системе немецкого глагола.

1. Возвратные глаголы. Ошибки возникают, потому что ряд русских возвратных глаголов переводится на немецкий язык невозвратными. Наиболее часто наблюдается ошибочное употребление *sich* после следующих глаголов: *Er bewunderte sich diese Menschen. Das Flugzeug landete sich. Er eilte sich zu dieser Stelle. Er zweifelte sich daran.*

2. Временные формы глагола. Широко распространены ошибки на относительное употребление временных форм глагола. Так, очень часто смешивается употребление Perfekt и Plusquamperfekt, с одной стороны, и с другой – Präsens и Imperfekt.

*Er bewachte die Scheune, in der etwa 60 Bauern **eingesperrt wurden*** (правильно: *waren*).

*Er fragte, wo sie Deutsch **lernte*** (правильно: *gelernt hatte*).

*Im Museum befanden sich Menschen, welche begleitet werden **müssen*** (правильно: *mussten*).

В этих трех примерах по контексту должно быть предшествование. *Nachdem ich die Räder **gepumpt hatte**, fuhr mein Fahrrad besser los.* (по контексту должна быть одновременность действий).

При образовании и употреблении сложных временных форм модальных глаголов с инфинитивом ошибки вызываются, во-первых, употреблением формы Partizip II модального глагола, совпадающей в данном случае с формой инфинитива, и, во-вторых, выбором места для вспомогательного глагола в придаточном предложении.

Er fragte sie, wo sie Deutsch lernen gekonnt hat (нужно: ... *Deutsch hat lernen können*).

Er war unzufrieden, weil er die Arbeit nicht schreiben gekonnt hat (правильно: ... *hat nicht schreiben können*).

3. Имя существительное и артикль. В системе имени существительного наиболее распространенной ошибкой является неправильное определение рода имени существительного, вызванное определением рода имени существительного, вызванное расхождением в русском и немецком языках. Мы здесь не останавливаемся на таких ошибках, как *die Gewehr, der Nachtigall, das Wäsche*, а лишь на случаях определения рода географических названий и реалий. Наиболее распространёнными ошибками являются:

а) употребление артикля перед географическими названиями среднего рода: *das Frankreich, das Berlin, das Polen*;

б) определение рода по аналогии с русским языком: *in der besetzten Frankreich (Polen); in dem Krim, der Donau, der Oder, die Amazonas, die Italien; die Wolga*, (правильно: *der Wolga* – марка автомашины), *der TU-104, der IL-18* (типы самолетов – женского рода).

При употреблении существительных слабого склонения и переходной группы склонения отмечается отсутствие падежного окончания *-n* в косвенных падежах: *einen Soldat..., gegen seinen Wille..., für seinen Glaube..., mit dem Gedanke...* Во множественном числе у этих существительных часто отсутствует суффикс *-en*.

Ошибки, встречающиеся в связи с употреблением артикля, возникают вследствие отсутствия этого явления в родном языке, так как артикль является особенностью немецкого языка. Наблюдается склонность к опущению его в таких случаях, как: *Aus... faschistischen Deutschland. Für ... SS war es ein Spiel. Herbert war... guter Mensch. Er hatte... Dienstreise.*

Можно отметить большую неуверенность в употреблении определенного и неопределенного артикля. Существует тенденция предпочтительного употребления определенного артикля в тех случаях, где по контексту должен быть неопределенный артикль. Нередки случаи употребления артикля определенного или неопределённого там, где он должен быть опущен: *Die Häuser waren mit dem Schnee bedeckt. Sie wollte den Selbstmord begehen. Sie zitterte vor der Aufregung. Es gab die Menschen, die ... Sie zeigte ihm mit den Gesten, wohin er gehen sollte.*

4. Имя прилагательное. Наибольшее количество ошибок в употреблении имени прилагательного падает на его склонение. Общеизвестны такие ошибки, как: *der guter Deutsche, das trockenes Brot, ein großer Mann, eines großes Gebäudes, die beiderseitige Verhandlungen.*

Явно под влиянием русского языка возникают ошибки на образование Komparativ с употреблением наречия *mehr*, например: *Das macht das Zimmer mehr schön.* При этом иногда сохраняется правильная форма прилагательного: *Heute ist es mehr kälter.*

С прилагательными в превосходной степени широко распространено ошибочное употребление неопределенного артикля вместо определенного: *Das ist ein wichtiges Ereignis unserer Epoche. Eine größte Sensation...*

5. Местоимение. Большое количество ошибок допускается при употреблении притяжательных местоимений: *Sie hob stolz seinen Kopf. Sie sah es mit seinen Augen.*

Возвратное местоимение *sich* не всегда согласовывается с соответствующим лицом: *Wir verabschieden sich von der Delegation. Habt ihr sich gut unterhalten?*

Воспринимая притяжательное местоимение как прилагательное, студент неправильно употребляет его с артиклем: *Er wurde von dem seinen Onkel eingeladen. Die unseren Menschen...*

Особенно следует выделить ошибки, допускаемые на употребление местоимения *es*:

а) излишнее употребление местоимения *es* в придаточном предложении: *..., weil es etwas passierte. ..., obwohl es die Sonne hell schien;*

б) отсутствие местоимения *es* там, где оно должно быть употреблено в качестве подлежащего, дополнения, коррелята: *..., weil ... kalt war. Sie sagte ... in einem einwandfreien Deutsch. Sie wusste ... gut. Sie versuchte, ..., noch einmal zu sagen. Die Tatsache ermöglicht ...,*

Часто опускается безличное дополнение *es*: *Die Sonne meint ... gut mit uns. Du hast ... hier gut;*

в) неправильная замена личным местоимением имен собственных женского рода: *Er fragte Olga, wo es gestern war.* Такая ошибка возникает по аналогии со словом *das Mädchen.*

Вызывает трудность перевод слов *один* и *одно* в конструкциях типа *один из...* В мужском и среднем роде соответственно вместо *einer* или *eines* употребляется *ein*: **Ein** der Studenten sagte,... **Ein** von ihnen wusste es. **Ein** der wichtigsten Ereignisse seines Lebens.

6. Порядок слов. Основная ошибка – неправильное расположение членов предложения. Нарушается место:

а) подлежащего при обратном порядке слов: *Dann sie begannen stärker zu klopfen. Überrascht hörten das Gespräch die Studenten;*

б) прямого и косвенного дополнения: *Der Krieg bringt Elend und Not den Menschen. Der Professor versprach das ihr;*

в) несогласованного определения: *Alle ohne Ausnahme Länder.*

г) обстоятельств: *Er fühlte, dass er mehr keine Kräfte hatte. Ich bin mehr keine Soldat. Er ist genug klug. ... um besser ihre Bemühungen im Kampf mit den Monopolherren zu organisieren.*

д) местоимение *sich* в придаточном предложении: *..., dass sich er mit dieser Frage beschäftigte. ..., dass das Parlament für dieses Problem sich interessierte.*

В простом распространенном предложении местоимение *sich* студенты неправильно ставят перед подлежащим, выраженным личным местоимением. *In diesem Jahr beschäftigte sich er viel mit der Literatur (no analogu ... beschäftigte sich mein Freund);*

е) неспрягаемой части сложных глагольных сочетаний типа *zugrunde liegen, zuteilwerden*. Например: *Zugrunde dieser Arbeit lag eine langjährige Untersuchung. Zuteil diesen Gelehrten wurde ein schweres Leben.*

7. Управление. Из-за расхождения в управлении в русском и немецком языках возникает ряд ошибок, обусловленных беспредложным управлением в одном языке и предложным в другом: *Sie wohnte in der Besprechung bei. Sie näherte sich zu Herbert. Sie sah auf ihn an. Wir warten ... den Zug.*

8. Согласование членов предложения. Часто сказуемое ставится в единственном числе, когда предложение начинается с *es*, хотя число сказуемого должно зависеть от числа существительного – подлежащего: *Es verging drei Tage. Es war viele Möglichkeiten. Es lag auf dem Boden viele Menschen.*

В обороте *es gibt* студенты ставят сказуемое во множественном числе, согласуя его с дополнением: *Es geben viele Menschen dort.*

9. Союзы. Известно, какие затруднения вызывает перевод на немецкий язык слова *чтобы*, которое в зависимости от синтаксической функции имеет различные эквиваленты в немецком языке. Наиболее распространенной является тенденция применения конструкции *um ... zu*, где должно быть придаточное предложение с *damit* или *dass*. Например: *Alle*

Menschen müssen für den Frieden kämpfen, um es keinen Krieg gibt. Er bat sie, um es sie dem Alten übersetzte. Sie verließ das Haus, um die Polizei sie nicht sah.

Но встречается и обратное явление, когда употреблен союз *damit*, а глагол остается в Infinitiv с частицей *zu*: *Er hatte keine Zeit mehr, damit sich mit der Wirtschaft zu befassen. Die Stadtverwaltung berief eine Versammlung ein, damit die Vorbereitungen zu den Feierlichkeiten zu treffen.*

Вследствие неумения правильно отличать целевые придаточные предложения от дополнительных допускается ошибка в употреблении союза *damit* вместо *dass*: *Er wollte, damit sie kommt. Er sagte ihr, damit sie sich gut vorbereitet.*

Аналогичный случай имеет место при переводе на немецкий язык русских предложений с союзом *прежде чем*. *Bevor zu übersetzen, muss man lesen* (правильно: *bevor man übersetzt...*). *Bevor zu sprechen, muss man denken* (правильно: *bevor man spricht...*).

Мы рассмотрели самые распространенные ошибки студентов на занятиях по немецкому языку в нашем вузе и проанализировали их возникновение. Мы можем посоветовать, на своих занятиях создавать студентам свой языковой профиль, в который будет включена необходимая информация, при взгляде на которую студент вспомнит все основные правила, слова и многое другое. Это могут быть таблицы с временными формами, исключениями и т. д. На наш взгляд, это поможет избежать типичных ошибок.

О. В. Лапунова, О. И. Уланович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: olga-2980@mail.ru, oksana.ulanovich@mail.ru*

МЕТОД ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА НОВОСТНОГО ДИСКУРСА

В статье предлагается описание метода научного исследования, позволяющего выявить особенности прагматической обусловленности выделения видов полифонии в новостном дискурсе. Формы внешней полифонии: «физическое многоголосье» и языковая полифония призваны воссоздать полную панораму описываемого события. Формы внутренней полифонии (ассимиляция, посредничество, отрицание) представлены организацией локутором-создателем медиатекста различных точек зрения в новостном дискурсе с целью интерпретации последним собственных мыслей как субъекта оценки.

Ключевые слова: полифония; внешняя полифония; ассимиляция; посредничество; отрицание; дискурс.

O. V. Lapunova, O. I. Ulanovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: olga-2980@mail.ru, oksana.ulanovich@mail.ru*

METHOD OF THE POLYPHONIC DISCOURSE ANALYSIS OF NEWS REPORT

In the article the authors describe the method of scientific research, which reveals specific features of pragmatic basis for the option of polyphony types in the French news discourse. The forms of external polyphony («physical polyphony» and linguistic polyphony) appeal to performing of the claim of a locutor-founder of a media-text to objectivity in the presentation of information. The forms of internal polyphony (assimilation, mediation, denial) are presented through organizing of different points of view by the locutor-founder of the media-text and express a desire of the locutor-founder of the media-text to distance himself from that position and introduce implicitly his own point of view.

Key words: polyphony; external polyphony; assimilation; mediation; denial; discourse.

Разнообразие прагматических целей и задач, решаемых в телевизионном дискурсе, обуславливает разнообразие языковых средств и дискурсивных приемов, используемых автором телевизионного сообщения. Данное положение в полной мере относится и к информационным жанрам и, в частности, к выпускам новостей. Дискурсивный прием полифонии как нельзя лучше отвечает задачам, решаемым создателем медиатекста в

телевизионном информационном дискурсе: с одной, стороны, стремлению к высказыванию авторской точки зрения и самовыражению, а, с другой стороны, желанию максимально завуалировать собственную субъективность в целях реализации претензии на объективность изложения. Метод полифонического дискурс-анализа позволяет выявить прагматические цели и задачи, решаемые создателем медиатекста.

В современной теории полифонии разграничивают внутреннюю и внешнюю полифонию. В основе выделения внутренней и внешней полифонии лежит возможность (или невозможность) идентификации голосов нескольких *локуторов*. В отличие от говорящего субъекта¹, под которым понимается лицо, ответственное за порождение высказывания, локутор² – это лицо, ответственное за авторство высказывания. Понятие говорящий субъект совпадает с понятием локутор тогда, когда в речи лица-участника коммуникативной ситуации (даже в том случае, если обратная связь реципиента с коммуникатором отсутствует), присутствует одно простое высказывание, за авторство которого он несет ответственность. В высказывании говорящего субъекта может присутствовать прямая речь или неопределенное местоимение в сочетании с соответствующими элементами лингвистического контекста (упоминание других лиц, которые несут ответственность за авторство цитаты или входят в состав собирательного образа автора, обозначенного неопределенным местоимением). В этом случае в высказывании фигурирует несколько локуторов: локутор-говорящий субъект и локутор-автор прямой речи (или собирательный образ локутора).

Наряду с содержанием, автором которого является локутор, в высказывании может присутствовать *точка зрения* (одна или несколько)³ – «голос⁴» Другого, который лишь слышится в высказывании, и идентифицировать его помогают дейктики (эгоцентрические слова). Голос Другого может быть выражен эксплицитно и имплицитно. Эксплицитное выражение точки зрения в высказывании представляет собой интерпретацию локутором собственных мыслей или трансформацию им высказывания другого локутора. Дейктики являются следом присутствия автора той или иной «точки зрения» и представляют собой «...элементы, которые выра-

¹ Под понятием «говорящий субъект» мы понимаем индивидуума, «живое лицо».

² Содержание понятия «локутор» передается терминами «le locuteur» у Ж. К. Анскомбра и «le locuteur d'énonciation» у Н. Нульке.

³ Содержание понятия «точка зрения» передается терминами «l'énonciateur» у Ж. К. Анскомбра и «l'être discursive» у Н. Нульке.

⁴ Представители теории полифонии сходятся во мнении, что содержание понятия «голос» («la voix») близко содержанию понятия «локутор» («le locuteur»).

жают идентификацию объекта – предмета, места, момента времени, свойства, ситуации – через его отношение к речевому акту, его участникам или контексту» [1, с. 58]. В качестве дейктиков могут выступать грамматические и синтаксические конструкции и семантика слов. Имплицированно выраженная точка зрения – это находящаяся в пресуппозиции точка зрения собирательного образа локутора в вопросительном или отрицательном высказывании. Дейктиками, маркирующими присутствие находящейся в пресуппозиции точки зрения, являются отрицательные частицы и знак вопроса (вопросительная интонация).

Как в дискурсе, так и в отдельном высказывании возможно присутствие одного или нескольких локуторов и точек зрения. Вслед за Н. Нульке мы полагаем, что позволить идентифицировать наличие нескольких локуторов во внешней полифонии может, с одной стороны, «физическое присутствие» последних, а, с другой стороны, наличие соответствующих лингвистических маркеров [2, с. 94], указывающих на присутствие нескольких локуторов как лиц, ответственных за авторство высказываний.

Если внешняя полифония предполагает наличие нескольких локуторов, то во внутренней полифонии один локутор представлен во всем многообразии «точек зрения», которыми он оперирует. По мнению Ж.-К. Анскомбра, позиция локутора, который организует точки зрения в высказывании, может определенным образом соотноситься с той или иной точкой зрения. Он выделяет три типа соотношения понятий локутор и точка зрения: *ассимиляция* (“l’identification avec l’énonciateur”), *посредничество* (“le rapport de médiativité”) и *отрицание* (“la négation”) [Ошибка! Источник ссылки не найден., р. 58]. В первом случае (ассимиляция) точка зрения, как составляющая внутреннего «Его» локутора, идентифицируется посредством эгоцентрических слов: модальных глаголов и временных форм, слов с оценочным значением, а также вводных слов и союзов. Во втором случае (посредничество) Посредник⁵ выражен либо явно (указана конкретная личность), либо присутствие «Третьего лица»⁶ маркируется неопределенным местоимением (во французском языке местоимением «он»). В третьем случае (отрицание) на присутствие точки зрения указывает категория отрицания (ne...pas) или вопросительная структура высказывания.

⁵ Под термином Ж.-П Дэкле «Посредник» мы понимаем точку зрения конкретного лица, посредством которой локутор оговаривает источник появления обозначенных фактов

⁶ Под термином Н. Нульке «Третьи лица» мы понимаем неперсонифицированную точку зрения, находящуюся в пресуппозиции

В телевизионном новостном дискурсе повествователь, каковым является журналист в студии, использует прием полифонии для решения общей и текущих прагматических задач.

При анализе полифонии во французском телевизионном информационном дискурсе термином *локутор* нами обозначались голоса говорящих субъектов, то есть журналистов, свидетелей и участников события, а также голоса авторов цитируемых высказываний. «Точки зрения» представлены как самими локуторами, так и другими лицами, которые не являются локуторами, но на мнение которых ссылается локутор (Посредники и «Третьи лица»), при этом Посредник представляет персонифицированную точку зрения, а Третьи лица – неперсонифицированную точку зрения.

В телевизионном информационном дискурсе полифоничность высказывания создается посредством как внешней, так и внутренней полифонии. Внешняя полифония может быть представлена голосами присутствующих на экране говорящих субъектов: ведущего в студии; журналиста, читающего закадровый текст; свидетелей и участников события. Эти голоса идентифицируются как отдельные говорящие субъекты-локуторы и создают «физическую» полифонию. Основанием для отнесения физического многоголосья к приему полифонии является, по нашему мнению, тот факт, что в новостном фрагменте говорящие субъекты реализует общую для всех прагматическую задачу, решение которой требует распределения ролей. Каждый голос в соответствии с поставленной прагматической мини-задачей ведет свою «партию», и эти «партии» сливаются в общий «хор», подчиненный единой прагматической установке:

Annonceur: *Plus de voitures fumeur dans les premières classes des TGV français à partir d'aujourd'hui.*

Reporter: *Je vais demander aux passagers...Un passager me dit qu'il n'est pas d'accord. Un autre est d'accord avec la décision commerciale.*

Passager: *Je suis d'accord, car on peut fumer et puis retourner à sa place tranquillement.* (TF2, 14.05.2018)

В цитируемом примере прагматической задачей ведущего в студии является краткий анонс события (увеличение числа вагонов для курения). Задача репортера сводится к оценке данного события посредством трансформации различных точек зрения пассажиров. Голос свидетеля события (пассажира) – это субъективное мнение, на которое локутор-создатель медиатекста считает возможным опереться, выражая оценку события.

Если в высказывании, принадлежащем одному говорящему субъекту, присутствует несколько локуторов, то в этом случае речь идет о внешней языковой полифонии, поскольку локуторы идентифицируются благодаря соответствующим лингвистическим маркерам. В качестве лингвистических маркеров могут выступать неопределенные местоимения в со-

четании с соответствующим лингвистическим контекстом и эксплицитное цитирование. Рассмотрим каждый из указанных случаев отдельно [2, p. 37].

Высказывание “*Le chancelier allemand dit, je cite: “Je pense que les rapports entre nos pays resteront solides” («Le Point» du 13 avril 2018, pp. 21-22)*” иллюстрирует присутствие двух локуторов: говорящего субъекта (журналиста) и немецкого канцлера, слова которого журналист цитирует. Цитирование является эксплицитным, поскольку смысл исходного высказывания не искажается (журналист ссылается на конкретный источник – периодическое издание «Le Point», указывая страницы). Наличие эксплицитной цитаты дает возможность идентифицировать голос немецкого канцлера в качестве локутора. Использование эксплицитной цитаты объясняется стремлением локутора-создателя медиатекста придать общественное звучание своему голосу и попыткой сохранить внешние атрибуты объективности в обосновании правомерности занимаемой позиции.

Стремясь указать на существование дистанции между собственной и цитируемой точками зрения, локутор-говорящий субъект (создатель медиатекста) обозначает наличие нескольких локуторов в собственном высказывании посредством неопределенного местоимения «on» в сочетании с лингвистическим контекстом, который предполагает указание на конкретных лиц – авторов высказывания. В высказывании «*Ça fait dix ans que beaucoup de consommateurs consomment journallement des OGM et on n’a constaté le moindre problème*» (LC1; 15.04.2018) присутствует несколько локуторов: локутор-говорящий субъект и другие локуторы (потребители). Употребление неопределенного местоимения «on», маркирующего наличие локуторов-потребителей, разделяющих ту же точку зрения, что и сам локутор - говорящий субъект, очевидно, вызвано стремлением последнего избежать выражения субъективного отношения к предмету дискуссии.

В телевизионном информационном дискурсе широко используется внутренняя полифония, которая представлена различными точками зрения, организованными локутором, являющимся, как правило, говорящим субъектом. Позиция локутора по отношению к той или иной точке зрения определяется одним из трех рассмотренных выше типов соотношений: *ассимиляция, посредничество и отрицание*. Выделение каждого из трех типов соотношений в телевизионном информационном дискурсе функционально и прагматически мотивировано.

При а с с и м и л я ц и и локутор одновременно выражает несколько собственных «точек зрения», так или иначе интерпретируя собственные мысли и стремясь, с одной стороны, выразить субъективную оценку, а, с другой стороны, скрыть собственное отношение к предмету оценки. Происходит своего рода расщепление внутреннего «ego» локутора. Коммен-

тируя то или иное событие в телевизионном информационном дискурсе, он «пропускает» информацию через себя, оценивая ее. В контексте выражаемых оценочных точек зрения, локутор в новостном дискурсе предстает в статусе с у б ъ е к т а оценки [1, с. 123].

Вслед за Е. М. Вольф [4, с. 26–28], для обозначения точки зрения локутора, выражающей оценочное суждение, в работе использовался термин *субъект рациональной оценки*, для обозначения точки зрения локутора, выражающей эмоциональную реакцию на событие, – *субъект эмоциональной оценки*, для обозначения точки зрения локутора, включающей в себя один из видов модальности – *субъект оценочной модальности*.

В телевизионном информационном дискурсе рациональный, эмоциональный и модальный компоненты в оценке локутора зачастую выражаются одновременно: «*Ouf! C'est enfin terminé. La première étape de protection contre le tabagisme passif est en place. Tant mieux! La déferlante médiatique, l'assaut des hygiénistes et le haro des anti-fumeurs vont probablement enfin s'arrêter... Il y a toujours des projets vagues*».

Локутор высказывает несколько точек зрения как субъект эмоциональной, рациональной и модальной оценки. Эмоциональная оценка передается с помощью дейктических показателей аффективности: *ouf, enfin, tant mieux*. Каждый из эгоцентрических элементов выражает один из аспектов эмоционального состояния локутора: *Ouf!* – облегчение, вызванное прекращением кампании по борьбе с пассивным курением; *Tant mieux!* – радостное удовлетворение, *enfin* – нетерпение. В высказывании «*La déferlante médiatique, l'assaut des hygiénistes et le haro des anti-fumeurs vont probablement enfin s'arrêter*» модальная оценка (*probablement*) выражается одновременно с эмоциональной оценкой (*enfin*). В последнем высказывании *Il y a toujours des projets vagues* локутор выступает в роли субъекта рациональной оценки, называя кампанию по борьбе с пассивным курением «непонятным проектом».

В телевизионном информационном дискурсе локутор часто прибегает к посредничеству как средству введения чужой точки зрения. В этих случаях он ссылается на персонифицированную или неперсонифицированную точку зрения иного лица – Посредника или Третьих лиц (неперсонифицированных Посредников), – пытаясь максимально завуалировать собственную субъективность и претендуя на объективное изложение информации. Цитируя высказывания Посредников или Третьих лиц, локутор (создатель медиатекста) стремится снять с себя ответственность за содержание сказанного и указать на наличие дистанции между собственной и цитируемой точками зрения. С этой целью в новостном дискурсе локутор использует различные языковые механизмы модификации цитируемых высказываний (семантические, лексические и грамматические

трансформации). Интерпретируя собственные мысли, локутор стремится, с одной стороны, выразить субъективную оценку, а, с другой стороны, скрыть собственное отношение к предмету оценки. Таким образом, в новостном дискурсе локутор использует формы внутренней полифонии, чтобы дистанцироваться от иной точки зрения и имплицитно ввести собственную точку зрения.

Ссылаясь на точку зрения Посредника, локутор обращается к высказыванию конкретных лиц. В высказывании «*D'après le critique du Monde, le dernier film de Woody Allen est totalement raté*» [5, p. 64], помимо локутора, присутствуют две точки зрения: Посредник, на мнение которого ссылается локутор (собираТЕЛЬНЫЙ образ, представляющий журналистов издания «Монд», написавших критическую статью на фильм Вуди Аллена), и точка зрения самого локутора, который определенным образом перефразирует смысл высказывания журналистов.

Ссылаясь на точку зрения Третьих лиц, локутор обращается к неперсонифицированной точке зрения, которая находится в пресуппозиции. В качестве Третьих лиц выступает точка зрения «он». Вслед за Ж. Пейтаром [6, p. 158] мы считаем, что за неопределенным местоимением «он» часто скрывается точка зрения самого локутора, которую он преподносит как точку зрения «лингвистического сообщества». Так, в дискурсивном фрагменте: «*D'aujourd'hui l'Académie des Sciences considère que l'on peut à petite dose introduire ces plantes transgéniques dans l'agriculture. On ne partage pas cette opinion. Evidemment il ne faut pas le faire*» локутор вуалирует собственную точку зрения с помощью неопределенного местоимения «он», высказывая точку зрения «on-textuel»⁷.

Мы разделяем позицию Н. Нульке [2, p. 348] относительно того, что соотношение субъективного и объективного в точке зрения «он» может варьироваться: точка зрения локутора может превалировать над мнением большинства и наоборот. Высказывание локутора: «*A n'importe quel âge on espère toujours des miracles*» характеризуется наличием двух точек зрения. Первая точка зрения высказывается лингвистическим сообществом, а вторая – локутором, который употребляет точку зрения Третьих лиц. Данный новостной сюжет посвящен празднованию Нового года и Рождества во Франции. В этом контексте локутор высказывает мысль о том, что «в любом возрасте все мы живем в ожидании чуда», ассимилируя в семантике неопределенного местоимения «он» точку зрения Третьих лиц и собственную точку зрения по данному вопросу. Иными словами, точка

⁷ Под точкой зрения «on-textuel» Н. Нульке понимает точку зрения самого локутора, которая преподносится последним как точка зрения Третьих лиц.

зрения локутора включается в точку зрения Третьих лиц: локутор не опровергает и ни отрицает устоявшееся мнение большинства людей по данному вопросу. Подобная точка зрения отнесена нами, вслед за Н. Нульке [2, р. 52], к общим утверждениям (*on-générique*⁸), поскольку ее можно перефразировать как “*tout le monde dit que*” («все считают, что»).

Категория отрицания также используется в телевизионном информационном дискурсе для выражения нескольких точек зрения. Выражаясь в отрицательной и вопросительной формах высказывания, она дает возможность локутору высказать полярную точку зрения, которая опровергает находящуюся в пресуппозиции исходную точку зрения.

Полифонический характер имеют только полемическое и металингвистическое отрицания, тогда как высказывание в форме дескриптивного отрицания является эквивалентом соответствующего утвердительного высказывания («*Il ne fait pas beau*» = “*Il fait mauvais*») (см.: О. Дюкро [7], Ж. Отье-Ревюз [8], Н. Нульке [2]).

В новостном дискурсе локутор с помощью полемического отрицания имеет возможность противопоставить различные точки зрения. В таких случаях отрицательное высказывание представляет собой столкновение двух или более антагонистических позиций (точек зрения), одна из которых, опровергающая первую, приписывается локутору; а другая, положительная, присутствует в высказывании или находится в пресуппозиции: «*Je ne pense pas que ce soit raisonnable de la part de l’Eglise de permettre a tout le monde d’utiliser le préservatif*». В данном примере полярная точка зрения находится в пресуппозиции: о ее наличии свидетельствуют лингвистические маркеры категории отрицания, а именно отрицательные частицы «*ne...pas*». Слова «*je ne pense pas*» («я не думаю») дают возможность локутору не только описать, но и идеологически столкнуть разные концептуальные позиции: «я не думаю» подразумевает «а другие думают».

В содержательной ткани новостного дискурса встречаются вопросительные конструкции, в частности, альтернативный вопрос, постановка которого характеризуется проблемностью, поскольку его содержательная структура содержит несколько вариантов ответа: «*Est-ce que le rôle de l’Eglise est de condamner les fautifs ou de les protéger par la charité chrétienne?*». В данном примере «точка зрения +» и «точка зрения» четко сформулированы локутором, а не находятся в пресуппозиции. Подобная

⁸ Под точкой зрения «*on-générique*» Н. Нульке понимает точку зрения Третьих лиц, которая ассимилирует точку зрения локутора и точку зрения «лингвистического сообщества».

формулировка вопроса дает возможность локутору максимально дистанцироваться от ответа, к чему обязывает сама тематика новостного сюжета: отношение общества к проблеме преступности со стороны священнослужителей еще не определилось.

Таким образом, полифоничность является одной из сущностных характеристик телевизионного информационного дискурса. Специфика использования локутором форм полифонии во французском новостном дискурсе определяется спецификой его прагматической задачи. Во внешней полифонии обозначение локуторов как авторов высказывания определяется, с одной стороны, «физическим присутствием» последних на экране («физическое многоголосье»), а, с другой стороны, наличием соответствующих языковых маркеров (языковая полифония). Прагматический потенциал высказываний субъектов «физического многоголосья» неоднозначен. С одной стороны, высказывания субъектов «физического многоголосья» призваны воссоздать более масштабную картину описываемого события, а, с другой стороны, локутор-создатель медиатекста включает в содержание репортажа только те фрагменты высказываний субъектов «физического многоголосья», которые отвечают характеру его коммуникативной установки. Посредством языковой полифонии локутор указывает на дистанцию между собственной и цитируемой точками зрения, как правило, с целью демонстрации претензии на объективность в изложении информации. Внутренняя полифония представлена организацией локутором точек зрения в дискурсивном фрагменте. Локутор использует формы внутренней полифонии, чтобы дистанцироваться от иной точки зрения и имплицитно ввести собственную точку зрения посредством выражения оценки (ассимиляция), трансформации точки зрения другого локутора (посредничество), наличия в высказывании полярных точек зрения (отрицание).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Падучева, Е. В. Говорящий субъект речи и субъект сознания / Е. В. Падучева. – М. : Худ. лит-ра, 1975. – 502 с.
2. Nølke, H. Le regard du locuteur / H. Nølke. – Paris : Kimé, 2004. – 614 p.
1. Anscombe, J.-C. Les objets de la polyphonie / J.-C. Anscombe // Français moderne, № 74. – Paris : Hermann, 2006. – P. 30–61.
4. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 986 с.
5. Perrin, L. La voix et le point de vue / L. Perrin // Langue française, № 164. – Paris : Larousse, 2009. – P. 61–81.
6. Peytard, J. D'une sémiotique de l'altération / J. Peytard // Configurations discursives. – Semen 8, Université de Besançon, 2000. – P.143–177.

7. Ducrot, O., Schaeffer, J. M. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage / O. Ducrot, J. M. Schaeffer. – P. : Editions du Seuil, 1995. – 816 p
8. Maingueneau, D. Analyser les textes de communication / D. Maingueneau. – Paris Dunod, 1998. – 150 p.
9. Authier-Revuz, J. Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidence du dire / J. Authier-Revuz. – Paris : Larousse, 1995. – 405 p.

С. М. Володько, Т. Ю. Бергель

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: svietlana.volodko@mail.ru, tanya.bergel@tut.by*

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА: ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДВУХ НАУК

Данная статья исследует проблему соотношения двух взаимосвязанных наук – методики обучения иностранным языкам и лингводидактики – сквозь призму применения межкультурного подхода при обучении иностранным языкам. Определен предмет изучения обеих наук, точки их соприкосновения. Делается вывод о том, что основным предметом лингводидактики является языковая личность, а ее главной целью является определение соотношения между родным языком обучаемого и изучаемым языком на уровне типологии двух языков.

Ключевые слова: лингводидактика; методика обучения иностранным языкам; языковая личность; типология языка.

S. Volodko, T. Berhel

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: svietlana.volodko@mail.ru, tanya.bergel@tut.by*

LINGUODIDACTICS AND METHODOLOGY: A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF THE TWO SCIENCES

The article investigates the problem of the interrelation of the two sciences – methodology of foreign language teaching and linguodidactics through the prism of implementing the cross-cultural approach in foreign language education. The subjects of the two sciences are defined, their points of contact are grounded. The conclusion is made that the central figure of linguodidactics is a linguistic identity, while its major problem is the distinguishing correlation of the native language of the learner and the foreign language at the level of the typology of the two languages.

Key words: Linguodidactics; methodology of foreign language teaching; linguistic identity; language typology.

Целью данной статьи является определение взаимосвязи двух наук – методики обучения иностранным языкам и лингводидактики в реализации межкультурного подхода к обучению языку в высшей школе.

Как известно, методика обучения иностранным языкам как самостоятельная наука сформировалась к концу XX-го века. И. Л. Бим, которая дала наиболее известное определение этой науки, рассматривала ее как частную дидактику, занимающую промежуточное положение среди таких

смежных наук как педагогика, педагогическая психология, дидактика педагогической психологии [1, с. 21].

А. А. Миролюбов уточнил список наук, на стыке с которыми развилась методика, добавив в этот список лингвистику и возрастную педагогику [2, с. 12].

Предметом изучения методики, по мнению А. А. Миролюбова, являются проблемы, связанные с определением иностранного языка как учебного предмета; проблемы, связанные с деятельностью обучаемого и проблемы, связанные с развитием науки – методы исследования, связь со смежными науками [2, с. 13].

Таким образом, как справедливо отмечает Н. Д. Гальскова, «методика как научная дисциплина исследует процесс преподавания и изучения языка, осуществляемый в ходе взаимодействия всех его участников друг с другом и с языком как объектом обучения [3, с. 2]. Определение методики как науки, сформированное Н. Д. Гальсковой, подчеркивает, что целью современной методики обучения иностранным языкам является построение методической системы, «направленной не только на приобщение ... к новому языковому коду, к фактологическому и лингвострановедческому содержанию, но и на формирование ... индивидуальной картины мира с ее универсальными и культурноспецифическими характеристиками [3, с. 4].

Лингводидактика является относительно молодой наукой. В ее развитие внесли вклад такие ученые, как Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева. Для Г. И. Богина лингводидактика является чисто лингвистической наукой. И. И. Халеева, определяя лингводидактику, подчеркивает связь лингвистического и методического аспектов в ней и видит в ней науку, которая «обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [4, с. 199].

Заслуживает внимания точка зрения Н. Д. Гальсковой, подчеркивающей, что лингводидактика в своих исследованиях опирается на такие науки, как философия языка, лингвистика, психология, теория овладения языком, межкультурная коммуникация, и предмет ее исследования не совпадает с предметом исследования методики обучения иностранному языку.

Лингводидактика занимается такими проблемами, как:

- 1) анализ объекта усвоения и преподавания, т. е. языка и языковой картины мира;

- 2) анализ механизмов усвоения и присвоения лингвокультурного опыта;
- 3) обоснование природы допускаемых ошибок (культурологических, лингвострановедческих, языковых) и поиск механизмов их устранения;
- 4) анализ особенностей изучения и преподавания языка в контексте многоязычия, культурных и индивидуальных особенностей обучаемых;
- 5) обоснование факторов, определяющих полноту или неполноту владения языком [3, с. 8–9].

По мнению И. И. Халеевой и Н. Д. Гальсковой, лингводидактика, раскрывая механизм овладения языком, оперирует понятиями «языковая личность» и «вторичная языковая личность» (применительно к обучению иностранным языкам). За развитие последней в современной лингводидактике отвечает межкультурный подход.

Межкультурный подход как методическая категория определяет цель обучения иностранному языку, задачи и принципы обучения. С точки зрения методики можно выделить следующие аспекты межкультурного подхода:

1) соответствие Государственному образовательному стандарту и прописанным в нем примерным программам обучения и требованиям к умениям и навыкам обучаемых;

2) целесообразность, проявляющаяся в соответствии подхода современным требованиям к уровню владения иностранным языком и социальному заказу общества;

3) концептуальность, проявляемая межкультурным подходом как мировоззренческой категорией, как система педагогического взаимодействия педагога и обучаемого;

4) направленность на развитие методики как науки, заключающаяся в развитии ее связей с другими науками – психологией, лингвистикой, лингводидактикой и др. [5, с. 343].

С точки зрения лингводидактики в качестве аспектов межкультурного подхода можно выделить:

1) направленность на изучение культурной и языковой картин мира;

2) направленность на устранение ошибок межкультурного общения, связанных с национальными особенностями стран изучаемых языков;

3) направленность на изучение вторичной языковой личности с анализом факторов, влияющих на уровень овладения языком;

4) направленность на изучение особенностей языка в контексте культурных особенностей обучаемых [5, с. 344].

Несмотря на, как может показаться, явное разграничение пространства, в котором оперируют две науки, термин «лингводидактика» (введен академиком Н. М. Шанским) до сих пор не получил единого понимания среди ученых, о чем мы говорили выше. Тем не менее, нельзя не согласиться с компетентным мнением А. А. Леонтьева, рассматривающего лингводидактику как теоретическую часть методики обучения языкам, возникшую вследствие интеграции лингвистики и методики [6, с. 50]. Это наука, имеющая свой объект (процесс обучения: концепции, принципы, содержание языкового образования, формы организации учебного процесса) и предмет исследования (теоретическое обоснование процессов преподавания и учения, принципы отбора содержания учебного материала, технологии овладения знаниями). Центральной фигурой лингводидактики является лингводидактическая модель языковой личности (Г. И. Богин), включающая следующие компоненты: ценностный или мировоззренческий, культурологический и личностный.

Итак, завершая разговор о взаимоотношениях между лингводидактикой и методикой, можно подчеркнуть следующее. Лингводидактика, или дидактическая лингвистика, является теорией обучения иностранным языкам, занимающейся выявлением соотношения родного и изучаемого языков на уровне типологии. Она не сводится к конкретному уровню введения или закрепления учебного материала. Этим занимается методика как практическое выражение лингводидактики, как методология обучения языкам.

Лингводидактика необходима для методики, как наука, ориентированная на практику преподавания, так как преподаватель должен знать типологическое соотношение и связанные с ним зоны интерферирующего влияния родного и изучаемого языков [7, с. 110].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. – М. : Рус. язык, 1977. – 228 с.
2. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М. : Ступени, Инфра, 2002. – 448 с.
3. Гальскова, Н. Д. Еще раз о лингводидактике / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 4–10.
4. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. школа, 1989. – 238 с.
5. Хосаинова, О. С. Лингводидактические и методические аспекты межкультурного подхода. / О. С. Хосаинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 11-1. – С. 341–344.

6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : для ВУЗов / А. А. Леонтьев. – М., 1999. – 219 с.
7. Розенцвейг, В. Ю. Интерференция и грамматические категории / В. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман // Исследования по структурной типологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 280 с.

М. А. Тарасик, И. И. Василевская

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: tarimarina@mail.ru, vasilira81@mail.ru*

УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ВЗРОСЛЫМИ

В настоящей статье речь идет про обучение иностранному языку взрослой аудитории, ввиду той значимости, которую приобретает его использование в профессиональной деятельности. Рассматриваются те характерные черты и индивидуальные особенности взрослых учащихся, что способствуют эффективному овладению иностранным языком.

Ключевые слова: язык; иностранный язык; взрослые учащиеся; мотивация; обучение.

M. A. Tarasik, I. I. Vasilevskaya

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tarimarina@mail.ru, vasilira81@mail.ru*

CONDITIONS AND METHODS FOR EFFECTIVE MASTERY OF A FOREIGN LANGUAGE BY ADULTS

This article is about teaching a foreign language to an adult audience, in view of the importance that its use in professional activities acquires. The article discusses the characteristic features and individual characteristics of adult students that contribute to the effective mastery of a foreign language.

Key words: language; foreign language; adult students; motivation; training.

В настоящее время актуальность изучения иностранного языка обусловлена его широким использованием в повседневной жизни. Сегодня в любой области человеческой деятельности наблюдается все более глубокое взаимодействие различных языков, культур и традиций. Как следствие этого, становится базовым изучение иностранных языков для более полной и глубокой самореализации человека в современном мире.

Для успешного продвижения по профессиональной карьере и в плане личностного развития современный человек вступает в международные отношения, которые непосредственно связаны со знанием иностранного языка. Граждане Республики Беларусь имеют возможность пройти обучение как в системе высшего образования, так и на курсах иностранных языков различных уровней подготовки. Для того, чтобы обучение было более эффективным, необходимо адекватное методологическое и методи-

ческое обеспечение этого процесса, что является задачей педагогической психологии.

Специфике обучения взрослых посвящены научные труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. А. Бодалева, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. Л. Житлина, И. А. Зимней, Г. А. Китайгородской, Р. П. Мильруда, и многих других ученых.

Для того чтобы обеспечить успешное овладение иностранным языком, необходимо определить, какими характерными особенностями обладают взрослые учащиеся, какова их мотивация, в чем причина нежелания учиться, и что может помешать учебе, и, таким образом, выяснить, какие методы являются наиболее приемлемыми для обучения иностранному языку лиц данной возрастной категории.

Взрослый учащийся предъявляет к учебному процессу ряд требований, как, например, потребность осознавать пользу от обучения, учет родного языка, необходимость активного участия и непрерывная оценка учебной деятельности.

Тем не менее, именно взрослые сталкиваются с наибольшими трудностями при изучении иностранного языка, что в первую очередь связано с прошлым опытом, который не принес положительных результатов, и с высокими требованиями относительно сроков учебного курса. Поэтому возникает необходимость определить условия и методы эффективного овладения иностранным языком взрослыми.

По мнению некоторых специалистов, взрослый учащийся обладает рядом отличий по сравнению со школьником. К основным из них относятся следующие:

1. взрослый считает себя независимой и зрелой личностью с богатым жизненным опытом (включая учебную практику);
2. имеет высокую мотивацию к учебе, поскольку она обусловлена возможностью решать профессиональные задачи посредством учебных занятий;
3. стремится поскорее применить полученные знания в повседневной и профессиональной деятельности;
4. предъявляет высокие требования к качеству и результатам обучения.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что основными педагогическими принципами в организации обучения иностранному языку взрослых являются следующие:

- приоритетность самостоятельного изучения;
- принцип взаимодействия;
- учет прежнего накопленного опыта и индивидуальный подход;

– гибкие учебные программы с практической, а не теоретической направленностью;

– преподаватель должен быть источником знаний для учащихся, обладать достаточным опытом и хорошими организаторскими способностями, осуществлять постоянный контроль учебного процесса.

С точки зрения психологии, существует целый ряд особенностей обучения иностранному языку взрослых:

1. Взрослые должны хотеть учиться. Их учеба будет эффективной при условии высокой личной мотивации для овладения новыми навыками или знаниями. Заставить выучить что-либо взрослых является практически невозможным.

2. Взрослые будут учить только то, что посчитают необходимым. Задача преподавателя – предоставить им то, что они хотят знать здесь и сейчас.

3. Взрослые учатся в ходе своей профессиональной деятельности. Если у них будет возможность применить пройденный материал на практике и повторять его время от времени, то полученные знания более прочно закрепятся у них в памяти.

4. В обучении взрослых большое значение имеет прошлый опыт. Они приобретают знания, соотнося их со своим прежним опытом. На подсознательном уровне новые знания не будут приниматься, если возникнут противоречия с приобретенным ими ранее опытом.

5. Для взрослых наиболее оптимально овладевать знаниями в неформальной обстановке, что, вероятно, связано с неприятными воспоминаниями из их школьной жизни. В этом случае, можно порекомендовать, например, позволить учащимся выпить чашку кофе во время занятия.

6. При обучении иностранному языку взрослых преподаватель прибегает к разнообразным методам, сочетая их в зависимости от ситуации. Помимо аудиовизуальных средств, позволяющих сделать учебный процесс более интенсивным, следует привлекать учащихся к активному участию в обучении, то есть, применять на занятиях метод учебной дискуссии.

7. Задача преподавателя в том, чтобы направлять, а не оценивать учебную деятельность взрослых, на которую соперничество оказывает сильное влияние. Если взрослые столкнутся с необходимостью сдавать зачеты и экзамены, существует высокая вероятность того, что они откажутся от дальнейших занятий.

Мотивация, интересы и потребности субъектов обучения – это одни из основных средств побуждения учащихся к познавательной деятельности. Мотивация представляет собой психологический процесс, включающий в себя активизацию когнитивных и эмоциональных процессов, кото-

рые сознательно управляют действиями субъекта. Мотивация играет роль вектора, который задает направление в построении образа мира конкретного индивидуума [1, с. 48].

Источник этой мотивации может иметь различные уровни сознания. В ряде случаев взрослые стремятся учиться, потому что осознают, что это поможет им решить какие-либо проблемы личного, семейного или профессионального характера. Еще одна причина связана с тем, что учеба приносит им удовольствие.

В целом, можно сказать, что интерес взрослых к обучению зависит от особенностей данного этапа их жизни, личных обстоятельств и социального положения, требований в профессиональной сфере, индивидуальных характеристик и социокультурного контекста. Некоторые из личных мотивов, которые побуждают взрослых начать обучение, могут быть направлены на:

- улучшение условий жизни;
- удовлетворение любопытства;
- более эффективное выполнение своей работы;
- решение личных, социальных или семейных проблем;
- прояснение межличностных отношений и др.

С другой стороны, взрослые обращаются в учебные центры с целью пройти переподготовку, повысить уровень своих знаний или получить квалификацию.

Как участники учебного процесса взрослые предъявляют к нему ряд требований, которые можно свести к следующим:

1. При выборе учебных курсов стремятся отдавать предпочтение тем, которые позволят им быть активными участниками на занятиях, поскольку пассивность в учебном процессе взрослые, как правило, не одобряют.

2. Взрослым необходимо уловить пользу от обучения, определить направление действий для преодоления трудностей в профессиональной сфере или личной жизни. В силу нехватки времени они хотят четко представлять себе, в каком масштабе можно будет применить полученные знания.

3. Им важно признавать должностные обязанности преподавателей учебных курсов и свое надлежащее взаимодействие с ними.

4. Взрослым требуется возможность обмениваться своим опытом. Они склонны ценить свое прошлое, поскольку это источник уверенности. Рассмотрению этого прошлого на учебных занятиях, но уже с критической точки зрения отводится ведущая роль. Опыт является результатом размышлений о событиях прошлого.

Со взрослыми, у которых высокая мотивация к учебе, легко работать, применяя современные методики. При этом преподаватель лишь координирует процесс.

нирует учебный процесс. Применение на занятиях, к примеру, таких методов, как работа в парах, группах, совместная работа над проектом, позволяют учащимся сильнее почувствовать необходимость общения друг с другом. Можно утверждать, что координирующая функция преподавателя заключается в том, чтобы направлять учебный процесс так, чтобы поддерживать интерес и укреплять положительную мотивацию к изучению иностранного языка.

Известно, что взрослым сложнее дается изучение иностранного языка, в связи с ухудшением памяти, слуха и зрения. Однако накопленный опыт обучения позволяет им находить другие более эффективные приемы запоминания. Например, следует учитывать, что у большинства взрослых распространен смешанный тип памяти, что дает преподавателю больше возможностей добиться прочного и быстрого запоминания, задействуя различные каналы восприятия. Кроме того, у взрослых (по сравнению с детьми) более развита смысловая память. Следовательно, эффективными становятся такие приемы обучения, как ассоциации, перифразы, группировка схожих понятий, составление схем, подбор образов и т. п. [2, с. 308].

При объяснении учебного материала взрослым преподавателю не нужно использовать слишком много средств обучения. Опираясь на свой лингвистический и учебный опыт, взрослые учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются понять их значение через контекст. Затем новое явление анализируется путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если возникает необходимость, используются подсказки преподавателя или учебника.

Усвоение лексики происходит разными способами:

а) непроизвольно, когда изучаемая тема представляет интерес для обучаемых; б) осознанно, поскольку знание новой лексики позволит выразить свое мнение или дать свою оценку по изучаемой теме. В этой связи очень важно сформировать навыки пользования двуязычным словарем.

По мнению различных авторов, исправление ошибок на занятиях можно проводить в различной форме: в конце каждого вида работы или в конце занятия, сразу после совершения ошибки конкретным обучаемым или как общее разъяснение для всех слушателей. При этом важно добиваться по возможности того, чтобы сами учащиеся активно участвовали в исправлении ошибок. В качестве примера можно предложить такой вариант работы на занятии, когда каждый студент вместе с преподавателем записывает на бумаге ошибки, которые слышит во время ответов, а в конце занятия проводится коллективный анализ всех допущенных ошибок.

Такой вид работы способствует формированию связности речи, помогает учиться на чужих ошибках, и не сковывает учащегося во время ответа.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что при обучении иностранному языку взрослых необходимо использовать стратегии, которые тесно связаны не только с мотивацией, но и с нежеланием учиться, а также с теми аспектами, которые могут затруднять учебный процесс.

Если принять во внимание ограниченность учебного времени, а также учесть некоторые требования взрослых учащихся к учебному процессу, такие как, возможность принимать активное участие на занятиях, необходимость понимания пользы от обучения, связь новых знаний с приобретенным ранее опытом, потребность осознавать достигнутые успехи, то следует подумать о стратегиях обучения с практической направленностью и соответствующем теоретическом подходе. Среди наиболее приемлемых стратегий можно выделить кейс-технологии, ролевые игры, использование примеров из профессиональной деятельности, метакогнитивные стратегии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Густова, Е. А. Методология и методика изучения психологических особенностей обучения взрослых иностранному языку / Е. А. Густова // Вестн. МГОУ. – 2015. – № 4. – С. 46–53.
2. Ощепкова, Т. В. Трудности обучения взрослых иностранному языку и способы их преодоления / Т. В. Ощепкова // Образование через всю жизнь. Проблемы образования взрослых в Западно-Сибирском регионе : материалы межрегион. науч.-практ. конф., Омск, 06–07 ноября 2014 г. / Ом. гос. техн. ун-т. – Омск, 2014. – С. 306–309.

Л. Н. Мелитаури

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского
Донецк, Украина
e-mail: Lola.Melitauri@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ТЕКСТЕ

В статье исследуются различные виды текстовых связей словообразовательного характера. Анализируются межфразовые корреляции производных суффиксальных существительных, и определяется их роль в создании поверхностной и глубинной структуры текста.

Ключевые слова: межфразовые корреляции; производные имена (существительные); семантическая структура текста; суффиксальные модели.

L. N. Melitaury

*Donetsk national university of economics and trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: Lola.Melitauri@mail.ru*

ON THE FORMATION OF WORD-FORMING RELATIONSHIPS IN THE TEXT

Different kinds of textual word-building links are under analysis in the article. We investigate the interphrasal correlations of noun derivatives formed by means of suffixation and their role in creating the superficial and underlying structure of the text.

Key words: interphrasal correlations; noun derivatives; semantic structure of the text; word-forming models based on suffixation.

Лингвистика текста, которая уже давно приобрела статус самостоятельного раздела современной филологии, и которая бурно развивалась в 70-х и 80-х годах XX столетия, остается и сегодня в центре лингвистических и литературоведческих дискуссий. Особое внимание уделяется исследованию основных текстовых категорий, среди которых связность занимает одно из главных мест. Изучение ее природы, средств выражения языковыми единицами разных уровней является актуальным направлением современной лингвистической науки.

Исходя из того, что текст является совокупностью взаимообусловленных компонентов и характеризуется внутренней и внешней качественной дифференциацией элементов, можно утверждать, что текст является особым образом структурированной единицей, которая представляет собой интегрированное целое со своей, присущей именно ей, иерархией элемен-

тов и их смыслов [1, с. 63]. Все языковые единицы, начиная с фонемы и заканчивая предложениями, являются строительным материалом текста, который в этом случае выступает единицей наивысшей ступени. Особенность этого верхнего (текстового) уровня заключается в том, что качества элементов более фундаментального уровня детерминируют качество и структуру вышестоящего уровня. На текстовом уровне происходит не простое соединение единиц всех предыдущих ступеней, а их интеграция, создание нового качества. Эта предпосылка способствует осмыслению структурно-семантических функций языковых единиц в тексте. Специфической для текста ролью языковых единиц является их текстообразовательная и текстосвязующая функции, которые обеспечивают объединение всех элементов текста в единое структурное целое и передачу его основного содержания.

Названные функции языковых единиц важны для формирования категории связности, которая охватывает семантический, логический и композиционный аспекты текста и презентует связь между элементами текстового содержания и логику его изложения с помощью лексико-синтаксических средств.

Связность (когерентность) является одним из важнейших качеств, которые характеризуют сам текст и выделяют его среди других языковых единиц. Категория связности обеспечивает функционирование текста как самостоятельного и законченного в смысловом отношении языкового произведения. Она присуща как целому тексту, так и его отдельным составным частям (фрагментам).

Связность текста проявляется при наличии в текстовом массиве межфразовых (МФС) и внутрифразовых (ВФС) связей.

Суть межфразовых текстовых отношений заключается в отражении ими реально существующих связей между предметами и явлениями объективной реальности. Текстовые связи основываются на логико-смысловых отношениях, которые отражают реальные связи в окружающем нас мире. Связь как философское понятие представляет собой результат обобщения разнообразных объективных связей предметов, процессов, явлений действительности.

Большинство лингвистов считают связность текста его концептуальной сутью, которая выражается языковыми «индексами» и выступает как форма текстовой организации [2, с. 70]. Другими словами, эта обозначенная система отношений материальных единиц, которые составляют текст и создают его онтологическое качество. Категория связности способствует выявлению самых важных специфических черт смысловой структуры и формальных показателей организации текста. Она выступает лингвистическим параметром текста, необходимым условием его организации, и

одновременно обеспечивает тесную связь между его элементами и частями.

Наиболее распространённым средством МФС, по мнению большинства лингвистов, является одноразовое или многократное воспроизведение текстовых элементов, то есть повторение идентичных и/или близких по структуре, значению и функциям единиц, которые составляют текст.

Особенно многоаспектным и разнообразным является механизм семантической связности текста, который формируется семантическими корреляциями языковых единиц. Изучая его особенности, немецкие лингвисты отмечают, что текст определяется как переплетение единичных значений, которые возникают на базе повторения (рекуррентности) семантических признаков в тексте [3, с. 39]. Наличие общих признаков, которые повторяются в смысловой структуре элементов текста, создает его изотопию. В основе понятия изотопии лежит принцип семантической эквивалентности, основанной на полном или частичном воспроизведении семантических признаков. Изотопия представляет собой присутствие семантически близких элементов в цепочке связанного текста; изотопическими могут быть все семантические структуры соседних элементов (или высказываний) или их часть.

Таким образом, связность текста является результатом комплексного переплетения отдельных языковых единиц, которые в текстовом поле вступают в отношения семантической изотопии.

Разнообразие связей между предметами в окружающем мире отображается в тексте в виде комплекса МФС, которые создаются единицами разных уровней. Классификация МФС зависит от начального принципа – рассмотрения средств выражения (грамматические, лексические связи), роли текстообразования (композиционно-структурные связи), роли в текстоформлении (стилистические и ритмикообразовательные) или функционального направления (логические, ассоциативные, образные связи). Опираясь на систему уровней языковых единиц и используя ее для выражения текстовых связей, традиционно выделяют грамматические и лексические виды связности.

Грамматическая связность выступает как наиболее обобщенный вид МФС и реализуется в виде особого соединения временных форм, синтаксического параллелизма, разного рода корректирующих конструкций, употребление артиклей, порядка слов и т. д. Лексическая связность выступает как лексический повтор (например, слова, которые относятся к одному тематическому ряду, синонимические или антонимические повторения и т. д.). Отличительной чертой лексических связей в тексте является тождественность их коррелята [4, с. 134].

Кроме того, текст характеризуется наличием МФС, обусловленных словообразовательными явлениями. Специфика словообразовательных отношений в тексте заключается в том, что они отображают текстовые связи не непосредственно с помощью индивидуального лексического значения слов, а с помощью корреляций словообразовательной и семантической структур производных единиц, создавая тем самым словообразовательный аспект связности текста.

Механизм словообразовательных текстовых связей, также как и других видов МФС (лексических, грамматических), основывается на рекуррентном взаимодействии в тексте словообразовательных единиц. Словообразовательные единицы характеризуются, как известно, повторением основ и деривационных аффиксов, наличием внутреннего контекста, что и обуславливает их «текстогерентные особенности» [5, с. 237].

Производные существительные с родственными суффиксами *-ung* и *-tion* являются теми языковыми «индексами» словообразовательного характера, которые принимают участие в образовании и экспликации текстовых связей разного типа. Текстобразовательные и текстосвязующие потенции указанных единиц зависят от их системных характеристик, к числу которых принадлежат: семантическая мотивированность единицами разных морфологических классов, полный изоморфизм их словообразовательной структуры и семантики, смысловые корреляции суффиксов *-ung* и *-tion* в системе языка и в тексте.

Специфичность словообразовательных связей в тексте обусловлена особенностями структуры и семантики производного слова. Известно, что производное слово характеризуется качеством бинарной референции его смысловой структуры: референции к миру действительности (отсюда индивидуальное лексическое значение каждого производного) и референции к миру слов (отсюда выводимость значения производного слова из значения другого...) [6, с. 40]. Бинарная морфологическая структура производного соответствует семантической сложности и расчленённости при определении признаков указанного предмета.

Под расчленённостью смысловой структуры производного понимается его способность делиться на части, которые повторяются в другом окружении с теми самыми значениями, то есть содержание производного состоит из значения аффикса и основы.

Важно отметить, что существительные с суффиксами *-ung* и *-tion* также характеризуются расчленённой структурой своего значения, которую можно представить в виде ономасиологического базиса и ономасиологического признака. Функциональная суть ономасиологического признака состоит в структурно-семантической идентификации порождающей основы, а ономасиологического базиса – в отображении формальной опера-

ции, в результате которой образуется новая номинативная единица (суффиксация, словообразование и т. д.). Текстовая функция указанных элементов модели (базиса и признака) выражается в их способности детерминировать МФС поверхностной и глубинной структуры коммуникативной единицы. При этом «связующие нити» в текстовом массиве появляются не между лексическим содержанием номинативных единиц, которые повторяются, а между категориальными признаками близких по семантике суффиксов *-ung* и *-tion*, а также между общими структурно-семантическими признаками словообразовательных моделей производных. Эта особенность семантики производных обеспечивает эксплицитный и имплицитный характер репрезентации текстовых связей словообразовательного типа.

Эксплицитный характер суффиксальных связей, которые создают внешнюю структуру текста, обеспечивается «чистым» повторением суффиксов *-ung* и *-tion*. Они имеют подобное обещающее категориальное значение и потому могут выступать как внешние маркеры МФС.

Имплицитные суффиксальные связи представляют собой скрытые смысловые отношения между производными и отображают содержательно-семантические и логико-понятийные корреляции в тексте, обусловлены, с одной стороны, семным составом существительных, которые повторяются, а с другой стороны, формируют внутреннюю текстовую структуру.

Эксплицитные связи по форме выражения делятся на интрасуффиксальные (которые образуются повторением производных с одним и тем же суффиксом) и интерсуффиксальные (которые образуются повторением разносуффиксальных единиц), а по содержанию они делятся на лексические связи (полное совпадение структурных и семантических признаков рекуррентных слов в текстовом поле) и словообразовательные (которые возникают между разными словами и имеют комплекс некоторых общих суффиксально-семантических признаков).

Семантика словообразовательной модели, в целом, соотносится со словообразовательным значением, которое и выступает как обобщенное значение модели в целом, а не значение отдельных ее компонентов.

Так, например, семантика словообразовательных моделей с суффиксами *-ung* и *-tion* имеет ряд общих и дифференциальных признаков. Общность семантики суффиксальных моделей на *-ung* / *-tion* основывается на смысловом родстве суффиксов и общности других структурно-семантических характеристик модели.

В соответствии с классификацией М. Д. Степановой [7, с. 232] словообразовательная модель M2 «существительное+суффикс» (*Waldung*, *Gewandung*) является семантически однородной и функционально одно-

значной. Стабильный характер ее семантического содержания (обозначение совокупности предметов) позволяет проектировать семантику основной массы производных существительных, образованных в соответствии с данной моделью.

Этот факт имеет особое значение для выявления текстообразующих отношений между производными в текстовом поле. Общность структурных характеристик номинативных единиц такого типа (идентичность словообразовательной модели) является основой их идентификации среди других элементов текста и отнесения их к единому комплексу слов с общим смыслом. Общий смысл одноформленных производных (в данном случае существительных с предметным значением) составляет часть общего смысла текста – план предметного выражения основного содержания текста в отличие от характеристик действий, отношения, качества и так далее. Поэтому изучение взаимодействия в тексте номинативных единиц, связанных общностью структуры и семантики, позволяет определить характер отношений и связей в тексте, принципы текстообразования. Усложненный характер связей в тексте приобретают отношения между словообразовательными моделями производных и их разновидностями (вариантами и субвариантами), которые имеют несколько комплексов семантических признаков.

Производные существительные, образованные по модели М3 и М1 «прилагательное+суффикс» и «глагол+суффикс», в соответствии со структурой своего значения делятся на моносемантические (которые не имеют вариантов значения) и полисемантические (которые включают в свое значение несколько лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слова). Полисемантическое существительное может входить в разные словообразовательные ниши. Понятие «ниша», которое широко используется в теории словообразования, представляет собой группу производных, объединенных общим для них значением аффикса и общностью словообразовательной модели. Количество ниш в рамках модели зависит от объема их семантического содержания.

Словообразовательная модель с суффиксом *-ung* представлена тремя нишами: нишей состояния (*Gesittung*, *Überschuldung*), нишей предмета (*Dickung*) и нишей личности (*Begabung*).

Взаимосвязи ниш в рамках словообразовательной модели обеспечиваются семантическим инвариантным значением модели в целом, которое интегрирует все ниши.

Широким диапазоном семантических реализаций отличается глагольная словообразовательная модель М1. В рамках этой модели объединены ниши действия, места и личности. Определение и размежевание словообразовательных ниш отглагольной модели основано на выделении вари-

антных и субвариантных разновидностей, что связано с усложнённой семантической структурой модели.

Общность семантики производных похожей словообразовательной структуры с близкими по смыслу суффиксами обуславливает формирование словообразовательных полей, основным условием существования которых выступает функционально-смысловая корреляция суффиксов и моделей. Принцип полевого структурирования номинативных единиц отражает, с одной стороны, образование семантических отношений между производными словами, которые отличаются своим лексическим значением, а с другой стороны, выступает необходимой предпосылкой установления межфразовых связей между конститuentами поля (существительными суффиксального типа).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Залевская, А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста / А. А. Залевская // *Вопр. языкознания*. – 2002. – № 3. – С. 62–73.
2. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – СПб : «Искусство – СПб», 1998. – 285 с.
3. Коваленко, В. М. Принципи словотвірних зв'язків у тексті / В. М. Коваленко // *Вісн. Донец. ун-ту. Серія Б. Гуманітар. науки*. – 2003. – № 2. – С. 38–43.
4. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высш. школа, 1981. – 183 с.
5. Степанова, М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М. : Высш. школа, 1984. – 264 с.
6. Коваленко, В. М. Принципи словотвірних зв'язків у тексті / В. М. Коваленко // *Вісн. Донец. ун-ту. Серія Б. Гуманітар. науки*. – 2003. – № 2. – С. 38–43.
7. Степанова, М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М. : Высш. школа, 1984. – 264 с.

С. К. Родион

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: rodion_svetlana@rambler.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается вопрос актуальности внедрения в образовательный процесс факультативных занятий по иностранному языку. Автор рассуждает о важности факультативного курса в условиях относительно небольшого количества аудиторных часов по учебному предмету и рассматривает некоторые приемы и методы преподавания иностранного языка на факультативных занятиях.

Ключевые слова: введение факультативного курса; преимущество образовательных программ; методические приёмы; проблемные ситуации; метод дискуссий.

S. K. Rodion

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: rodion_svetlana@rambler.ru*

THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT FOREIGN LANGUAGE OPTIONAL CLASSES

The paper deals with the issue of relevance of introducing foreign language optional classes in the educational process. The author talks about the importance of the optional course in conditions of a relatively small number of academic hours on the subject and considers certain foreign language teaching methods and techniques, which can be used at optional classes.

Key words: introducing an optional course; consistency of educational curricula; teaching methods; problem situations; method of discussions.

Одной из основополагающих целей современного образования является формирование разносторонне развитой личности, что включает в себя коммуникативное и эмоциональное развитие обучающегося. Эта цель должна находить отражение в подходах к обучению иностранным языкам на I ступени получения образования в высших учебных заведениях неязыкового профиля. На сегодняшний день свободное владение как минимум одним, а предпочтительнее несколькими иностранными языками является не только ключевым фактором, необходимым для построения успешной профессиональной карьеры, но также и важным средством для достижения успеха в жизни в целом. Мировое сообщество признаёт, что в эпоху развития международных связей в бизнесе, экономике и культуре

как никогда велика потребность в специалистах, способных грамотно и умело конкурировать, а также владеющих иностранными языками на достаточно высоком уровне и осуществляющих с их помощью свою профессиональную деятельность качественно и эффективно.

Для того, чтобы современные студенты свободно и уверенно разговаривали на иностранном языке, необходимо обеспечить их, в первую очередь, достаточным количеством академических часов иностранного языка, что, к сожалению, не всегда находит отражение в учебных программах. На наш взгляд, введение факультативного курса по иностранному языку является рациональным решением некоторых проблем, связанных с относительно небольшим количеством аудиторных часов (150, как, например, на факультете экономики и менеджмента БГЭУ), отводимых на изучение иностранного языка учебной программой. Мы полагаем, что наличие факультативных занятий позволяет соблюдать принцип преемственности образовательных программ: так, например, студенты первого курса, завершив программу курса иностранного языка могут сразу же перейти к более глубокому изучению делового английского языка на факультативных занятиях, имея возможность работать с аутентичным материалом различных тематик: экономика, бизнес, менеджмент и другие. Необходимо подчеркнуть, что преемственность между основным курсом и факультативными занятиями не предполагает дублирование тем, форм и методов преподавания. Поэтому задача преподавателя, ведущего факультативные занятия, заключается в том, чтобы найти определённые методические приёмы, способствующие наиболее эффективному проведению занятий, а также поддержанию интереса студентов к учебному предмету. Из этого следует, что любое занятие в рамках факультатива должно представлять собой управляемый системный процесс, направленный, в первую очередь, на развитие и усовершенствование навыков устного высказывания, а также на формирование у студентов умения использовать иностранный язык в различных ситуациях общения, для достижения любых, в том числе и профессиональных целей.

Мы считаем, что, например, развитию и усовершенствованию коммуникативных навыков способствует такой вид работы на факультативных занятиях как обсуждение актуальных тем и проблемных ситуаций в парах, малых группах и группе в целом. Неоспоримо велика здесь и роль метода дискуссий. Данный метод позволяет формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в их обсуждении, речевую культуру, направленность на выявление причин возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. Из опыта работы можно утверждать, что дискуссия помогает студентам не только овладевать всеми видами речевой деятельности, но и обнаружить причи-

ны возникших проблемных ситуаций и попробовать их решить; ведь известно, что интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания [1, с. 12]. Таким образом, применение метода дискуссии на факультативном занятии позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, их самостоятельность, а также формирует культуру творческого мышления, создаёт условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. А поскольку дискуссия происходит в процессе управляемого группового общения, то у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется заинтересованность и уважение к собеседнику, что ведёт к сплочению учебной группы. Можно с уверенностью сказать, что применение дискуссионного метода позволит сформировать думающего и владеющего не только иностранным языком, но и разбирающегося в актуальных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках.

Размышляя об организации образовательного процесса на факультативных занятиях по иностранному языку, нельзя не упомянуть о роли и месте ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), которые на сегодняшний день прочно вошли в методику преподавания иностранных языков в высшей школе. Безусловно, ИКТ помогают не только качественно и эффективно реализовать коммуникативный подход, но и существенно повысить как заинтересованность студентов на факультативном занятии, так и качество усвоения языкового и речевого материала.

Среди очевидных преимуществ ИКТ следует, на наш взгляд, отдельно выделить их влияние на принцип наглядности, который при использовании ИКТ уже становится принципом гипермедийной наглядности и положительно влияет на восприятие и понимание коммуникативной ситуации, создаёт эффект присутствия и вовлечённости в происходящее на экране. Именно гипермедийная наглядность стимулирует речевую активность студентов [2, с 164].

Таким образом, факультативный курс предоставляет широкие возможности для развития языковых компетенций и, следовательно, мотивирует студентов к изучению иностранного языка с целью его использования в своей дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гальскова, Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15.

2. Методика преподавания иностранного языка : уч. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск : Высшая школа, 2016. – 239 с.

Ф. А. Моисеева, В. А. Усачёв¹⁾, Г. М. Усачёва²⁾

¹⁾*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского
Донецк, Украина
avercesar@mail.ru*

²⁾*Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики
Донецк, Украина
avercesar@mail.ru*

ПРОБЛЕМАТИКА КОНТРОЛЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Контроль представляет собой определенные рецептивные действия преподавателя, и включает в себе сложную аналитическую деятельность по сопоставлению получаемого студентами материала с уже существующим эталоном. Эффективность действий преподавателя полностью зависит от его квалификации и добросовестности проведения занятия. В статье анализируется эффективность проведения контроля речевых умений среди студентов на практических занятиях по изучению иностранного языка, способствующая лучшему усвоению предоставляемого речевого материала.

Ключевые слова: контроль; упражнение; речевые умения; процесс обучения; иностранный язык; языковой материал; речь.

F. A. Moiseeva, V. A. Usachev^a, G. M. Usacheva^b

^a*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
avercesar@mail.ru*

^b*Donetsk Academy of Management and Public Administration under the Head of Donetsk People's Republic
Donetsk, Ukraine
avercesar@mail.ru*

PROBLEM OF CONTROL OF SPEECH ABILITIES AT THE PRACTICAL LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE

Control is a certain receptive action of a teacher, and involves a complex analytical activity to compare the material received by students with an existing standard. The effectiveness of the teacher's actions depends entirely on his qualifications and the integrity of the lesson. The article analyzes the effectiveness of the control of speech skills among students in practical classes for learning a foreign language, which contributes to a better assimilation of the provided speech material.

Key words: control; exercise; speech skills; learning process; foreign language; language material; speech.

Проблема контроля речевых умений изучаемого языка на практических занятиях постоянно привлекает к себе внимание преподавателей и методистов, так как в них заключено многообразие и все еще до конца не досконально изученные реалии обучения студентов языку. Обобщив все умения вместе, лексические единицы языка, правила употребления данных единиц в речи, их можно охарактеризовать как контроль знания студентов, охватывающий весь процесс обучения изучаемому языку, о чем указывали в своих работах Е. И. Пассов, С. Ф. Шаталов, Н. Е. Брейгина, А. П. Старков, Р. П. Мильруд и Т. С. Назарова. Контроль речевых умений, по их мнению, выполняет как обучающую, так и контрольную и стимулирующую функции, предоставляя возможность подтянуть оценочную базу, способствуя развитию и осуществляя обратную связь, так как речевой контроль выполняет роль связующего звена между существующим эталоном и реальной действительностью в обучении, стимулируя учебные действия студентов в группах.

Методика изучения языков имеет большой теоретический опыт и хорошо организованную практику речевого контроля языка. Основные приемы речевого контроля используются в учебно-методических комплексах и осуществляются в процессе обучения студентов языку. Нормы оценок знаний и необходимых навыков студентов по изучению языка постоянно совершенствуются и перерабатываются в соответствии с современными реалиями и требованиями. В таких моментах акцент делается на контроль целевых видов речевой деятельности, предполагающих усиление коммуникативной составляющей к обучению языкам. Исходя из этого, мы можем выделить и цель данной работы, которая заключается в рассмотрении смысловой стороны изучаемой речи, содержательной и организационной сторон контроля речевых умений вместе с речевым материалом на практических занятиях студентов по изучению предлагаемого языка.

Контроль как сложное явление диалектического учения, охватывает целый ряд кажущихся противоположными функций, необходимых для контроля и обучения. В ходе развития методики преподавания языков предпринимались попытки отделить контроль от других функций, в частности от функции обучения. Но такая попытка оказалась провальной, так как результаты обучения всегда проявляются во внешней речи, и поэтому все выполняемые упражнения речевого характера дают представление о качестве их выполнения, то есть предоставляют сам контроль их выполнения. А также сами формулировки упражнений для обучения студентов речи дают установку на учение и контроль. Контроль и тренировка речевых умений в таких заданиях являются взаимодополняющими. Особенно тесно связаны контроль и обучение в рецептивных видах речевой деятельности, а именно в аудировании и чтении. Л. Г. Денисова в своей ста-

тье подчеркивает, что многие показатели понимания, употребляемые как способы контроля, выполняют и роль обучения [1, с. 34]. Приводимые ей в качестве примера способы контроля понимания прочитанного показывают, что они могут выполнять двойную роль: направлять поиск по содержанию и одновременно проводить контроль успешности такого поиска. Большинство заданий к текстам в учебных пособиях, направленных на развитие чтения, носят обучающий характер и способствуют контролю. Но и упражнения продуктивного характера носят двойственный характер. При этом очень распространен вид речевых упражнений с заданиями, в которых студентов просят рассказать собеседнику о том, что они увидели во время путешествия, деловой поездки, о том, что они ожидали от деловой встречи или заключения сделки по бизнесу. Такие упражнения могут служить и для обучения, и для проведения контроля речевых умений студентов на практических занятиях по изучению языка. Из этого мы можем заключить, что материал любого предоставляемого упражнения или задания к такому упражнению, предполагающие внешнюю речь студентов, выступают одновременно как объективная база и обучения и контроля. Возможно, что эти свойства контроля способствовали Е. И. Пассову в разработке методов преподавания, а также давали возможность говорить о контроле как о методе, сопровождающем каждую из методик обучения [2, с. 87]. Все определяется конкретной целью, которую ставит перед собой преподаватель: в одном случае акцент делается на обучение, а в другом случае он переносится на контроль обучения самих речевых умений.

Указывая на обучающую составляющую контроля, необходимо исходить из того, что данная функция контроля в значительной степени определяется его психологическими свойствами, которые способствуют более глубокому усвоению речевого материала. Установка на контроль, как показали последние практические исследования методистов, способствует интенсификации работы мозга, поддерживает мыслительную деятельность обучаемых, что обеспечивает всегда активное отношение студентов к предмету своего изучения. Благодаря таким особенностям контроль помогает сохранить внимание студентов на нужном в определенный момент явлении и переключить это внимание на другое явление в необходимое для преподавателя время. С помощью целенаправленного контроля оказывается возможным преодоление как общих, так и индивидуальных трудностей студентов в ходе языкового обучения. В ситуации контроля студенты знают, что им предстоит отчитаться о выполнении поставленного перед ними задания, а следовательно, они мобилизуют все свои усилия интеллектуального плана на выполнение задания с максимальной отдачей и результатом, обеспечивающими прочность получаемых знаний. Именно в активном отношении студентов к предмету усвоения и содержания ос-

новные обучающие компоненты контроля работают вместе с познавательными возможностями, а значит необходимо, как можно более рационально использовать контроль как вид обучения, чтобы с максимальной отдачей реализовать предоставляемые студентам возможности в соответствии с программными задачами обучения [3, с. 387].

При подготовке и выполнении речевого контроля необходимо помнить, что контроль должен проводиться регулярно и охватывать как можно большее количество студентов в группе, не занимая много времени. Контролируемый материал должен быть подготовлен в виде тестов небольшого количества, но достаточного для проверки уровня полученных на практических занятиях знаний, и быть объективным и простым в выполнении, экономичным по времени и вполне адекватным, соответствуя изучаемому языковому материалу.

Современному подходу к речевому обучению свойствен скрытый контроль, проводимый на основе произвольной формы внимания и связанный с преамбулой общения. Все возможности студента, включающие эмоциональные и интеллектуальные направляющие, направлены на преодоление испытания, в котором и заключается иноязычное речевое общение. Контролирующая деятельность при этом становится почти незаметной. Скрытый контроль, таким образом, используется в основном при обучении речевым моментам, о результатах которого можно иметь представление об усвоении языкового материала студентами.

Вместе со скрытым контролем должен проводиться и контроль открытый, который опирается на произвольную форму внимания, когда студенты отдают себе отчет в контролируемом характере выполняемой ими языковой работы. Такой вид контроля образует связующие звенья с самоконтролем студентов, так как контрольные задания, предлагаемые преподавателем, воспитывают внимательность к языковой форме изучаемого языка, сосредоточенность и готовность к трудностям. Обучающие возможности данного контроля большие, и их необходимо с наибольшей целесообразностью использовать при овладении речевыми умениями, то есть речевым материалом изучаемого языка. При выполнении таких задач в полной мере можно говорить о реализации коммуникативных целей. Открытый контроль можно применять также при оценке владения подготовленной речью, которая указывает на успешное развитие речевых умений. Невыполнение контроля языкового материала, особенно в условиях ограниченности отведенных на предмет часов, может иметь негативные последствия для самого процесса обучения [4, с. 29].

Для того, чтобы осуществить контроль речевых умений, преподаватель должен всегда выступать организатором общения, создавая, прежде всего, саму атмосферу общения. Используя подходящие ситуации, препода-

даватель распределяет роли среди студентов во время проведения занятий, а для того, чтобы данное общение стимулировать, преподаватель берет зачастую на себя роль одного из партнеров и направляет общение в необходимое для процесса обучения русло. Необходимо отметить, что при таком общении преподаватель не вмешивается в общение, исправляя ошибки студентов, а наоборот всячески поддерживает такое общение.

Выполнение всех задач, поставленных преподавателем на практическом занятии для контроля речевых умений, осуществляется путем использования целевых форм и приемов контроля. Проводя практическое занятие, преподаватель для осуществления контроля речевых умений применяет фронтальный, индивидуальный контроль, а также контроль рабочей пары. Фронтальный контроль позволяет осуществить охват всех студентов группы, проводя его при этом регулярно. Существенна при этом обращенность ко всей учебной группе, активизирующая работу каждого студента. Фронтальный контроль проводится как в устной, так и в письменной форме, при этом устная форма контроля преобладает. Индивидуальный контроль предполагает работу с каждым студентом учебной группы. Преподаватель должен настаивать на ответе каждого студента по поставленному вопросу или поставленной речевой задаче. Индивидуальный контроль при аудировании также необходимо включать в коммуникативную деятельность, когда понимание предоставляемого текста является всего лишь отправным моментом для решения задач более широкого спектра, а именно использовании информации, содержащейся в тексте для высказывания по теме практического занятия, выполнении рецензии и так далее. Парный контроль увеличивает время активной деятельности студентов и применяется для взаимной тренировки студентов в усвоении языкового материала. Особенно эффективен парный контроль при развитии диалогической речи студентов. Такая форма контроля речевых навыков студентов может носить скрытый или открытый характер. Для открытого вида контроля дается контрольная установка, такая как, например, подготовить ответ на вопросы деловых партнеров, используя определенный языковой материал. Для решения коммуникативных задач применяется скрытый парный контроль, при котором студенты в ходе практического занятия репетируют полученные роли, прежде чем выступить перед другими участниками диалога. Преподаватель, экономя рабочее время, прослушивает языковую работу каждой пары студентов, имея возможность оценить работу всей группы за время одного занятия [5, с. 31]. Использование таких форм контроля позволяет осуществить в неделимом единстве как контроль, так и обучение и общение.

Подводя итоги, хочется сказать, что контроль речевых умений студентов, преследуя различные цели, в конечном итоге имеет обучающий ха-

рактический, поддерживающий процесс получения знаний на высоком уровне, создавая благоприятные условия для улучшения практического владения изучаемым языком, его целенаправленного и эффективного использования, стимулируя умственную активность студентов, добавляя моменты новизны и незабываемости в сам процесс обучения языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Денисова, Л. Г. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам / Л. Г. Денисова, В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 1995. – №2. – 34 с.
2. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному высказыванию / Е. И. Пассов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1983. – 199 с.
3. Назарова, Т. С., Полат, Е. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : УРАО, 2013. – 387 с.
4. Мильруд, Р. П. Особенности контроля в овладении иноязычным речемышлением / Р. П. Мильруд // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : книга для учителя : из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 5–12.
5. Старков, А. П. Функциональная направленность контроля / А. П. Старков // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : книга для учителя : из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – С. 28–33.

Н. М. Смирнова, Н. К. Зубовская, И. И. Ковган

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Snatalia0308@mail.ru, nana2305@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Важную роль в формировании положительного отношения студентов к изучению иностранных языков играют внешние воздействия. Дидактическое направление является составной частью системы внешних воздействий, чем выше уровень дидактического построения учебного процесса, тем успешнее он влияет на формирование положительного отношения студентов к учёбе.

Ключевые слова: дидактическое построение учебного процесса; отношения между преподавателем и студентами; взаимоотношения студентов; успехи в учёбе; организация учебного процесса.

N. M. Smirnova, N. K. Zubovskaja, I. I. Kovgan

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Snatalia0308@mail.ru, nana2305@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' POSITIVE ATTITUDE TO THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

External influences play an important role in the formation of a positive attitude of students to the study of foreign languages. Didactic direction is an integral part of the system of external influences. The higher the level of didactic construction of the educational process is, the more successful it affects the formation of a positive attitude of students to study.

Key words: didactic construction of the educational process; the relationship between the teacher and students; student relationships; academic success; educational process organization.

Отношение студентов к учёбе – важный показатель также их готовности к изучению иностранных языков. Под этим подразумевается позиция студентов относительно целей, условий и требований к изучению иностранных языков, а также их готовность действовать согласно занятым ими позициям.

Развитие личности, формирование её взглядов совершается в более или менее осознанном контакте с условиями и целями этой деятельности. В вузе при изучении иностранных языков эти контакты успешно осуществляются при положительном отношении студентов к учёбе, которое формируется под воздействием не только внутренних условий, таких,

например, как наличие хороших знаний, а также мотивов деятельности и глубоких убеждений в необходимости «хорошо знать иностранный язык».

Однако наличие даже благоприятных условий ещё не решает всей проблемы. Важную роль в формировании положительного отношения к изучению иностранных языков играют внешние воздействия, которые следует рассмотреть.

1. Дидактическое построение учебного процесса.

Следует отметить, что чем выше уровень дидактического построения учебного процесса, тем успешнее он влияет на формирование положительного отношения студентов к учёбе. Учащиеся должны ощущать влияние педагогически целесообразного, квалифицированного построения учебного процесса на формирование у них ответственного отношения к изучению иностранных языков. «Дидактическое направление является составной частью системы внешних условий, которая способствует развитию формирования индивидуума в смысле дидактических связей между внешними воздействиями и внутренними условиями» [1, с. 790].

2. Отношения между преподавателями и студентами.

Обучение в вузе – двусторонний процесс, где ведущая роль принадлежит преподавателю. Поэтому влияние дидактически правильно построенного учебного процесса на положительное отношение студентов к изучению иностранных языков нельзя рассматривать изолированно от влияния на этот процесс преподавателя. Следовательно, позиция студентов по отношению к учёбе обуславливается также и их отношением к своим преподавателям. От педагогических способностей преподавателя зависит качество учебного процесса, а следовательно, и уровень положительного отношения к ним студентов.

Влияние преподавателя на положительное отношение студентов при изучении иностранных языков будет наиболее оптимальным, если будет взаимная заинтересованность в успехе учебного процесса. Такая заинтересованность заключается в том, что преподаватель и студенты выступают равными партнёрами в учебном процессе, который является также процессом совместной деятельности преподавателя и студентов.

Отношения между преподавателем и студентами должны основываться на уважении личности студентов, признании в них равноправных партнёров, понимании трудностей, которые могут возникнуть у студентов при изучении иностранных языков, оказание помощи в процессе учёбы.

3. Взаимоотношения студентов.

Известно, что учебный процесс в вузе характеризуется наличием многообразных контактов между студентами. Эти взаимоотношения оказывают влияние на возникновения коллективных форм учебной деятельности. Именно такие формы в свою очередь влияют на поведение студентов,

на развитие их дружеских отношений, что также способствует развитию положительного отношения студентов к изучению иностранных языков.

Необходимо подчеркнуть, что правильные взаимоотношения студентов помогают сплочению учебных групп, что положительно влияет на успешную работу студентов на занятиях. Хорошо, если преподаватель знает, какие взаимоотношения между студентами существуют в группе, что, в свою очередь, является предпосылкой для эффективного педагогического воздействия с целью формирования положительного отношения студентов к изучению иностранных языков.

4. Успехи в учёбе и пути их достижения.

Следует не забывать, что успехи студентов в учёбе оказывают влияние на их будущую деятельность. Это влияние может усиливать или ослаблять как позитивное, так и негативное отношение студентов при изучении иностранных языков. Успех или неуспех студентов в работе на занятиях по иностранному языку может положительно или отрицательно влиять на отношения их к учебному процессу. Хочется подчеркнуть, что успех студент обычно оценивает как достижение собственных усилий, а неуспех, как правило, получает самокритичную оценку, при этом часто появляется стремление к исправлению положения.

Влияние успехов в учёбе на отношения к ней может рассматриваться только в связи с оценкой требований к успеваемости со стороны студентов. Если студент получает хорошие отметки при субъективно заниженных требованиях, то это в дальнейшем будет иметь такое же отрицательное влияние, как и плохие отметки. Переживание успеха ведёт к сознательным усилиям, к повышению уровня требований, причём осознание успеха основывается не на оценке другого лица, а прежде всего на понимании необходимости повышения своих способностей в процессе учебной деятельности.

Положительные результаты в учёбе отмечаются как положительные факторы отношения к учебе, прежде всего теми студентами, которые особенно интересуются иностранным языком, чувствуя себя обязанными хорошо учиться, проявлять интерес при изучении иностранного языка. При этом студенты не считают, что неудовлетворительные отметки отрицательно сказываются на их отношении к изучению иностранного языка.

5. Самостоятельные занятия.

Обычно студентам не хватает времени для интенсивных самостоятельных занятий. Причиной этого может служить более выраженная потребность в глубоком понимании содержания изучаемой темы, осознания необходимости хорошего знания иностранного языка для будущей профессии.

Интересны в этом отношении высказывания немецкого педагога К. Штарке [2, с. 300]. Исследуя организацию учебного труда студентов младших курсов, он пришёл к выводу, что эти учащиеся в первое время ориентируются на школьный стиль учёбы, когда помощь им оказывалась регулярно, осуществлялся систематический контроль. Иное дело сейчас, когда им самим приходится искать нужный учебный материал.

Важной проблемой здесь выступает и определение объёма знаний, умений и навыков, которыми обязаны владеть студенты. Особенно отрицательно сказывается на отношении студентов к учёбе перегрузка учебных программ. Перегрузки вызывают появление противоречия между завышенным объёмом учебного материала и реальными возможностями студентов овладеть ими. А это приводит к снижению интереса, потере веры в свои силы, а значит, к возникновению негативного отношения студентов к изучению иностранных языков.

Причины носят объективный и субъективный характер. В первом случае – слишком большой объём предлагаемой информации, которым не может овладеть даже усидчивый студент за имеющееся в его распоряжении время. Во втором – недостаток способностей, пренебрежение к изучению иностранного языка, плохие отношения с преподавателем.

б. Организация учебного процесса.

В процессе обучения в школе учащиеся привыкли к более регламентированной организации учебного процесса. В вузе вчерашнему школьнику приходится приспосабливаться к другой организации учебных занятий, главным образом работать самостоятельно. И чем быстрее он привыкнет к новым условиям, тем успешнее будет учёба, что положительно скажется и на отношении к ней. Но нередки случаи, когда некоторые студенты устраивают себе дни облегчённой учёбы. Всё это приводит к снижению успеваемости, а иногда и к отрицательному отношению к учёбе.

Таким образом, правильная организация учебного процесса студентов оказывает положительное влияние на их отношение к учёбе и изучению иностранных языков.

В данной статье показаны некоторые педагогические соображения в использовании потенциальных возможностей при изучении иностранных языков в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Wenge, H. Didaktische Führungstätigkeit und Einstellungserziehung / H. Wenge // *Wiss. Zeitschrift der Friedrich Schiller – Universität.* – Jena, 1973. – Nr.5 / 6. – S. 790.
2. Starke, K. Persönlichkeitsentwicklung der Studenten / K. Starke // *Jugend – FDJ – Gesellschaft.* – Berlin, 1975. – S. 300.

A. A. Pryhodzich, M. A. Cherkas

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: elpr7@tut.by*

ZUR FRAGE DER SOZIALFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dieser Artikel befasst sich mit dem Problem sozialer Formen der pädagogischen Tätigkeit in einer Fremdsprache. Die Kombination solcher Formen, die in Abhängigkeit von den zugewiesenen pädagogischen Aufgaben, den Besonderheiten des Inhalts, seinem Umfang festgelegt wird, bringt positive Ergebnisse.

Keywords: Sozialformen / Kooperationsformen; Gruppenarbeit; Einzelarbeit; Partnerarbeit; Frontalunterricht / Plenum.

Е. А. Пригодич, М. А. Черкас

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: elpr7@tut.by*

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНЫХ ФОРМАХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема социальных форм учебной деятельности на иностранном языке. Сочетание таких форм, которое определяется в зависимости от поставленных учебно-воспитательных задач, специфики содержания, его объема, приносит положительные результаты.

Ключевые слова: социальные формы; групповая работа; индивидуальная работа; работа в парах; работа в пленуме.

A. A. Pryhodzich, M. A. Cherkas

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: elpr7@tut.by*

ON THE QUESTION OF SOCIAL FORMS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This article considers the problem of social forms of educational activity in a foreign language. The combination of such forms, which is determined depending on the assigned educational tasks, the specifics of the content, its volume, brings positive results.

Key words: social forms; group work; individual work; work in pairs; work in the plenum.

Einen jungen Menschen unterrichten heißt nicht,
einen Eimer füllen, sondern ein Feuer entzünden.

Aristoteles

Die Sozialformen / Kooperationsformen im Unterricht sind ein wichtiges Element jeder Fremdsprachenausbildung. Sie regeln die Kommunikation und Struktur des Unterrichts. Sie sind der Motivationsfaktor, der den Lernenden zeigt, dass Sie nicht nur selbst oder im Plenum, sondern auch in Paaren oder Gruppen mit Bildungsmaterial arbeiten können. Aus diesem Grund sollte jeder Lehrer darüber nachdenken, wie er seinen Unterricht gestalten kann.

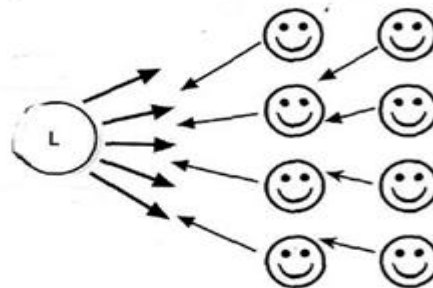
Generell kann man verschiedene Sozialformen unterscheiden, die im Unterricht kombiniert werden können:

- 1) *Einzelarbeit / Stillarbeit / Alleinarbeit*
- 2) *Gruppenarbeit*
- 3) *Partnerarbeit*
- 4) *Frontalunterricht / Plenum*

Jede Sozialform hat Ihre eigenen Vorteile und Nachteile. Sie sollte demnach in Abhängigkeit von der Aufgabe / Übung gewählt werden. Wer kann uns antworten: Welche Sozialform ist am besten? Man kann da mal wieder keine eindeutige Antwort geben.

Mögliche Vor- und Nachteile ergeben sich aus der unterschiedlichen Gestaltung des Unterrichts. Geben wir die Charakterisierung dieser Formen.

Frontalunterricht / Plenum. Die Gruppe wird gemeinsam und gleichzeitig unterrichtet.



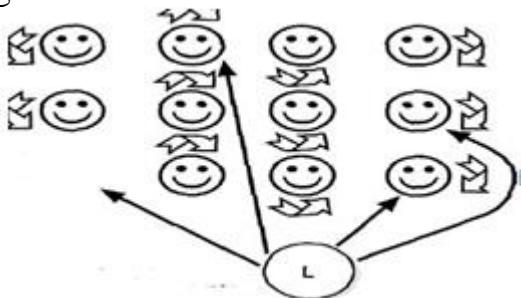
Im Frontalunterricht werden verschiedene *Lehrformen* und *Übungsformen* eingesetzt: Gespräch, Vortragen, Erzählen, Nacherzählen und Berichten, Vorlesen, Diktatschreiben, Demonstrieren, Erklären durch Veranschaulichen, Dolmetschübungen, Übersetzungsübungen, Hörverstehen, Leseverstehen, Textarbeit, Nachsprechen, das Halten von Referaten, Zusammenfassen, Hausaufgabenkontrolle, Meinungsaustausch, mündliche Fehlerkorrektur, die Präsentation von Audio- und Videomaterialien, Aussprache, Wortschatzarbeit.

Zu den *Vorteilen* des Frontalunterrichts gehören aus unserer Sicht einige Momente. Verschiedene Formen des Lernens werden im Frontalunterricht verwendet. Plenum lässt sich gut steuern, besonders bei großen Gruppen. Diese

Sozialform ist zeitökonomisch, hat wenige organisatorische Probleme, gibt gleiche und effektive Information für alle Schüler.

Es gibt auch *Nachteile* des Frontalunterrichts. Im Plenum dominiert jedoch immer die Lehrperson (sie gibt vor, was zu machen ist). Es gibt geringe Sprechzeit für die Lernenden. Die Arbeit im Plenum ermöglicht den Lernenden wenig Aktivität (Gefahr der Passivität und Unselbständigkeit) und vernachlässigt das individuelle Lerntempo.

Einzelarbeit / Stillarbeit / Alleinarbeit. Der Lernende arbeitet selbstständig an seinem Arbeitsauftrag.



Der Lernende erledigt die Aufgabe, indem er ohne die direkte Hilfe des Lehrers oder die Unterstützung anderer Lernenden arbeitet (er arbeitet also allein). Solche Arbeit kann offen/gelenkt oder betreut/unbetreut sein. Am häufigsten wird diese Sozialform für die Kontrollarbeit verwendet. Auch bei Vokabellernen, in Phasen der Anwendung und Stoffwiederholung, beim Lesen, bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, bei der Vorbereitung persönlicher Aussagen, bei der Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben, bei Übungen im Sprach- oder Computerlabor, Eigenanalyse oder Selbstprüfung ist solche Arbeit erforderlich [1].

Zu den *Vorteilen* der Einzelarbeit gehören aus unserer Sicht:

- Es ist möglich, den Schwachen gezielt zu helfen,
- Jeder Lernende kann sein individuelles Tempo selbst bestimmen, ohne Ablenkung zu arbeiten und braucht keine Rücksicht auf die anderen zu nehmen,

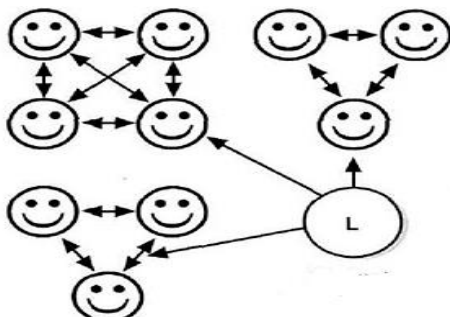
- Der Lehrer kann den Lernenden Materialien mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anbieten.

- Selbstständig arbeiten zu können ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für Studium und Beruf. Man lernt dabei auch mit Schwierigkeiten selbst fertig zu werden und nicht vorschnell aufzugeben [2].

Nachteile der Einzelarbeit sind, dass sie keine Interaktion haben (das kann zur Isolation einzelner Lernenden führen).

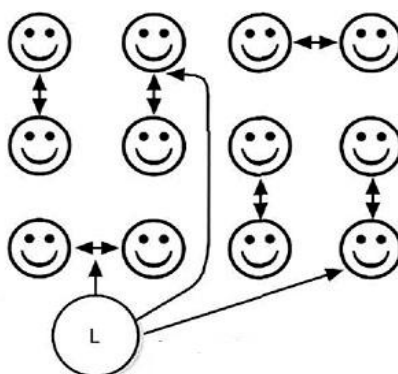
Gruppenarbeit. Sie kann auch offen/gelenkt und betreut/unbetreut, Leistungshomogen/-heterogen sein. Die Lernenden arbeiten in Gruppen zusammen. Die Gruppenarbeit ermöglicht das kooperative, kommunikative und soziale Interaktionsfähigkeit, Gesprächsfähigkeit und Mitverantwortung für das gemein-

same Tun der Lernenden. Gespräche, Diskussionen, Projektarbeiten, kreative Aufgaben, Gruppenspiele, Rollenspiele sind besonders für solche Sozialform geeignet. *Gruppenarbeit* macht meistens Spaß, gibt eine Chance für schwächere Lernende (keine Angst und Hemmungen). Auch schöpferische Aktivitäten werden gefördert.



Nachteile. Gruppenarbeit kann aber Ziel- und Motivationskonflikte erschweren. Schwächere Lernende können sich gut in der Gruppe «verstecken» [3, 4]. Es besteht die Schwierigkeit der Bewertung und die Gefahr, statt untereinander Deutsch zu sprechen, die Muttersprache zu verwenden. Einzelne Gruppenmitglieder können dominieren.

Partnerarbeit. Die Lernenden arbeiten zu zweit (mit einem definierten Arbeitsauftrag zeitlich begrenzt).



Geeignete Übungsformen sind dialogische sprechbezogene Übungen, grammatische Übungen, Fehlerbearbeitung Spielübungen, Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, kooperative Produktion schriftlicher Texte.

Vorteile. Partnerarbeit kann Lernende schnell in den Lernprozess einbinden und integrieren. Die Lernenden können ihr Tempo selbst bestimmen. *Partnerarbeit ist nicht zeitökonomisch.* Es gibt *Schwierigkeiten* bei gegenseitiger Korrektur.

Die Sozialformen können gut miteinander kombiniert werden. Verschiedene Sozialformen passen zu verschiedenen Arten von Unterricht. Für eine abwechslungsreiche und motivierende Tätigkeit ist es sehr wichtig, verschiedene soziale Formen zu verwenden.

BIBLIOGRAPHIE

1. Soziale Arbeitsformen [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/N2MP_2DID/um/33462270/Lucie_Holikova_20_Sozialformen.pdf. – Zugangsdatum: 20.01.2020.
2. Sozialformen im Fremdsprachenunterricht (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://www.grin.com/document/417331>. – Zugangsdatum: 20.01.2020.
3. Sozialformen im (Deutsch-) Unterricht [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://sprache-ist-integration.de/sozialformen-im-deutsch-unterricht/>. – Zugangsdatum: 20.01.2020.
4. Einzelarbeit [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: http://home.uni-leipzig.de/didakrom/Methoden/Methoden%20des%20Studienseminars%20Solingen%20Wuppertal%20Sekundarstufe%20I/Methodenkarten_Einzelarbeit.pdf. – Zugangsdatum: 20.01.2020.

А. В. Зеленовская, С. А. Трофименко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: zel@tut.by, strofimenko2017@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье дается определение проектной методике, рассматриваются основные дидактические задачи, решаемые при помощи проектных заданий, называются этапы работы над проектом, а также приводятся примеры конкретных заданий при обучении немецкому языку. Использование проектных заданий приводит к повышению языкового уровня и мотивации, а также способствует активному развитию личностных качеств студентов.

Ключевые слова: проектная методика; проектное задание; креативность; мотивация; личностные качества.

A. W. Zelianouskaya, S. A. Trofimenko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: zel@tut.by, strofimenko2017@gmail.com*

USE OF PROJECT TASKS WHILE TEACHING THE GERMAN LANGUAGE AT UNIVERSITY

The article defines the project methodology, discusses the main didactic tasks solved with the help of project tasks, specifies the project work stages, and gives examples of specific tasks when teaching the German language. The use of project tasks leads to an increase in the level of language and motivation and contributes to the active development of personal qualities of students as well as of their creative skills.

Key words: design technique; design assignment; creativity; motivation; personal qualities.

Основная цель высшего образования сегодня заключается не столько в вооружении студентов глубокими и осознанными знаниями, сколько в обучении их самостоятельной деятельности по овладению необходимыми знаниями, в формировании у них прочных мотивов учения, потребности самосовершенствования, самообучения, самовоспитания, развитие критического мышления и творческих способностей. Все это следует учитывать и в процессе организации обучения иностранному языку как при ежедневной подготовке к занятиям, так и при разработке учебных пособий и дополнительных заданий для размещения их на образовательной платформе университета.

Для достижения этих целей при организации обучения иностранному языку как нельзя лучше подходит использование проектной методики.

Известный российский автор исследований по обучению иностранным языкам Е. С. Полат рассматривает проектную методику как «совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта» [1, с. 67].

Активное использование проектной методики в процессе обучения иностранному языку в вузе позволяет решать важные дидактические задачи:

1. В ходе работы над проектом происходит приобретение студентами определенных знаний, умений и навыков. У студентов появляется возможность применить их в реальной жизни для решения конкретных задач, что не может не затрагивать эмоционально-личностную сферу обучающихся и, в конечном счете, приводит к усилению мотивации при изучении учебной дисциплины.

2. При использовании проектной методики происходит развитие интереса студентов к научной работе. Студенты получают возможность самостоятельно добывать необходимую информацию из различных источников, анализировать ее, находить причинно-следственные связи, делать выводы и представлять результаты проделанной работы, используя весь свой творческий потенциал.

3. При работе над проектом от студентов требуется эффективное взаимодействие друг с другом, что способствует формированию такого необходимого для их дальнейшей профессиональной деятельности навыка, как умение работать в команде.

4. Проектное задание, как правило, формулируется с опорой на изучаемую тему, а также подбирается с учетом интересов и жизненного опыта студентов, что приводит к развитию интереса к изучаемому предмету.

5. В ходе выполнения проектных заданий формируются такие важные личностные качества, как способность к самоорганизации и чувство ответственности, как личное, так и коллективное за выполняемую работу.

6. При организации работы над проектом реализуется дифференцированный подход в обучении. Проектные задания представляют собой такой вид деятельности, где каждый студент может найти себе интересное задание, исходя из индивидуальных способностей, уровня языковой подготовки, интересов и предпочтений.

7. В ходе работы над проектом у каждого появляется возможность реализовать свои индивидуальные творческие способности и умения, осо-

бенно в процессе подготовки к представлению полученных результатов (создание Power-Point презентации, видеофильма, написание сообщения, публикация статьи в блоге, оформление альбома, коллажа, плаката и т. д.).

8. Работа над проектом при обучении иностранному языку способствует развитию у студентов коммуникативных навыков и ведет к усилению интереса к стране изучаемого языка, к искусству, культуре, обычаям и традициям, а также непосредственно приводит к формированию готовности к межкультурному взаимодействию и толерантности, такому важному качеству в современном, постоянно изменяющемся поликультурном мире.

На сегодняшний день существуют разные подходы к классификации проектных заданий. В наших условиях наиболее целесообразна организация исследовательских проектов, которые направлены в первую очередь на поиск, анализ и переосмысление актуальной информации о стране изучаемого языка. При этом работа над проектом осуществляется в 5 этапов:

1) подготовка к поиску информации по заданной тематике (введение в проблему, определение цели и постановка задач);

2) непосредственное осуществление поиска информации в различных источниках (в нашем случае преимущественно в сети Интернет);

3) обработка и переосмысление полученной информации (обсуждение результатов поиска и способа презентации полученных данных в малой группе);

4) презентация полученной информации (в форме плакатов, презентаций, докладов, коллажей и т. д.);

5) рефлексия – оценка результатов и процесса, выявление проблем или трудностей при работе над проектом.

Планируя использовать проектные задания на занятии, мы, как правило, начинаем с простых заданий, где от студентов требуется лишь найти, обработать и представить собранную информацию. Даже если на первый взгляд это кажется очень простым, не стоит забывать, что в нашем случае речь идет о работе с информацией на иностранном языке, что требует от студентов гораздо больше усилий по поиску и отбору нужной информации и тем более представлению ее в переработанном виде. Такие задания, как правило, предлагаются после изучения конкретного материала в рамках традиционного занятия. Студенты уже владеют общей информацией, знакомы с необходимыми грамматическими структурами и основной лексикой по теме.

Рассмотрим подробнее некоторые примеры такого рода проектных заданий.

При работе над темой «Deutschland. Land und Leute» мы предлагаем студентам несколько проектных заданий:

1. Deutsche Bundesländer;
2. Das Wappen des Landes, in dem ich lebe;
3. Weltbekannte Personen Deutschlands.

В первом случае студентам необходимо выбрать одну из федеральных земель ФРГ, собрать согласно предложенному плану информацию об этой земле, подготовить и выступить с презентацией. В данном случае происходит расширение имеющихся знаний о стране изучаемого языка, каждый выбирает одну землю, однако в процессе презентации собранной информации студентами вся группа имеет возможность поближе познакомиться с разными федеральными землями.

Во втором случае студентам предлагается собрать информацию и представить герб страны, города или местечка, в котором они родились и выросли. При этом от студентов требуется представить не только изображение герба, но и описать его, рассказать о значении тех или иных цветов и символов на немецком языке. Это задание мы предлагаем студентам после знакомства их на занятии с символикой ФРГ, после изучения основных лексических единиц по теме. Как правило, это задание вызывает большой интерес у студентов, так как затрагивает их эмоционально-личностную сферу, заставляет задуматься о себе, о своей земле, что в свою очередь приводит к повышению мотивации и желанию как можно лучше представить «свой» герб.

В третьем случае студентам предлагается выбрать известную личность Германии, кого-нибудь, кто сыграл выдающуюся роль в истории или внес значительный вклад в развитие науки, культуры и экономики Германии. От студентов требуется собрать необходимую информацию и представить этого человека в аудитории, рассказать его биографию, о его заслугах и достижениях. Студенты сами могут выбрать способ презентации собранной информации, но, как правило, это происходит в театрализованной форме. Студенты «примеряют» на себя ту или иную личность, вживаются в роль. Такой проект, бесспорно, способствует не только развитию творческих способностей студентов, но и является мощнейшим фактором для снятия языкового барьера.

Студентам, которые достигли более высокого языкового уровня, мы предлагаем более сложные проектные задания, где от них требуются навыки работы с большим объемом информации, умения анализировать и делать выводы и в сжатой форме представлять полученную информацию. Примерами таких заданий могут послужить:

1) **Projekt. Reisebüro** (составление по заданным критериям туристической брошюры для путешествия в Берлин или какой-нибудь другой город).

2) **Projekt: Internetrallye. Berlin entdecken** (исследование одного из аспектов жизни города и представление в любой креативной форме найденной информации). Это может быть: кулинарный портрет Берлина, город музеев, город на воде, ночная жизнь города, дворцы и парки Берлина, современный Берлин и т. д.

3) **Projekt. 30 Jahre nach dem Mauerfall.** При работе над этим проектом студентам требуется найти ответы на поставленные вопросы (Что изменилось за 30 лет? Как немцы относятся к этим изменениям? Какие они испытывают сегодня чувства? Что сегодня в Германии думают по поводу падения Берлинской стены?) После сбора информации от студентов требуется серьезный анализ полученных данных, критическое переосмысление и, в конечном счете, презентация сложившегося мнения.

В заключении хотелось бы отметить, что при работе над проектным заданием наблюдается повышение языкового уровня студентов и мотивации к изучению иностранного языка, иностранный язык при этом выполняет свою основную функцию – средства формирования и формулирования мысли. При этом студенты не только решают заявленную проблему, они получают большой объем страноведческой информации, знакомятся с национальными и культурными особенностями страны изучаемого языка, приобретают неоценимые для межкультурного взаимодействия навыки: умение видеть культурные различия, осознавать необходимость плюрализма, умение понимать другие – возможно, необычные для нас точки зрения и мнения, уважение к голосам других людей и других культур. Кроме того, в процессе такого рода деятельности происходит активное развитие личностных качеств и творческих способностей студентов, которые заключаются в умении самостоятельно находить, систематизировать, анализировать, визуализировать изучаемый материал.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

O. B. Petrova, M. V. Bogun, I. A. Kiritschok

*Charkower Nationale Medizinische Universität
Charkiw, Ukraine*

e-mail: lingace@gmail.com, marine_bgn@yahoo.com; inna.kirichek8@gmail.com

PROFESSIONELLE KOMPETENZ EINES FREMSPRACHENLEHRERS FÜR BESONDERE ZWECKE

Der Artikel befasst sich mit Problemen der Mehrkomponentenstruktur der Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers für besondere Zwecke, die eine zusätzliche spezifische Fähigkeit umfasst, alle Ressourcen zu mobilisieren, die in einem spezifischen System von Kenntnissen und Fähigkeiten organisiert sind, das sowohl der spezifischen Zielsituation erwachsener ESP-Studenten als auch dem integrativen Ansatz angemessen ist.

Keywords: ESP; fächersprachliches integriertes Training; kompetenzbasierter Ansatz; fachliche Kompetenz eines Lehrers.

О. Б. Петрова, М. В. Богун, И. А. Киричок

*Харьковский национальный медицинский университет
Харьков, Украина*

e-mail: lingace@gmail.com, marine_bgn@yahoo.com; inna.kirichek8@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Статья посвящена проблемам многокомпонентности структуры компетентности преподавателя иностранного языка для специальных целей, которая включает дополнительную специфическую способность мобилизовать все ресурсы, организованные в определенную систему знания и умения адекватно конкретной целевой ситуации взрослых учащихся ESP, а также интегративному подходу.

Ключевые слова: ESP; предметно-языковое интегрированное обучение; компетентностный подход; профессиональная компетентность преподавателя.

O. B. Petrova, M. V. Bogun, I. A. Kyrychok

*Kharkiv National Medical University
Kharkiv, Ukraine*

e-mail: lingace@gmail.com, marine_bgn@yahoo.com; inna.kirichek8@gmail.com

PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The article deals with the problems of the complexity of the competence structure of a teacher of the foreign language for specific purposes, which includes an additional special quality to summon up all resources organized into a specific system of knowledge and skills that are

adequate to the specific target situation of adult ESP students, as well as the problems of the integrative concept.

Key words: ESP; integrated subject-and-language based teaching; competency-based approach; professional competence of the teacher.

Die moderne Praxis des Englischunterrichts an Hochschulen hat den Unterschied in den methodischen Ansätzen für sprachliche und nichtsprachliche Universitäten festgestellt. Der grundlegende Unterschied wurde in der Arbeit der Begründer des Konzepts «Englisch für besondere Zwecke» festgestellt, diskutiert und begründet. (English for Specific purposes – ESP) (T. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, T. Dudley-Evans, M. St John, P. Robinson, J. C. Richards, T. S. Rodgers, et al.).

Die Besonderheiten der akademischen Disziplin und Tendenzen im Unterrichten von Englisch für spezielle Zwecke spiegeln die Humanisierung der modernen Hochschulbildung und die Veränderungen wider, die im Bildungsparadigma in Bezug auf das persönlichkeitsbezogene Lernen, den Wunsch, die Motivation der Schüler zu erhöhen, die Förderung interkultureller Kompetenz unter Berücksichtigung der Anforderungen der Globalisierung, die Entwicklung professioneller Sprachkompetenzen und die Benutzung für diese Ziele der fachsprachlichen integrierten Heranbildung stattgefunden haben (Content and Language Integrated Learning – CLIL).

Unter der modernen Methodik des Englischunterrichts versteht man die Verwendung eines kompetenzbasierten Ansatzes, der die wichtigsten Inhalte, das Ziel und die Qualitätsrichtlinien der beruflichen Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers bestimmt.

Die Besonderheiten des Unterrichtens von ESP an Universitäten mit unterschiedlichen nichtsprachlichen Profilen werden allen Fachleuten deutlich, die mit dieser Aufgabe konfrontiert werden. Von besonderem Interesse ist die Untersuchung der Eigenheiten des Fremdsprachenhochschullehrers für besondere Zwecke sowie die Struktur seiner beruflichen Kompetenz.

Dieser Aspekt wird allgemein formuliert (T. Hutchinson, T. Dudley-Evans, P. Robinson) und erfordert weitere Untersuchungen in Bezug auf die spezifischen Bedingungen und Übungssituationen, die vor einem Englischlehrer für besondere Zwecke an einer nichtsprachlichen Universität auftauchen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Mehrkomponentenstruktur der Fachkompetenz eines Fremdsprachenlehrers für spezielle Zwecke herauszustellen, insbesondere am Beispiel des Unterrichtens von ESP an einer medizinischen Universität.

Laut den einschlägigen Literaturquellen (M. J. Wallace, J. Harmer, J. Biggs, L. Dale, R. Tanner und anderen) bezogen sich die Anforderungen an die Professionalität von Lehrern einer Fremdsprache früher hauptsächlich auf

den Unterricht eines Kurses des Allgemeinen Englischen (General English), die Beherrschung der Unterrichtssprache, eine effektive Kommunikation und Interaktion mit den Schülern, Kenntnis der Kultur der Sprachgemeinschaft, Kenntnis der Theorie und der Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Grundkenntnisse der praktischen Durchführung des Unterrichts, Kenntnis und Verständnis positiver Disziplinarmethoden und so weiter. Die einschlägige Literatur enthält auch grundlegende Bestimmungen für Fremdsprachenlehrer für besondere Zwecke (T. Dudley-Evans, P. Allen, H. Widdowson, D. Stevens, Nunan, P. Robinson, T. Hutchinson, A. Waters, P. Stevens T. Dudley-Evans, M. St. John, P. Robinson, J. C. Richards, T. S. Rodgers und andere).

Es ist zu bemerken, dass die Gemeinschaft der Fremdsprachenlehrer konsequent methodologische Fragen entwickelt; es gibt Publikationen, die die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts für besondere Zwecke und die Arbeit der Lehrkräfte behandeln. Fachleute, die Englisch als Fremdsprache unterrichten, tauschen regelmäßig Ideen aus, veröffentlichen Materialien von Symposien (European Symposia on Language for Special Purposes, Annual Association of Teachers' Education in Europe usw.), Materialien zu den Lehrmethoden führender Fachverlage (CUP, OUP, MacMillan usw.) und führender Spezialisten für pädagogische Theorie und Praxis in Berufsverbänden (IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language, TESOL – Teaching English for Speakers of Other Languages und andere), die Ausgabe von Zeitschriftenpublikationen stehen zur Verfügung (ESP World, IATEFL journal, The Internet TESL Journal und andere). Lehrer aus verschiedenen Ländern (M. Zavasnik, A. Bocanegra-Valle, A. Salwa, D. Bell, M. Bojovic, Y. Kırkgöz, K. Dikilitaş, G. Venkatraman, P. Prema, A. Maleki, O. Tabatabaei und usw.) untersuchen die Aspekte des ESP-Unterrichts, die Qualifikationen und notwendige Kompetenzen von ESP-Lehrern in verschiedenen englisch- und nicht englischsprachigen Ländern (Serbien, Indien, Slowenien, arabisch- und spanischsprachigen Ländern, Australien usw.).

Eine Überprüfung der vorhandenen Quellen ermöglicht es, die berufliche Kompetenz eines Lehrers für eine «Fremdsprache für besondere Zwecke» (ESP) als multikomponentig und als solche, die die Fähigkeiten, Fertigkeiten und der Bereitschaft, Englisch als andere Sprache an nichtsprachlichen Universitäten zu unterrichten, erfasst, zu charakterisieren, um zukünftige Fachkräfte in verschiedenen Bereichen der englischsprachigen beruflichen Kommunikation, wie, zum Beispiel, Medizin, Recht, Management, Finanzen, Wirtschaft, Business usw., auszubilden. Aus dieser Sicht wird die psychologische, pädagogische, organisatorische und technologische Unterstützung der Methodenkompetenz des ESP-Hochschullehrers betrachtet.

Ein Schwerpunkt von ESP liegt auf dem Unterrichten von erwachsenen Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Hinblick auf das Erlernen einer

Fremdsprache. Häufig muss ein ESP-Lehrer in der Lage sein, in Gruppen von erwachsenen Schülern mit gemischten Fähigkeiten zu arbeiten. Zusätzlich zur Beherrschung moderner Lehrmethoden und innovativer Methodiken (kompetenzbasiertes Vorgehen, Studentenausbildung, die Autonomie von Studierenden usw.) muss der Lehrer in der Erwachsenenbildung und ihrer Motivation kompetent sein.

Die Motivation der Schüler ist ein wichtiger Bestandteil der Lehrerfähigkeiten. Die Fähigkeit, einen Unterricht in wechselseitiger Zusammenarbeit (Lehrer-Schüler) zu organisieren, ist eine der wesentlichen Komponenten der Arbeit des Lehrers.

Die Sprachbedürfnisse und -ziele der Studierenden sind spezifisch und unterscheiden sich auch innerhalb eines Berufszweigs. So gibt es, zum Beispiel, an einer medizinischen Universität verschiedene Bedürfnisse und dementsprechend wird die Gestaltung eines ESP-Kurses für Studenten, die Ärzte, Kinderärzte, Zahnärzte, Physiotherapeuten, Fachärzte für Laborangelegenheiten, Krankenpfleger, Sozialarbeiter usw. werden wollen, unterschiedlich durchgeführt. Die Kompetenzstruktur der ESP-Lehrkräfte umfasst 'needs analysis', die Klärung von 'target situation', die Durchführung von 'genre analysis' usw. in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen einer bestimmten Studentenbevölkerung. Das Curriculum und die Lernmaterialien des Kurses werden während des Studiums und nach dem Ende des Kurses ausgewertet, um herauszufinden, ob die Studierenden in der Lage waren, den gelernten Stoff zu verwenden und um herauszufinden, wofür sie nicht bereit waren, und diese Daten zur Anpassung des Curriculums zu verwenden.

Von den Studierenden herauszufinden, welchen Stoff sie lernen müssen, ist ein wichtiges Element des ESP-Unterrichts, da die Sprachbedürfnisse und -ziele der Studenten häufig sehr unterschiedlich sind. Diese Daten werden dann bei der Erstellung eines Lehrplans zusammengeführt.

Die Lehrkraft wählt Material für den Unterricht aus, fasst das Lehrbuch entsprechend den ermittelten Bedürfnissen der Schüler, Wissenslücken und Lernbedürfnissen ab (die in dieser Hinsicht von T. Hutchinson, A. Waters [4] verwendeten Begriffe – 'needs', 'lacks', 'wants'). Der Lehrer sollte die Anforderungen an das Materialdesign für jede ESP-Studentenpopulation berücksichtigen und in den Blick nehmen. Man sollte die Fähigkeit zeigen, authentische Materialien zu verwenden und einen Kurs zu erstellen, der die Anforderungen der Zielsituation vollständig erfüllt.

Ein ESP-Lehrer unterrichtet diejenigen, die Englisch nicht als Hauptfach lernen. Hier sollten ESP-Lehrer kreativ werden und in der Lage sein, die Bedürfnisse der Studenten mit der englischen Sprache in Verbindung zu bringen, das Material auszuwählen, das die Studenten zum Lernen anregt, und die englischen Sprachkenntnisse tatsächlich nutzen, um ihr Fach zu meistern. Lehrer

nutzen ihre Fähigkeiten als Grundlage und verbinden sie mit der Spezialisierung ihrer Studenten.

ESP-Lehrer sind keine Spezialisten auf diesem Gebiet. Sie helfen den Studenten, die einen Beruf erlernen möchten, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um authentische Informationen in ihrem Beruf in englischer Sprache zu verstehen, zu verwenden und zu präsentieren. Der Lehrer sollte berücksichtigen, dass es sehr wichtig ist, dass die Studierenden richtig mit quellenmäßigen, modernen Informationen über ihr zukünftiges Fachgebiet umgehen, das von der Zielsprachensituation bestimmt wird. Die Fähigkeit, die Sprache einer bestimmten Spezialdisziplin zu analysieren, ist für ESP-Lehrer ein Muss.

Der ESP-Lehrer muss sich in gewissem Maße im Fachbereich der Hochschuldisziplin orientieren, um die englische Sprache nutzbringend anzuwenden, und bestimmte Fähigkeiten erwerben, um in seinem Beruf effektiv und erfolgreich zu sein. Aus der Praxis ist bekannt, dass die Erfahrung im Unterrichten einer gemeinen Fremdsprache (General English) keinen Erfolg in Bezug auf eine mit Fachgebieten verbundene Fremdsprache garantiert.

Um eine Fremdsprache und eine Spezialisierung des Hauptfachs in den Lehrplan integrieren zu können, müssen die Lehrkräfte eine besondere Fachkompetenz entwickeln, die es ihnen ermöglicht, die Probleme der interdisziplinären Ausbildung zu lösen und Elemente der praxisorientierten Ausbildung (CLIL) umzusetzen, um die Fachkompetenz eines zukünftigen Spezialisten aufzubauen.

ESP-Lehrer sollten mit dem einschlägigen Fachgebiet der Universität vertraut sein. In dieser Hinsicht betont das Konzept der beruflichen Kompetenz eines ESP-Lehrers die praktische, effektive Seite des Unterrichts. P. Robinson [5] ist der Ansicht, dass Biegsamkeit (resilience) eine wichtige Eigenschaft eines ESP-Lehrers ist, was die Möglichkeit impliziert, aus bestimmten Gründen von einem Englischlehrer zu einem Lehrer des Englischen für besondere Zwecke zu wechseln.

Neben einer sprachlichen Kompetenz braucht man die Fähigkeit, Materialien zu bewerten, anzupassen und zu gestalten, bilateral zusammenzuarbeiten, moderne Methoden anzuwenden und Lernstrategien zu verbessern. Die Forscher betonen die Notwendigkeit der Kenntnis des charakteristischen Diskurses, der Charakteristika von Genres und der Fähigkeit, im Rahmen des zukünftigen Fachgebiets der Studenten zu denken.

Wie es von M. Bojović behauptet wird [1, S. 493], da die ESP-Ausbildung das Unterrichten von Englisch als Fremdsprache in Bezug auf einen bestimmten Beruf, ein bestimmtes Fach oder ein bestimmtes Ziel voraussetzt, unterscheiden sich die Anforderungen anderer Berufe und die Bereitschaft, sich diesen Anforderungen anzupassen, von Kollegen, die eine allgemeine Fremdsprache unterrichten. Das Unterrichten einer Fremdsprache für besondere Zwecke

gilt als berufliche Weiterentwicklung eines Lehrers im Rahmen des lebenslangen Lernens.

Schlussfolgerungen: Die Mehrkomponentenstruktur der Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers für besondere Zwecke umfasst außer den berufsüblichen Merkmalen eine zusätzliche spezifische Fähigkeit, alle Ressourcen zu mobilisieren, die in einem spezifischen System von Kenntnissen und Fähigkeiten organisiert sind, das der spezifischen Zielsituation erwachsener ESP-Schüler angemessen ist.

Der Lehrer muss einen integrativen Ansatz verfolgen und gleichzeitig als Lehrer und Berater auftreten. Der Lehrer sollte in der Lage sein, flexibel zu sein und die spezifischen Bedürfnisse einer Gruppe von Studenten zu berücksichtigen, einschließlich der Kompetenz, eine Bedarfsanalyse durchzuführen, einen Kurs zu entwickeln und Schulungsmaterialien für die Zielsituation zu verfassen.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bojovic, M. Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development [Electronic resource] / M. Bojovic // The 31st Annual Association of Teachers education in Europe ATEE. – 2006. – P. 487–493. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/265466333_Teaching_Foreign_Language_for_Specific_Purposes_Teacher_Development. – Date of access: 20.12.2019.
2. Dudley-Evans, T. Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know of the subject? [Electronic resource] / T. Dudley-Evans // ASp [Online], 1. 1993. – Mode of access: <http://journals.openedition.org/asp/4354>. – Date of access: 20.12.2019.
3. Ghafournia, N. The Most Prominent Roles of an ESP Teacher [Electronic resource] / N. Ghafournia, S. A. Sabet // International Education Studies. – 2014. – Vol. 7. – №. 11. – Mode of access: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071041>. – Date of access: 20.12.2019.
4. Hutchinson, T. English for Specific Purposes / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : CUP, 1987. – 183 p.
5. Robinson, P. ESP Today: A Practitioners' Guide / P. Robinson. – Prentice Hall : Herfordshire. – 1991. – 146 p.

А. А. Маркович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: annamark8@mail.ru*

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОЛИ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНЫМ КОММУНИКАЦИЯМ**

Статья представляет результаты опроса студентов, в ходе которого изучались их представления о специальности «социальные коммуникации», а также необходимых для специалиста по социальным коммуникациям навыках и умениях, особенно относящихся к коммуникативной компетенции. Отдельно анализируются мнения студентов о роли предмета иностранный язык в формировании профессиональной коммуникативной личности специалиста по социальным коммуникациям.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей; иностранный язык для специальности социальная коммуникация; ситуации профессионального общения; профессиональная коммуникативная личность; специалист по социальным коммуникациям.

A. A. Markovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: annamark8@mail.ru*

**STUDENTS' REPRESENTATIONS ON THE ROLE OF STUDYING A
FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE PERSONALITY OF A SPECIALIST IN SOCIAL
COMMUNICATIONS**

The article presents the results of a survey of students, aimed to study their representations about their major Social Communications, as well as about the skills necessary for a specialist in social communications, especially those related to their communicative competence. The author also analyses students' opinions on the role of studying the subject Foreign Language in the formation of the professional communicative personality of specialist in social communications.

Key words: foreign language for special purposes; foreign language for social communications; professional communicative situations; professional communicative personality; specialist in social communications.

Открытие новых специальностей и специализаций гуманитарного профиля в сфере высшего образования обуславливает важность изучения профессионального коммуникативного поведения и его параметров для

каждой специальности. Профессиональное коммуникативное поведение, как указывает И. А. Стернин, представляет собой разновидность группового коммуникативного поведения [1, с. 13]. В свою очередь, специальность «Социальные коммуникации» относится к так называемым «коммуникативным профессиям», где «профессиональное общение выступает в роли главного средства профессиональной деятельности, которое не может быть заменено какими-либо другими средствами и без которого деятельность просто не может быть выполнена» [2, с. 24].

Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО) для специальности 1-23 01 15 «Социальные коммуникации» предполагает восемнадцать сфер профессиональной деятельности специалиста по социальным коммуникациям, среди них деятельность по связям с общественностью, рекламная деятельность, организация конференций и профессиональных выставок, деятельность агентств по трудоустройству и др. [3, с. 6].

Изучение учебной дисциплины иностранный язык входит в государственный компонент цикла общенаучных и общепрофессиональных дисциплин. В соответствии с ОСВО для специальности «Социальные коммуникации», в результате изучения иностранного языка на первой ступени высшего образования специалист по социальным коммуникациям должен «уметь понимать тексты на темы, связанные с профессиональной деятельностью, уверенно общаться на профессиональные темы из области личных и профессиональных интересов, переводить аутентичные тексты по специальности с иностранного языка на родной язык с использованием словаря и справочников; владеть всеми видами чтения для работы со специализированной литературой, навыками и умениями профессионально-ориентированной диалогической и монологической речи и др.» [3, с. 14–15]. Таким образом, обучение иностранному языку специалистов по социальным коммуникациям предполагает вклад предмета иностранный язык в формирование, развитие и реализацию профессиональной коммуникативной личности специалиста.

Профессиональная коммуникативная личность рассматривается нами как личность не только языковая и речевая, но и дискурсивная, реализующая определенные роли в рамках типовых профессиональных ситуаций и форматов общения. По мнению О. В. Луцинской профессиональная коммуникативная личность реализуется в профессиональном контексте. «Она обладает своей системой ценностей и профессионально-личностных установок; данная личность готова к полноценной реализации в рамках выбранной профессии; владеет профессиональной компетентностью; обладает своей профессиональной картиной мира; владеет профессиональным языком и способна осуществлять коммуникацию в профессионально

ориентированных ситуациях разных форматов и жанров (с учетом их лингвистических и экстралингвистических особенностей)» [4, с. 19].

Описание профессиональной коммуникативной личности возможно как через прямое наблюдение, так и методом опроса, анкетирования, что позволяет получить доступ к представлениям респондентов о коммуникативном поведении профессионала соответствующей специальности и о ситуациях профессионального общения.

В рамках научно-исследовательской работы «Формирование, развитие и реализация профессиональной коммуникативной личности» в ноябре и декабре 2018 г. был проведен анкетный опрос студентов, обучающихся на отделении «Социальные коммуникации». Опрос проводился с целью изучения представлений первокурсников о значимости коммуникативных навыков в их профессиональной деятельности, а также о важности изучения учебного предмета «Иностранный язык» для развития их профессиональных коммуникативных навыков и умений, формирования профессиональной коммуникативной личности. В целом было опрошено более половины из изучающих иностранный язык студентов данной специальности.

Цель учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом учреждении высшего образования заключается в овладении будущими специалистами рядом знаний, навыков и умений, достаточных и необходимых для осуществления иноязычного устного и письменного общения в рамках социальной и профессиональной сфер общения с опорой на социальный опыт, а также приобретаемый собственный опыт в контексте компетентностного, личностно-ориентированного и профессионально ориентированного подходов [5, с. 5]. Именно этот предмет нацелен на развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, внося значительный вклад в формирование профессиональной коммуникативной личности.

По мнению Е. В. Харченко, знание образа идеального профессионала в конкретной области позволяет сознательно соответствовать лучшему образцу, обращать на важные качества, осознанно подходить к формированию профессиональных умений и навыков [6, с. 16]. Таким образом, изучение представлений студентов об образе профессионала, его качествах и навыках, ситуациях профессионального коммуникативного взаимодействия, позволит изучить их ценностные ориентации, связанные с их будущей профессией, их осознанность значимости профессиональных коммуникативных навыков и их развития в ходе обучения.

Результаты анкетного опроса показывают, что студенты первого курса отделения социальные коммуникации считают коммуникативные навыки и умения необходимыми для их будущей профессиональной деятельности (85% опрошенных ответили «да, важны»).

Среди важных способностей студенты ставят на первое место умение «подать себя» (100% ответов «да»), организаторские способности (95% ответов «да»), умение ориентироваться на собеседника (95% опрошенных выбрали «да»), далее следует контактность и тактичность (получившие по 85% ответов «да»).

Среди навыков, важных в их профессиональной деятельности будущие специалисты по социальным коммуникациям на первое место ставят навык установления контакта с клиентом, интервьюируемым, респондентом (100% ответов «да»). А также в порядке убывания:

- умение поддержать разговор с клиентом, интервьюируемым, респондентом, коллегой; умение осуществлять поиск нужной информации в источниках разного типа (по 95% ответов «да»);

- навык активного слушания клиента, интервьюируемого, респондента, коллеги; умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, навык выступления перед аудиторией, в том числе с презентацией на профессиональную тему (по 90% ответов «да»);

- умение высказать свою точку зрения, мнение коллеге; навыки работы в группе, в команде (80% ответов «да»)

- умение прийти к компромиссному решению (70% ответов «да»).

Таким образом, успешное установление контакта в ситуации профессионального общения и умение поддержать разговор, а также навык поиска нужной информации являются приоритетными для будущих специалистов по социальным коммуникациям.

Речь профессионала «коммуникативной профессии» представляет собой важный аспект успешности его профессиональной деятельности, и осознанность важных для профессионала характеристик речи способствует мотивации к работе над улучшением ее характеристик. Среди характеристик речи специалиста по социальным коммуникациям первокурсники на первое место ставят понятность и выразительность (получившие по 95% ответов «да»), а также чистоту и разнообразие (80% «да» и 20% «скорее, да»); за ними следует эмоциональность (75% «да» и 15% «скорее, да»), логичность (70% «да» и 30% «скорее, да») и точность речи (65% «да» и 30% «скорее, да»).

На наш взгляд, самостоятельно называя ситуации профессионального общения, первокурсники испытывают затруднения, так как представляют их в большинстве случаев очень широко. В частности, отвечая в опросном листе на открытый вопрос о ситуациях профессионального общения специалиста по социальным коммуникациям, они чаще всего называют «любые» ситуации, не уточняя их (*в любых, в разных, в различных, во всех, во всех сферах жизни*). Далее следует группа ситуаций делового общения (*в рабочей ситуации; в деловых; и по работе, и в обычной жизни; практи-*

чески любая деятельность на рабочем месте; переговоры). Обратим внимание, что отдельно студенты выделяют характеристику «сложность» как ведущую в ситуации профессионального общения (*в сложных; нужно быть готовым ко всякому*).

Понимание ситуаций профессионального общения включает и представления о возможных адресатах в ситуациях профессионального общения. Отвечая на открытый вопрос о тех, с кем приходится общаться специалисту по социальным коммуникациям первокурсники называют следующие группы собеседников: клиенты и представители других организаций (*клиенты, заказчики, дистрибьютеры, посредники*); коллеги и руководители (*коллеги, другие специалисты, сотрудники, начальство, руководитель*); любые люди (*самые обычные люди, абсолютно все люди, люди из разных сфер деятельности, значительные массы общества, люди абсолютно разных профессий, все*).

Анализируя ответы первокурсников, продолжающие высказывание «профессионал моей специальности это ...» можно выделить следующие группы характеристик: знающий профессионал (*знаток своего дела; специалист по социальным коммуникациям*), человек, обладающий креативностью и другими качествами (*организованный, креативный человек; человек, умеющий создавать креативные вещи; открытый и харизматичный деятель; лидер; профессионал в общении; тактичный, эмпат, умный, обладающий эмоциональным интеллектом, а также логическим мышлением*), специалист, способный решать любые задачи – «универсальный солдат» (*тот, кто может решать нестандартные ситуации; универсальный солдат, способный выполнять все виды работы от креатива до аналитики; человек, который все знает; человек, обладающий как универсальными качествами, так и индивидуальными; человек, умеющий находить правильное решение при любых ситуациях*); просто хороший человек (*Робин Гуд; хороший человек*), «я сам» как будущий настоящий профессионал (*я; я в будущем, надеюсь*).

Отвечая на открытый вопрос о том, как они представляют с работу по своей специальности, первокурсники дают самостоятельные ответы, которые можно сгруппировать следующим образом: конкретные профессии (*PR-менеджер; корреспондент; маркетолог; рекламщик; журналист; надеюсь из сферы социальных коммуникаций перейти в сферу журналистики*), виды деятельности в сфере социальных коммуникаций (*работа в рекламном агентстве, ведение переговоров с другими агентствами, поездки за границы, общение с людьми, выступление перед аудиторией, например, конференция и т. д.; работать в сфере event; представляю, что она будет заключаться в общении с людьми и анализе их ответов*), позитивные характеристики профессии, прежде всего, ее интересность, комфорт (*инте-*

ресная и любимая работа; интересной; комфортную; креативная, интересная; будет весело).

Только 75% ответивших студентов первого курса отделения социальные коммуникации считают, что им будет необходимо использовать иностранный язык в качестве инструмента профессиональной деятельности. Не смотря на это, отраднo, что 90% первокурсников отделения социальные коммуникации уверены, что изучение иностранного языка способствует развитию их профессиональных коммуникативных навыков.

Первокурсники отделения социальные коммуникации считают, что им необходимо будет уметь выполнять следующие виды деятельности на иностранном языке (в порядке убывания): осуществлять поиск нужной информации в источниках разного типа на иностранном языке (70% «да», 25% «скорее, да»); установить контакт с клиентом на иностранном языке (65% «да», 30% «скорее, да»); поддержать разговор с клиентом, коллегой на иностранном языке (65% «да», 30% «скорее, да»); выступать перед аудиторией, в том числе с презентацией на профессиональную тему на иностранном языке (60% «да», 30% «скорее, да»).

По мнению первокурсников, им необходимо будет уметь читать следующее на иностранном языке: литературу по их специальности на иностранном языке (90% ответов «да»); материалы СМИ: газеты, журналы, материалы информационных порталов, информационных агентств, онлайн изданий (90% ответов «да»); профессиональные журналы, материалы специализированных веб-сайтов (85% ответов «да»); научную литературу (50% ответов «да»).

Письменная коммуникация на иностранном языке отстает в значимости от чтения в представлениях студентов. Первокурсники считают, что, прежде всего, им нужно будет уметь писать на иностранном языке электронные письма (65% ответов «да», 30% ответов «скорее, да»), деловые письма на иностранном языке (60% ответов «да», 30% ответов «скорее, да»), подготовить CV на иностранном языке (55% ответов «да», 35% ответов «скорее, да»). За ними следуют журналистские материалы на иностранном языке (50% ответов «да», 25% ответов «скорее, да»), пресс-релизы на иностранном языке (50% ответов «да», 25% ответов «скорее, да»). Отстают аналитические материалы и научные работы: аналитические записки, аналитические обзоры на иностранном языке (45% ответов «да», 35% ответов «скорее, да»), научные статьи, тезисы, доклады на иностранном языке (40% ответов «да», 20% ответов «скорее, да»).

Будущие специалисты по социальным коммуникациям не слишком уверены, в каких форматах общения им будет необходимо общаться на иностранном языке, выбирая только от 45% до 60% ответов «да» для следующих форматов общения: публичное выступление, включая презента-

цию на иностранном языке (60% «да», 25% «скорее, да»); переговоры на иностранном языке (55% «да», 35% «скорее, да»); пресс-конференция на иностранном языке (50% «да», 30% «скорее, да»); научная конференция, семинар на иностранном языке (40% «да», 15% «скорее, да»); интервью на иностранном языке (45% «да», 30% «скорее, да»).

Говоря о переводе, только 40% и 45% студентов уверенно считают, что им нужно будет письменно или устно переводить тексты по профессиональной тематике с иностранного на родной язык или делать их реферативный перевод.

Таким образом, коммуникативная компетенция и коммуникативные навыки и умения рассматриваются подавляющим большинством первокурсников отделения социальные коммуникации как необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Почти все опрошенные студенты очень высоко оценивают роль учебного предмета иностранный язык в формировании и развитии их профессиональных коммуникативных навыков и умений, даже несмотря на то, что некоторая часть из них не считает, что будет использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности.

Среди важных в профессиональной деятельности навыков первокурсники выбирают именно коммуникативные навыки, связанные с установлением контакта, умением поддержать разговор, навык активного слушания и умение аргументированно отстаивать свою точку зрения. Также студенты считают нужным умение осуществлять поиск нужной информации.

Хотя будущие специалисты по социальным коммуникациям высоко ценят такие характеристики речи профессионала как понятность и выразительность, чистоту и разнообразие, необходимо обращать их внимание на важность логичности и точности речи профессионала, доказывать важность и этих характеристик.

В обучении первокурсников необходимо конкретизировать их представления о ситуациях профессионального общения, так как их представления о них характеризуются широтой и неспецифичностью. В частности, на занятиях по иностранному языку можно порекомендовать шире использовать ролевые игры (например, деловая беседа по телефону; подготовка и участие в пресс-конференции; рекламирование продукта клиенту и др.), воспроизводящие ситуации делового общения, что позволит студентам конкретизировать свои представления о ситуациях профессионального общения, развить свои навыки делового общения на иностранном языке. Учитывая интернационализацию стандартов деловой коммуникации, это внесет вклад в расширение представлений студентов о профессиональном общении также и в родной лингвокультуре и в расширение навыков профессионального общения на родном языке.

Идеальные представления первокурсников о профессионале фокусируются на выделении следующих качеств специалиста по социальным коммуникациям: креативность, профессиональные знания, аналитичность, эмпатийность, способность решать любые задачи и стрессоустойчивость, человечность.

Достаточно четко будущие специалисты по социальным коммуникациям называют возможные профессии своей специализации и виды деятельности с ними связанные. Зачастую они указывают именно коммуникативную деятельность: общение с клиентами и с людьми, переговоры, выступление перед аудиторией с презентацией, участие в конференции. Среди характеристик профессиональной деятельности первокурсники выделяют следующие: интересная, комфортная, креативная, помогающая решать конфликты.

Среди видов деятельности, где, по их мнению, будущим специалистам придется использовать иностранный язык, лидирует чтение литературы по специальности, материалов СМИ, профессиональных изданий, поиск нужной информации в источниках разного типа, далее следует установление контакта и поддержание делового разговора с клиентом, выступление с презентацией на профессиональную тему на иностранном языке. В сфере письменной коммуникации студенты предполагают, что им будет нужно писать электронные и деловые письма на иностранном языке. Однако, к сожалению, только чуть больше половины считают, что им понадобится навык подготовки профессионального резюме на иностранном языке (хотя с ситуацией поиска работы сталкивается каждый, а стандарты подготовки резюме интернационализировались на сегодняшний момент, и требования к CV или резюме на русском языке соответствуют международным стандартам).

Менее половины студентов считают, что иностранный язык понадобится им для устного или письменного профессионального общения, связанного с научной деятельностью. Также менее половины будущих специалистов по социальным коммуникациям считают, что им в их профессиональной деятельности понадобится переводить или реферировать тексты по профессиональной тематике. Таким образом, по мнению студентов, сфера науки и навык перевода или реферативного перевода занимают самые низкие позиции с точки зрения необходимости для будущей профессиональной деятельности специалиста по социальным коммуникациям.

В целом результаты опроса показывают, что студенты первого курса отделения социальные коммуникации уверенно относят свою будущую профессию к группе коммуникативных профессий, выделяют коммуникативные навыки и умения как своим профессиональные навыки, ценят

важность вклада учебного предмета иностранный язык в развитие их профессиональной коммуникативной личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лазуренко, Е. Ю. Профессиональная коммуникативная личность / Е. Ю. Лазуренко, М. С. Саломатина, И. А. Стернин. – Воронеж : «Истоки», 2007. – 194 с.
2. Тимофеев, Ю. П. Профессиональное общение и его развитие / Ю. П. Тимофеев. – Астрахань : Изд-во Астрахан. пед. ин-та, 1995. – 342 с.
3. Общеобразовательный стандарт высшего образования для специальности 1-23 01 15 «Социальные коммуникации» от 30.08.2013 г. № 87. Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – 26 с.
4. Лущинская, О. В. Становление профессиональной коммуникативной личности на занятиях по английскому языку / О. В. Лущинская // Профессиональная коммуникативная личность в институциональных дискурсах : тез. докл. междунар. кругл. стола, Минск, 22-23 марта 2018 г. / Белорус. гос. ун-т. ; редкол.: О. В. Лущинская (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 16–21.
5. Лущинская, О. В., Маркович, А. А., Савич, Е. В. Типовая учебная программа по дисциплине «Иностранный язык» для специальностей 1-23 01 04 «Психология», 1-23 01 05 «Социология», 1-23 01 15 «Социальные коммуникации» от 20.05.2015 г. № ТД-Е.597/тип. [Электронный ресурс]. – Минск, БГУ, 2015. – 32 с. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/116564>. – Дата доступа: 20.01.2020.
6. Харченко, Е. В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных сферах : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Харченко ; Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 2004. – 54 с.

Л. М. Максимук

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: maksimuk_L@tut.by*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ РЕФЕРИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Основным требованием программы изучения иностранных языков студентами непрофильных специальностей является достижение практического владения языком, что позволяет свободно читать и понимать литературу на языке оригинала в соответствующей области знаний и вести дискуссию в области определенной тематики. Рассматривается проблема развития умений у студентов реферировать иноязычный текст.

Ключевые слова: компетентностный подход; системный подход; иноязычный текст; реферирование.

L. M. Maksimuk

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: maksimuk_L@tut.by*

SYSTEM APPROACH TO THE ELABORATION OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF SUMMARIZING OF A FOREIGN TEXT

The main requirement of the program for studying foreign languages by students of minor is the achievement of practical language proficiency, which allows freely reading and understanding of the literature in the original language in the corresponding field of knowledge and to conduct a discussion in the field of a particular subject. The problem of developing the skills of students to summarize a foreign language text is considered.

Key words: competency-based approach; systematic approach; foreign language text; abstracting.

Образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь, разработанные на базе компетентностного подхода, определяют четкие требования к компетентности специалиста, к формированию социально-личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста. В высших учебных заведениях нашей страны изучение иностранного языка организуется с учетом профессиональной специфики, направленности языка на реализацию задач будущей профессиональной деятельности [1].

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» для студентов непрофильных направлений является достижение практического владения

иностранным языком, позволяющего использовать его в будущей профессиональной деятельности и научной работе, в повседневном и деловом общении. В условиях функционирования высшей школы в процессе изучения иностранного языка предусматривается выравнивание уровня иноязычной компетенции будущих специалистов; овладение общезыковой лексикой, а также терминологией по основной специальности, определенной лексикой научного стиля; совершенствование грамматических умений и навыков, необходимых для профессионально-ориентированной коммуникации. Кроме того, обеспечивается развитие и совершенствование коммуникативной компетенции выпускника, а также прочих аспектов его общекультурной компетенции, предусмотренных образовательными стандартами высшего профессионального образования.

Одной из важных задач изучения иностранного языка в вузе является обучение студентов реферированию оригинальной литературы по выбранному направлению подготовки. В связи с этим актуальным является вопрос о разработке системного комплекса способов формирования умений и навыков реферирования иноязычного сообщения. Целью разработанного нами курса по выбору «Аннотирование и реферирование профессионально направленных иноязычных научных текстов» является совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере иноязычного профессионального общения. В качестве основных задач изучения дисциплины выступают следующие задачи:

- расширить теоретические представления студентов об аннотировании и реферировании профессионально-ориентированных иноязычных текстов;

- сформировать у студентов следующие умения и навыки: вдумчивого прочтения текста профессиональной тематики, осмысления его идейной и эстетической ценности; использовать все виды чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее) для извлечения профессионально значимой информации из оригинальных текстов по специальности; осуществлять анализ первичного текстового материала из аутентичных информационных носителей и синтезировать вторичный текст, тождественный по информационной насыщенности исходному тексту;

- развивать у студентов профессионально-методическое мышление, способность к творческому применению своих знаний в процессе решения профессиональных задач.

Учебная дисциплина относится к вариативной части профессионального цикла учебного плана. В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

а) знать: схему реферирования и аннотирования текста профессиональной тематики; речевые клише; подходы к оценке изложенных фактов (характер реализации авторского замысла);

б) уметь: использовать все виды чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее) для извлечения профессионально значимой информации из оригинальных текстов по специальности; осуществлять анализ первичного текстового материала из аутентичных информационных носителей и синтезировать вторичный текст, тождественный по информационной насыщенности исходному тексту;

в) владеть: методикой составления рецензии и аннотации к прочитанному материалу; навыками определенных речевых действий (определенные типы высказывания: согласие, несогласие, предположение, уверенность и т. п.); техникой переработки извлеченной практической информации.

Стремление осуществить системный подход при исследовании объекта характерно для многих направлений современной науки. Весьма плодотворным является понятие системы применительно к явлениям, интересующим методику обучения иностранным языкам. Системный подход должен быть осуществлен в отношении различных аспектов образовательного процесса. Как и в лингвистике, здесь различные подсистемы сливаются в единое целое благодаря своей иерархической подчиненности и функциональному взаимодействию. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам не существует единого системного подхода, методики поэтапного формирования механизмов, позволяющих осуществить процесс реферирования иноязычного текста по оптимальным параметрам. На наш взгляд, разрозненные упражнения и методические приемы, пусть даже удачные и эффективные, не смогут оптимально решить задачу обучения реферированию иноязычного текста, если их не привести в систему.

Процесс реферирования – сложный речемыслительный акт, и с методической точки зрения, необходимость составления системы упражнений диктуется тем, что отсутствие или недостаточный объем упражнений приводит к тому, что в процессе реферирования сознание обучающегося не может охватить весь комплекс возникающих трудностей. Сказанное свидетельствует о целесообразности использования системного подхода в исследовании проблемы разработки упражнений, направленных на развитие у обучающихся умения реферировать иноязычный текст.

Системный подход считается одной из фундаментальных стратегий научного исследования, исторически вызванной необходимостью изучения сложно организованных систем. Как показали исследования, высокую эффективность имеет системный анализ, позволяющий получить знание об изучаемом объекте как о целостном, развивающемся объекте. «Систе-

ма» (греч. Systema – составленное из частей, соединенное) – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [2, с. 427]. По сути дела системой является всякое сложное явление.

В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливают целостные свойства этого множества.

Системный анализ предполагает: 1) раскрытие объекта действительности как системы; 2) определение состава, структуры и организации элементов и частей системы, обнаружение ведущих взаимодействий; 3) выявление внешних связей системы, выделение из них главной; 4) определение функций системы и ее роли среди других систем; 5) анализ диалектики структуры и функций системы; 6) обнаружение на этой основе закономерностей и тенденций развития системы. Приведенную схему условно можно разделить на две части, характеризующие внутреннюю и внешнюю организацию исследуемого объекта. Обобщенной характеристикой системного подхода выступает динамическая система, состоящая из 3-х плоскостей рассмотрения объекта: предметной, функциональной, исторической [3, с. 22]. Предметная плоскость содействует выявлению структурных связей. Основой структуры системного объекта выступают его внутренние и внешние связи. Внутренние структурные связи характеризуют состав и внутреннюю организацию системы, внешние дают представление о взаимосвязи с аналогичными объектами и месте данного объекта в более сложной системе.

Система упражнений по формированию умений реферирования в целом должна быть направлена на формирование определенной модели речевой деятельности, как некоей комплексной единицы, системы, состоящей из отдельных уровней, каждый из которых, в свою очередь, представляет собой единство, разложимое на некоторые составляющие его элементы.

В основе описываемой нами деятельности лежит процесс смыслового восприятия, заключающийся в одновременном восприятии языковой формы и понимания содержания. Иными словами, восприятие идет на двух уровнях одновременно: 1) неосознанное восприятие языковой формы и одновременная переработка текста, ведущая к его языковому сжатию; 2) непосредственное понимание смысла.

Наличие этих двух оперативных уровней формируемой деятельности обуславливает деление системы упражнений на две серии: информационно-операционные, основной задачей которых является формирование умений и навыков восприятия языковой формы с ее одновременной переработкой, т. е. закрепление необходимой информации и операций с ней, и

специальные реферативные, направленные на выработку умений и навыков непосредственного понимания и смысловой переработки воспринимаемой информации.

Наличие двух уровней восприятия состоит из определенного набора механизмов, обеспечивающих функционирование деятельности на данном уровне. В соответствии с этим каждая серия упражнений имеет свой набор упражнений, состоящий из нескольких групп, которые, в свою очередь, не являются конечными структурными единицами системы упражнений, а делятся на более мелкие единицы – подгруппы. Это обусловлено тем, что функционирование некоторых механизмов требует выполнения не одной, а нескольких операций и, следовательно, формирование их в процессе обучения предполагает формирование не одного, а нескольких умений.

Упражнения каждой подгруппы направлены на выработку только одного умения. В связи с тем, что даже одноплановые умения могут быть в то же время разноуровневыми (например, умение выделить главное реализуется на разных уровнях отдельного предложения, абзаца и текста в целом), некоторые из подгрупп включают в себя разделы. Все упражнения каждого структурного элемента системы упражнений располагаются в определенной последовательности в соответствии с дидактическим принципом поступательного характера трудностей.

Для эффективного процесса восприятия текста на уровне языковой формы необходимо владение определенными знаниями языкового материала, приемами его обработки, ведущими к его сжатию, и приемами анализа текста по формальным признакам.

Исходя из этого, первая серия упражнений (информационно-операционных) состоит из трех групп.

Первая группа упражнений направлена на повторение и активизацию языковых явлений, наиболее частотных и трудных для восприятия и воспроизведения.

Вторая группа упражнений данной серии направлена на формирование механизма переработки языковой формы текста, ведущей к его сжатию. Приведем примеры формулировок заданий:

– замените каждую из приведенных ниже группы слов одним обобщающим словом;

– используйте термин (из группы терминов, данных в скобках) для обозначения каждого из этих процессов;

– найдите синонимы этих слов в тексте.

Упражнения третьей группы направлены на формирование реляционного анализа текста по формальным признакам:

– подчеркните в данном отрывке все средства формальной связи;

– подчеркните формальные средства, с помощью которых выражены причинно-следственные отношения в данном отрывке;

– найдите отрывок, связывающий данные предложения; найдите в данном отрывке слова, отражающие логику рассуждения автора;

– какие из группы данных выражений могут служить для аргументации, добавочного рассуждения, конкретизации вышесказанного, перехода к новой подтеме изложения.

Вторая серия упражнений (специальных реферативных) состоит из двух групп.

Цель упражнений первой группы – овладение основными приемами ориентации в тексте. Данная группа состоит из семи подгрупп.

Первая подгруппа включает упражнения на выработку умения установить информативную ценность источника, определить тему сообщения. Во вторую подгруппу включены упражнения на выработку умения выделить требуемую информацию. Могут быть рекомендованы следующие задания:

– ответьте на вопросы к тексту;

– основываясь на содержании текста, закончите данные предложения;

– найдите в тексте отрывок, содержание которого соответствует предлагаемой иллюстрации и т.д.

Упражнения третьей подгруппы направлены на выработку умений разделить текст на смысловые отрезки, упражнения четвертой подгруппы – на умение соотнести отдельные фрагменты текста, установить логическую последовательность:

– выделите структурно-смысловые блоки в тексте (напечатанном без красных строк);

– разделите текст на смысловые отрывки, озаглавьте их;

– объедините материал тематически;

– поставьте вопросы к тексту в строгой логической последовательности;

– установите в тексте нелогическую последовательность и упорядочите текст;

– из ряда схем и иллюстраций выберите к каждой части текста соответствующую.

Упражнения пятой подгруппы направлены на выработку умений определить тип логико-смысловой структуры на уровне отдельного предложения, структурно-смыслового блока и текста в целом. Кроме этого предусматриваются упражнения, направленные на выработку умения логико-смыслового анализа на уровне структурно-смыслового блока:

– прочитайте предлагаемые структурно-смысловые блоки, отметьте номера блоков с параллельной структурой;

– определите тип предикативной структуры данного блока;

– изобразите схематически тип логико-смысловой структуры данного блока.

Упражнения шестой подгруппы имеют целью выработку умений выделить главное:

– установить смысловой центр предложения;

– отметить предложения, несущие наибольшую информативную нагрузку;

– установить, совпадает ли предлагаемое теоретическое положение с основной идеей текста.

Упражнения седьмой подгруппы направлены на выработку умений обобщить информацию:

– прочтите отрывок и подберите к нему заголовок;

– обобщите содержание данного отрывка одним предложением;

– закончите данный отрывок итоговым предложением.

Упражнения второй группы направлены на выработку умения критически осмыслить материал, вывести на основе предлагаемых фактов свое суждение. Это упражнения типа:

– опираясь на содержание текста, докажите, что данное высказывание не соответствует истине;

– констатируйте цель исследования, определите степень его новизны;

– сгруппируйте сходные точки зрения из числа приведенных в тексте, укажите, какого мнения Вы придерживаетесь;

– укажите в данном сообщении моменты, которые кажутся Вам спорными, аргументируйте свой вывод.

После выполнения двух серий упражнений в результате повторного, многократного выполнения всей серии операций вырабатывается определенная схема, перечень узловых моментов, пунктов, которые могут служить внешней опорой будущей модели речевой деятельности. Эта схема непременно должна войти в реферат, составление которого является заключительным этапом обучения реферированию. Перед выполнением этого упражнения студентов следует знакомить с образцами рефератов, взятых из реферативных журналов по специальности, а также дать им предметную схему реферата, то есть перечень пунктов, которые обязательно должны войти в реферат.

Целесообразно также составить учебную операционную схему осуществления данной деятельности, поскольку предполагается, что она будет внешней опорой для формирования некоторой модели, способной предвосхитить параметры будущих результатов и сличить в конце действия это предсказание с параметрами истинных результатов. Без включения подобной модели немислима целесообразная деятельность, в том числе и речевая. В процессе многократного выполнения формируемой де-

тельности на базе оперативной схемы у субъекта происходит выработка и упрочение ассоциативных связей, соответствующих отдельным операциям, входящим в схему. Эти связи в результате повторного решения проблемы начинают актуализироваться автоматически, что ведет к формализации мыслительных операций и, в конечном счете, оптимизирует отрабатываемые механизмы. При составлении операционной схемы мы, с учетом теории формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), искусственно выделили (в учебных целях) отдельные операции речевой деятельности, которые в процессе ее реального осуществления должны выполняться в свернутой форме. Предлагаемая нами схема имеет два варианта.

Первый вариант соотносится в определенной степени с этапом формирования действия с помощью внешних опор. Он включает следующие операции:

- 1) чтение и понимание текста;
- 2) разделение прочитанного сообщения на структурно-смысловые блоки и выделение их границы;
- 3) выделение главной мысли на уровне каждого блока (с выписыванием из текста предложений, отражающих ее);
- 4) языковое и смысловое сжатие выписанных предложений; перекодировка их в более емкие по содержанию, компактные структуры;
- 5) перевод на русский язык трансформированных таким образом предложений.

Второй вариант может быть соотнесен с этапом формирования действия без помощи внешних опор. Вся обработанная часть переводится в план внутренней речи. Иными словами, студент читает, понимает, трансформирует сообщение в уме, затем записывает сокращенные варианты, отражающие основное смысловое содержание текста, на родном языке. Оба варианта включают также следующую операцию: определение смысловых аспектов из выделенного набора, которые соответствуют предметной схеме реферата. При выполнении этого пункта операционной схемы студент должен провести сопоставление выделенного набора предложений с заданной ему предметной схемой, провести вторичное сжатие и реконструкцию материала [4].

Отметим, что предлагаемая система упражнений представляет методическую схему, каркас для обучения реферированию иноязычного текста. Ее содержательное наполнение, использование отдельных видов упражнений зависят от конкретного языкового материала. Кроме того, отдельные виды упражнений могут варьироваться в пределах системы в зависимости от реальных условий обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь / Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86 01 01-2013 Социальная работа (по направлениям) : ОСРБ 1-86 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ, 2013. – 67 с.
2. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 427 с.
3. Каган, М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – С. 22.
4. Карташова, В. Н. Иностранный язык в подготовке специалиста: система упражнений для развития умений реферирования иноязычного текста / В. Н. Карташова, Л. М. Максимук // Вучоныя запіскі : зб. навук. прац / Брест. гос. ун-т; отв. ред. Г. И. Займист. – Изд-во БрГУ. – 2016. – С. 103–109.

О. Н. Губская

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: o_gubskaya@mail.ru*

ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

В данной статье рассматривается вопрос взаимосвязи типологии личности иностранного студента и коммуникативного потенциала, который формируется в зависимости от системы формирования мысли конкретного типа. На примере изучения произведения Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» приводятся конкретные примеры заданий, иллюстрирующих озвученную концепцию.

Ключевые слова: типы личности; студент-инофон; лингва франка; контекст; мышление.

O. N. Gubskaya

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: o_gubskaya@mail.ru*

TYOLOGY OF A FOREIGN STUDENT'S PERSONALITY: COMMUNICATIVE POTENTIAL

This article discusses the relationship between the personality typology of a foreign student and the communicative potential that is formed depending on the system of forming a particular type of thought. On the example of studying the work of N. M. Karamzin «Poor Liza», specific examples of tasks illustrating the concept are given.

Key words: personality types; foreign language student; lingua franca; context; thinking.

Может ли студент быть соавтором образовательного процесса? На первый взгляд это невозможно, ведь общепринятым является понимание того, что студент пришел получать знания, а не формировать образовательную систему. Однако такое суждение ошибочное и устаревшее. Обучение, ориентированное на ученика, – это относительно новое явление в системе образования, где обучающийся играет ключевую роль соавтора образовательного процесса. То есть не только преподаватель, но и студент определяет вектор учебных интересов и способ их подачи, особенно когда речь идет о языке лингва франка – неродном языке, который систематически используется для коммуникации между людьми. Однако этот процесс соавторства не должен быть хаотичным. Преподавателю нужно научиться создавать «невидимые границы» выбора, ориентируясь на тип студента-

инофона. Этому способствует четкое понимание того, что психологические характеристики личности и форма организации учебного процесса тесно взаимосвязаны. Соответственно, для достижения положительного результата при работе со студентами-инофонами необходимо понимание закономерностей восприятия устной речи иностранцами.

Изучению вопроса стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной речи посвятил свои труды доктор филологических наук С. И. Лебединский. Он предполагает, что если взять во внимание функциональную характеристику нервной системы, а так же такие ее параметры, как особенности зрительной и слуховой памяти, аналитичность-синтетичность мышления, произвольность-непроизвольность действия, осознанность-неосознанность приемов усвоения того или иного материала (в том числе речевого материала на иностранном языке), то в контексте обучения можно выделить четыре группы учащихся: «коммуникативно активные (КА), коммуникативно реактивные (КР), коммуникативно инертные (КИ) и коммуникативно пассивные (КП). Первые два члена указанных оппозиций характеризуют лиц с лабильной нервной системой (КА и КР типы личности), вторые два члена – лиц с инертной нервной системой (КИ и КП типы личности). Различия между КА, КР, КИ и КП типами личности касаются как общей продуктивности в ходе интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности, так и выбора индивидуальных стратегий в достижении поставленных целей» [1, с. 244].

Развивая философию стратегии далее, С. И. Лебединский указывает, что КИ и КП типы личности как правило характеризуются инертностью и пассивностью в общении. Их внимание больше направлено на осмысление языковой системы, чем на речь, а зрительный вид памяти доминирует над слуховым. В свою очередь КА и КР типы личности отличаются активностью в общении, они более успешны в процессе обучения, их внимание направлено на речевую деятельность, слуховая память развита лучше.

Из этого стоит сделать вывод, что определение типа личности студента позволит создать алгоритмы действий, которые дадут возможность учащемуся раскрыть себя в комфортной для него же обстановке. Сегодня становится актуальным понимание того, что «внедрение не столько вглубь структуры языка, сколько вглубь системы формирования мысли конкретным индивидом, представителем той или иной национальности» является залогом получения положительного результата [2, с. 188]. Именно поэтому практика дифференцированного подхода к иностранным студентам в зависимости от типа личности в настоящее время все чаще используется в методике преподавания РКИ.

Как же провести исследование на определение типа студента? Как нам кажется, прежде всего, стоит определить, для изучения какой дисциплины и формирования каких навыков вы хотите разделить студентов на типовые группы. Так, для автора данной статьи интересна взаимосвязь указанных выше типов и характер коммуникативных задач в контексте изучения китайскими студентами русской литературы. Исходя из того, что объектом изучения курса русской литературы является текст (художественное произведение), хочется высказать предположение, что первичным и наиболее важным является определение степени зависимости студента от контекста. По сути, мы должны получить ответ на вопрос: может ли студент выделить первичную и вторичную информацию в произведении, сформировать вторичный текст, переструктурировать освоенный материал, построить собственное высказывание, или такие задания вызовут у него трудность? В монографии «Стратегия понимания устной научной речи: экспериментальное исследование» В. И. Лебединский для определения степени зависимости от контекста рекомендует очень простой метод: прослушать текст и с помощью разноцветных маркеров «выделить в конспекте информацию в зависимости от понятийной ценности. У контексто независимых испытуемых конспекты окажутся более разноцветными, а следовательно, и более детализированными, и наоборот, у контексто зависимых испытуемых конспекты будут менее пестрыми с преобладанием одного-двух цветов. Что будет свидетельствовать об определенных пробелах в способностях испытуемых к контекстнезависимости. Выбор слушателями того или иного стиля переработки информации происходит неосознанно и определяется индивидуальными особенностями слушателей и их интеллектуально-когнитивным материалом» [3, с. 222–223].

Несмотря на то, что данный способ диагностики рекомендовано использовать при разработке стратегий обучения устной научной речи, нет причин не использовать данный метод при изучении иностранными студентами русской литературы. Ведь определение степени их зависимости от контекста важно и при формировании навыков устного высказывания на примере литературных текстов. Понимание того, к какому типу (КИ, КП, КА, КР) и группе (контексто независимых (КНЗ) / контексто зависимых (КЗ)) относится студент, позволит понять, насколько велики его шансы перейти от стадии понимания текста к созданию монологического высказывания. Очевидно, что для распределения по группам – КЗ/КНЗ можно воспользоваться предложенным выше методом с использованием цветных маркеров. Так, например, при работе над текстом Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» одна группа студентов отметит только любовную линию произведения, другая сделает акцент еще и на истории

родителей, пейзажных зарисовках, способствующих раскрытию образов персонажей.

Важно помнить, что у контекстно зависимых студентов хорошо развита зрительная память, внимание направлено на языковую систему, а не на речь, поэтому для них можно (а лучше сказать, необходимо) составить алгоритм высказывания, предложить схему сюжета, разработать «траекторию действия» персонажа.

Достаточно продуктивным для осмысления фабулы произведения является создание «плана в картинках» – этот способ анализа содержания текста хорошо работает на группу КЗ-студентов. Так, при работе над указанным произведением студентам можно предложить картинки с изображением Москвы, хижины, старика (работающего на земле), Лизы с ландышами, пятикопеечной монеты, рубля, молодого человека в деревенском доме (= доме Лизы), солдата, ста рублей, богатой зрелой женщины, реки (где утонула Лиза). После прочтения текста их нужно распределить в соответствии с фабулой произведения. Это задание обычно вызывает интерес у всех типов студентов, но особенно облегчает работу по восприятию текста КЗ аудитории.

Более того, каждое изображение – это образ, под который студенты могут создать облако слов (тегов), употребление которых можно выстроить в алгоритм, так же работающий на развитие речевых навыков КЗ студентов. Например, возьмем, на первый взгляд малоперспективный рисунок «один рубль» и попробуем раскрыть его через «облако слов», взятых из текста: «продаю, пять копеек дешево, покраснелась, не возьму, не надобно лишнего, прекрасные ландыши, прекрасная девушка, ландыши стоят рубля». Данный вид деятельности актуализирует направленность внимания КЗ студентов на языковую систему и выводит на новый этап деятельности – формирование алгоритма высказывания.

КНЗ студенты в процессе работы с образами-картинками фабулы также реализуют себя, ведь именно образ формирует высказывание. И если конкретные образы-картинки в результате работы могут вывести КЗ студентов на пересказ текста или монологическое высказывание, то КНЗ аудитория, переосмыслив образную систему произведения, может раскрыть себя значительно шире, формируя размышления более общего характера: о роли денег в жизни, о любви и социальном статусе и т.д.

Так, в соответствии с типом студентов отбираются не только задания, но и формируется методологический аппарат общения: КИ и КР типам студентов предлагается аспектная работа с конкретным текстом; КА и КР типам студентов – задания творческого характера, ориентированные на развитие устной речи.

Таким образом, одновременно в работе можно задействовать всех студентов и реализовать принцип «студент – соавтор образовательного процесса».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединский, С. И., Гербик, Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск : БГУ, 2011. – 309 с.
2. Губская, О. Н. Роль национальных особенностей в вопросе о стратегии коммуникации [Электронный ресурс] / О. Н. Губская // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: сб. науч. ст. / Воен. акад. материал.-техн. обеспечения им. А. В. Хрулева, Ом. автобронетанк. инженер. ин-т. – Омск, 2019. – С. 187–190. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37368001>. – Дата доступа: 01.02.2020.
3. Лебединский, С. И. Стратегия понимания устной научной речи: экспериментальное исследование / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2017. – 328 с.

А. А. Босак

*Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь
e-mail: bosakA@tut.by*

ВЫКЛАДАННЕ ЗАМЕЖНАЙ МОВЫ Ў ГРУПЕ З РОЗНЫМ УЗРОЎНЕМ ПАДРыхТОЎКІ

У артыкуле разглядаецца пытанне пра арганізацыю працэсу навучання замежнай мове ў групах студэнтаў з розным узроўнем падрыхтоўкі. Мэтай даследавання з'яўляецца вызначэнне найбольш эфектыўных метадаў навучання ў дадзеных групах. Вызначана форма групавога ўзаемадзеяння студэнтаў, якая будзе эфектыўнай у працэсе навучання ў дадзеным фармаце.

Ключавыя словы: розны ўзровень падрыхтоўкі; індывідуалізацыя; дыферэнцыраваны ўзровень патрабаванняў; малая група; групавая работа.

А. А. Босак

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: bosakA@tut.by*

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГРУППЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается вопрос об организации процесса обучения иностранному языку в группах студентов с разным уровнем подготовки. Целью исследования является определение наиболее эффективных методов обучения в данных группах. Определена форма группового взаимодействия студентов, которая будет эффективна в процессе обучения в данном формате.

Ключевые слова: разный уровень подготовки; индивидуализация; дифференцированный уровень требований; малая группа; групповая работа.

A. A. Bosak

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: bosakA@tut.by*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A GROUP WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFICIENCY

This article discusses the question of organizing the process of teaching a foreign language in groups of students with mixed proficiency in foreign languages. The goal of research is to determine the most effective teaching methods in these groups. The most effective form of student group interaction in the learning process has been determined.

Key words: mixed proficiency; individualization; differentiated level of requirements; small group; group work.

Валоданне замежнай мовай з'яўляецца абавязковай умовай прафесійнай падрыхтоўкі сучаснага спецыяліста любога профілю. У нашым універсітэце навучаюцца замежнай мове студэнты многіх спецыяльнасцяў. Студэнты першага года навучання паступаюць вучыцца з рознай падрыхтоўкай па замежнай мове, з розным узроўнем ведаў па дадзенай дысцыпліне, таму адной з актуальных праблем выкладання з'яўляецца навучанне студэнтаў замежнай мове з розным узроўнем моўнай падрыхтоўкі.

Розны ўзровень падрыхтоўкі студэнтаў растлумачваецца шэрагам псіхафізічных, сацыякультурных і індывідуальных фактараў, якія фармуюць асобу кожнага чалавека з моманту нараджэння.

У дадзенай сітуацыі выкладчык сутыкаецца з праблемай, як працаваць у такой групе і з неабходнасцю задаволіць інтарэсы ўсіх студэнтаў групы без страты якасці выкладання і ў адпаведнасці з патрабаваннямі праграмы. Задача выкладчыка – арганізаваць вучэбны працэс такім чынам, каб кожны студэнт меў магчымасць авалодваць вучэбным матэрыялам у залежнасці ад яго індывідуальных асаблівасцяў і здольнасцяў.

Метадычнай асновай рознаўзроўневага навучання з'яўляецца індывідуалізацыя, дыферэнцыраваны ўзровень патрабаванняў, высокі ўзровень прапанаванага матэрыялу, рознаўзроўневая сістэма праверкі ведаў, уменняў і навыкаў. Гэта дазволіць студэнтам рэальна ацэньваць свае магчымасці, павысіць цікавасць да прадмета, стварыць неабходны ўзровень камфорту на занятках. Паміж выкладчыкам і студэнтамі ўсталёўваюцца партнёрскія адносіны, зніжаецца псіхалагічнае напружанне, павышаецца якасць ведаў і актыўнасць студэнтаў, якія слаба паспяваюць, знікае страх перад праверкай заданняў.

Найбольш распаўсюджанымі і звыклымі формамі ўзаемадзеяння выкладчыка і яго навучэнцаў ва ўмовах работы з групай з'яўляецца фронтальная і індывідуальная работа. Але, на мой погляд, найбольш перспектыўнымі ў рабоце з рознаўзроўневымі групамі з'яўляюцца наступныя напрамкі:

– апора на парныя і групавыя віды работы. У склад груп і пар абавязкова павінен уваходзіць моцны студэнт, які бярэ на сябе ролю памочніка ці нават настаўніка. У дадзенай сітуацыі добра зарэкамендавала сябе работа з апытальнікамі і анкетамі. Яны могуць быць загадзя падрыхтаваны больш слабымі студэнтамі, каб узяць інтэрв'ю ў моцных, або выкладчык можа папрасіць моцных студэнтаў апытаць слабых.

– работа над праектам. У дадзеным выпадку магчымы розныя падыходы да фарміравання груп. Яны могуць складацца толькі з слабых або толькі з моцных студэнтаў, а таксама могуць быць змешаныя. Рэгулюючы ўзровень складанасці задання для кожнай групы, выкладчык забяспечвае зацікаўленасць студэнтаў у каманднай рабоце, павялічвае неабходнасць у іншамоўных зносінах як паміж студэнтамі з аднолькавым узроўнем уменняў і навыкаў, так і паміж слабымі і моцнымі студэнтамі.

– дамашняе заданне ў змешанай групе, на мой погляд, не павінна быць агульным, таму што яго вынікі будзе дастаткова складана ацаніць у дачыненні да кожнага студэнта. Выконваючы дамашняе заданне па сілах, слабыя студэнты пазбаўляюцца ад комплексу няўдачніка і трапляюць у сітуацыю поспеху, а моцныя атрымліваюць задавальненне ад выканання заданняў павышанай складанасці і працэсу авалодвання новымі ведамі.

– дыпламатычная гібкая методыка апытання мае вялікае значэнне ў рабоце са студэнтамі рознаўзроўневых груп. Важна з самага пачатку стварыць добразычлівую паважлівую атмасферу ў аўдыторыі, развіваць уменне слухаць і карэктна задаваць пытанні, заахвочваць жаданне слабых студэнтаў удакладняць незразумелыя моманты, перапытваць, сачыць за адказам моцных. Моцныя студэнты павінны прывыкнуць да таго, што выразная артыкуляцыя, правільнае вымаўленне і інтанацыя, адэкватны тэмп прамовы, гатоўнасць растлумачыць і паўтарыць маюць асаблівую каштоўнасць для працэсу іншамоўных зносін у групе. Гэта можа заняць некаторы час, але пасля таго, як такі стыль узаемадзеяння стане звыклым, яно можа быць вельмі прадуктыўным з пункту гледжання дынамікі групы.

Найбольш эфектыўным метадам навучання замежнай мове ў рознаўзроўневых групах з’яўляецца выкарыстанне метада работы ў малых групах. Арганізацыя на занятках прадугледжвае фарміраванне мікрагруп, у склад якіх могуць уваходзіць студэнты аднаго або розных узроўняў у залежнасці ад рада фактараў:

- мэт і характару заданняў;
- узроўню валодання замежнай мовай;
- асобных якасцяў студэнтаў;
- сяброўскіх сувязяў унутры групы студэнтаў;
- фактару “выпадковага выбару” партнёра.

Пры арганізацыі навучальнага працэсу ў малых групах скарачаецца колькасць навучэнцаў, якія не працуюць на занятках. Спачатку трэба падзяліць групу на малыя групы. Наогул, лічыцца, што група з пяці чалавек з’яўляецца самай аптымальнай. Адразу адзначым, што мікрагрупа, якая складаецца толькі з слабых студэнтаў, не заўсёды сябе апраўдвае. Група здольная працаваць паспяхова толькі пры аптымальным

размеркаванні функцый паміж яе членамі. У гэтым плане цікава ідэя прызначэння так званых назіральнікаў. Яны выбіраюцца з ліку паспяваючых студэнтаў. Іх роля – слухаць і рабіць паметкі, яны з’яўляюцца свайго роду кантралёрамі. Пасля прадстаўлення вынікаў работы моцныя студэнты робяць дадатковыя паведамленні са сваімі заўвагамі, якія яны загадзя запісвалі. Гэты прыём павялічвае не толькі матывацыю вывучэння прадмета, але і самаацэнку ў гэтых навучэнцаў. Узмацняецца актыўная роля кожнага студэнта, так як на працягу ўсяго занятку ён вырашае напераменку з другімі камунікатыўныя задачы, якія паступаюць ад выкладчыка. Канструюецца такая сістэма адносін, якая дазваляе як мага паўней раскрыць, выкарыстоўваць і развіць магчымасці кожнага.

Прынцыповым крокам у вырашэнні праблемы выкладання замежнай мовы ў рознаўзроўневых групах з’яўляецца, на мой погляд, гутарка са студэнтамі. Апісаўшы сітуацыю ў групе, неабходна падкрэсліць яе натуральнасць і растлумачыць, што паспяховасць навучальнага працэсу наўпрост залежыць ад супрацоўніцтва не толькі ў рамках выкладчык – студэнт, але і паміж самімі навучэнцамі групы.

Такім чынам, работа ў малых групах дазваляе не толькі развіваць моўныя кампетэнцыі навучэнцаў і эфектыўна выкарыстоўваць час на занятках, але і ў значнай ступені развіць асобу навучэнцаў, фарміруючы ў іх гатоўнасць да работы ў камандзе, да супрацоўніцтва і ўзаемадзеяння, што вельмі важна для будучай прафесійнай дзейнасці. Думаецца, што ўсіх вышэй прыведзеных аргументаў дастаткова, каб групавая работа заняла дастойнае месца на занятках па замежнай мове.

Ю. М. Булаш

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: yuliyabulash@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье описаны основные характеристики курса английского языка для специальных целей и причины, по которым современному специалисту необходимо изучать язык для рабочих целей. Автор раскрывает алгоритм построения курса английского языка для специальных целей, отличительные черты учебной программы курса и принципы создания учебных материалов.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; английский язык для рабочих целей; кастомизированный курс; учитель; специалист – практик в области языка для специальных целей; анализ потребностей; учебная программа; учебные материалы.

Yu. M. Bulash

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: yuliyabulash@gmail.com*

PECULIARITIES OF AN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE DESIGN

The article describes the main characteristics of a course of English for Specific Purposes and the reasons why a modern-day specialist needs to study English for Occupational Purposes. The author reveals the algorithm of an English for Specific Purposes course design, the distinguishing features of an ESP course syllabus and the principles of materials creation.

Key words: English for Specific Purposes (ESP); English for Occupational Purposes; customised course; teacher; ESP-practitioner; needs analysis; syllabus; materials.

Укрепление международного сотрудничества в сфере бизнеса обусловило необходимость в сотрудниках, ключевой компетенцией которых является владение иностранными языками, в частности английским языком как языком межкультурного общения. Компании, работающие с зарубежными партнерами, нанимают в свой штат специалистов, которые владеют английским языком на уровне, достаточном для межнационального профессионального общения: ведения переговоров, участия в конференциях и торговых ярмарках, презентации коммерческих идей, осуществления деловой переписки.

Однако необходимо помнить, что для успешного межэтнического общения и решения деловых вопросов сотрудникам недостаточно владеть только разговорным английским языком. Они должны совершенствовать навыки и развивать умения в области английского языка для специальных целей. Так как владение английским языком для рабочих целей (*English for Occupational Purposes, English for the Workplace*) [1, с. 4] является обязательным условием осуществления международной коммерческой деятельности, в компаниях работает один преподаватель английского языка или коллектив преподавателей, цель которых создавать курсы языка для специальных целей в соответствии с текущими потребностями сотрудников, выполняющих рабочие задания в глобальной среде. Исходя из профессиональной сферы, в которой функционирует организация, и, соответственно, рабочих заданий сотрудников, курс английского языка для специальных целей может называться по-разному: *English for Law* (английский язык для юристов), *English for IT* (английский язык для специалистов в сфере ИТ), *English for Accountants* (английский язык для бухгалтеров), *English for Economists* (английский язык для экономистов) и т. д.

Преподаватели, работающие в ИТ-компаниях, юридических фирмах и экономических организациях, должны обладать необходимыми компетенциями в области создания кастомизированных курсов. Данные преподаватели называются не просто «учителями» (*teachers*), а «специалистами – практиками в области языка для специальных целей» (*ESP-practitioners*), так как помимо преподавания языка у них есть особые функции: создание курса, подбор учебного материала, сотрудничество со специалистами в сфере деятельности фирмы, исследовательская и оценочная работа [2, с. 13].

Прежде всего надо помнить, что перед работой с определенной группой надо провести *needs analysis* – анализ потребностей слушателей курса, то есть с помощью анкеты определить, какие ожидания есть у студентов от занятий. На этом этапе возникает несколько проблем. Во-первых, с помощью одной лишь анкеты достоверные данные получить сложно. Необходимо общаться с будущими студентами с помощью специального комплекса вопросов, «извлекая» информацию для построения курса, где все потребности будут приняты во внимание [3, с. 310]. Во-вторых, часто потребности сотрудников не совпадают с запросами других заинтересованных лиц (владельцев компаний, управляющих директоров, специалистов отделов по работе с персоналом). В данном случае рекомендуется вовлечь все стороны в процесс выяснения, обсуждения и утверждения целей и задач курса. Это можно объяснить тем фактом, что руководители высшего звена ожидают, что курс поможет сотрудникам достигать лучших резуль-

татов в работе [4, с. 34] и, соответственно, затраты на обучение принесут отдачу в виде высокой продуктивности и прибыли.

Сформулировав цели и задачи курса на основе сотрудничества всех заинтересованных лиц, преподаватель должен задуматься над тем, какой подход к обучению языку для специальных целей он выберет. Существуют два основных подхода: *The English through Approach* и *The English for Approach* [1, с. 10]. Подход «*The English through*» означает преподавание традиционной программы, включающей грамматику, лексику и четыре вида речевой деятельности, в контексте профессиональной области слушателей. Подход «*The English for*» предполагает обучение профессионально-ориентированным навыкам и языку, которые требуются слушателям для успешного функционирования на рабочем месте. Учитывая ограниченные временные рамки, которые обычно устанавливаются для прохождения определенного курса, и специфичность области, в которой работает компания, выбор, как правило, падает на подход «*The English for*».

Следующий важный шаг – разработка учебной программы. Учебная программа необходима, так как она информирует всех участников образовательного процесса о содержании курса, видах и формах работы слушателей, временных отрезках на изучение подтем / уроков / модулей, порядке следования тем, а также обозначает степень ответственности слушателей и преподавателей в процессе прохождения курса [5, с. 2]. Слушатели знают, чему они должны научиться и какие знания, умения и навыки будут проверяться на промежуточных тестах и на экзамене. Преподаватель информирован о порядке следования тем для изучения, количестве отведенного времени на изучение тем, критериях оценки знаний, умений и навыков.

Традиционными компонентами учебной программы являются: цели, задачи, стратегии обучения, темы занятий, аспекты языка и виды речевой деятельности, функциональный язык, межкультурные аспекты, виды работы, оценивание, источники материала, количество часов. Учебные программы могут строиться по трем критериям: преемственность материала и посильность его изучения от уже знакомого материала до совсем нового, строго в соответствии с насущными рабочими запросами. Как показывает практика, неотъемлемыми компонентами любой учебной программы курса английского языка для специальных целей являются функциональные экспоненты (*functional exponents*), специфические для области терминология, фразеология и частотные грамматические конструкции.

Необходимо добавить, что для узких специальностей, таких как медсестринское дело, в основе содержания курса английского языка для специальных целей может быть кодекс профессиональной этики. Например, коллектив преподавателей, опираясь на данный кодекс, выбирает функ-

ции, типичные для медсестер, и на основе этих функций выстраивает необходимые компоненты учебной программы. Функции таковы: соблюдение врачебной тайны, выражение сопереживания, уточнение симптомов, четкое указание, предоставление / отказ в предоставлении информации, просьба уточнить информацию, напоминание выполнить какое-либо действие, резюмирование, умение действовать дипломатично, предоставление рекомендаций, информирование, выражение поддержки, убеждение.

Одновременно с разработкой учебной программы преподаватели систематизируют и дополняют имеющийся учебный материал, а также создают новые учебные ресурсы. Создавая материалы для курса английского языка для специальных целей преподаватели должны опираться на ряд основополагающих принципов.

Во-первых, создание упражнений должно основываться на методологии отрасли студентов, на видах деятельности, выполняемых студентами в профессиональной сфере [2]. Например, в профессиональной деятельности юристов существуют определенные этапы общения с клиентом: подготовка юриста к консультированию, начальный этап консультирования, разъяснение клиенту вариантов решения проблемы, объяснение возможных последствий различных вариантов решения, поддержка в определении клиентом оптимального варианта, обсуждение тактики реализации выбранного варианта решения. Если планировать курс ESP для юристов и создавать задания, принимая во внимание эти этапы, содержание курса будет логичным, а планируемые занятия – соответствовать потребностям студентов.

Во-вторых, задания для курса английского языка для специальных целей должны базироваться на аутентичных материалах. В нашем случае, говоря о юристах, это могут быть видео отрывки настоящих случаев консультирования или описание кейсов консультирования в печатных или онлайн изданиях. Важность использования таких материалов можно объяснить рядом факторов. Аутентичные материалы дают возможность потенциальным или практикующим юристам развивать коммуникативные стратегии проведения консультирования, изучать межкультурные особенности процесса юридической консультации, видеть, как юридические термины функционируют в контексте.

В-третьих, задания на основе вышеуказанных этапов должны быть максимально приближены к реальным задачам юридической практики. В нашем примере с юристами задания могут быть разными, в зависимости от очерченных этапов. Для этапа подготовки юриста к консультированию слушателю дается задание по поиску и просмотрному чтению необходимых англоязычных юридических источников по теме будущей консультации, затем происходит изучающее чтение отобранных источников юри-

дической литературы с конспектированием необходимых фактов. Для этапа консультирования предлагаются видео отрывки ситуации встречи юриста с клиентом и задания, направленные на постижение основ профессиональной юридической коммуникации в стране изучаемого языка и коммуникативных стратегий консультирования. Задания могут быть разными, но нельзя забывать об их целесообразности и посильности.

Также необходимо помнить о критерии, таком как акцентирование внимания на грамматических явлениях по мере возникновения необходимости. Грамматика не является отдельным аспектом курса ESP, а изучается в процессе выполнения профессионально ориентированных задач на английском языке, так как в языке многих профессий отдельные грамматические формы играют исключительно важную роль и не могут быть заменены другими / синонимичными грамматическими формами. Например, в юридической практике одна грамматическая ошибка в контракте может повлечь за собой долгий судебный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Certificate in Vocational English Language Teaching Coursebook / M. Wright. – London : British Council, 2013. – Module 1. – 22 p.
2. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 320 p.
3. Scrivener, J. Learning Teaching / J. Scrivener. – London : Macmillan, 2011. – 414 p.
4. Frendo, E. How to Teach Business English / E. Frendo. – Harlow : Pearson, 2012. – 162 p.
5. Certificate in Vocational English Language Teaching Coursebook / M. Wright. – London : British Council, 2013. – Module 14. – 8 p.

Н. П. Грицкевич

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: gritskevich7@gmail.com*

ОПЫТ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье описывается опыт разработки пособия по английскому языку для студентов, специализирующихся в области межкультурной коммуникации, в Минском государственном лингвистическом университете в соответствии с программными требованиями изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка».

Ключевые слова: разработка пособия; общедидактические принципы; лингводидактические принципы; критерии отбора текстов; структура и содержание пособия.

N. P. Gritskevich

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: gritskevich7@gmail.com*

EXPERIENCE IN CREATING A MODERN FOREIGN LANGUAGE MANUAL FOR FUTURE SPECIALISTS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article describes the experience of developing a manual on English for students specializing in the field of intercultural communication at the Minsk state linguistic university in accordance with the program requirements of studying the discipline «Oral and Written Speech Practice in English».

Key words: development of a manual; general principles; linguodidactic principles; criteria for the selection of texts; structure and content of the manual.

Главной целью обучения иностранному языку в лингвистическом университете является обучение языку как средству межкультурного общения в сфере профессиональной деятельности. Специалисты, обладающие знаниями и умениями в определенной области знаний и способные к межкультурному общению, становятся востребованными и обладают необходимой готовностью успешно работать на современном рынке труда, что обеспечивает их мобильность, конкурентоспособность как будущих специалистов.

Содержание деятельности специалиста межкультурной коммуникации подразумевает способность к эффективной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке. Успешность карьеры, а также возможность

профессионального развития в данной области деятельности определяется владением иностранным языком, который является для профессионала инструментом общения с зарубежными коллегами, партнёрами, клиентами, а также языком, на котором происходит их дальнейшее самообразование. Ряд профессиональных задач, которые предстоит решать специалистам межкультурной коммуникации, на наш взгляд, могут рассматриваться как универсальные: 1) отбор и обработка информации из различных источников, её краткое изложение как на иностранном, так и на родном языке; 2) чтение специальной литературы; 3) ведение деловой корреспонденции, создание текстов документов; 4) проведение переговоров, дискуссий; 5) общение по телефону с зарубежными партнёрами; 6) планирование и организация, участие в конференциях, выставках; 7) публичные выступления; 8) устный и письменный перевод специализированных текстов.

Далее мы рассмотрим ряд проблем, которые нам пришлось решать в связи с отсутствием пособий по дисциплине «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский)» для студентов, специализирующихся в области межкультурной коммуникации.

Проведенный нами анализ педагогической и научно-методической литературы по вопросам теории учебника (В. П. Беспалько, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.); принципов создания учебника по иностранному языку (И. Л. Бим, Ж. Л. Витлин, Ю. В. Пасько, Е. А. Успенская и др.); по проблемам методики преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. А. Маслыко, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова и др.) показал, что накоплен большой опыт по созданию учебных пособий по иностранному языку для школ.

Несмотря на то, что теория вузовского учебника иностранного языка не была столь детально разработана, благодаря работам многих авторов (И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, И. П. Павлова, Е. И. Пассов, Л. В. Яроцкая и др.) были сформулированы его основные характеристики.

В последнее время многие специалисты (Е. Б. Ястребова, О. А. Кравцова, Д. Н. Новиков, Н. В. Попова, И. С. Кашенкова и др.) обсуждают вопрос о современном учебнике иностранного языка для высшей школы, о проблемах и путях их решения. Разработана концепция современного вузовского учебника иностранного языка нового поколения, которая основывается на ряде общедидактических (компетентностный подход, коммуникативность, модульность и разноуровневость, междисциплинарность, ориентация на (профессиональную) личность обучающегося и его подготовку к учебной автономности через самопланирование, самопроверку и самоконтроль) и лингводидактических принципов (аутентичность, современность, информативность и функциональность) [1].

Определены следующие критерии отбора текстов учебника иностранного языка: соответствие профессиональным интересам студентов; информативность, наличие в них новой для студентов профессионально значимой или культуроведческой информации; актуальность содержания; иллюстративная ценность; доступность и посильность для понимания и усвоения; аутентичность текста и его источника; методический потенциал [2].

В настоящее время коллективом авторов кафедры иноязычного речевого общения факультета межкультурных коммуникаций Минского государственного лингвистического университета накоплен некоторый опыт и ведется работа по созданию пособий для будущих специалистов межкультурной коммуникации. Авторы пособий руководствуются рядом общедидактических принципов (сознательность, активность и самостоятельность, доступность и посильность, учет межпредметных связей, др.) и взаимосвязанных методических принципов преподавания иностранных языков:

1. Сочетание компетентностного и личностно-деятельностного подходов.
2. Формирование коммуникативной компетенции посредством методики интегрированного предметно-языкового обучения.
3. Развитие поликультурной языковой личности, способной осуществлять продуктивное общение с носителями других культур.
4. Использование инновационных образовательных технологий: проектной деятельности, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, развитие критического мышления, формирование компенсаторной компетенции в целом и компенсаторных умений в частности.

На кафедре иноязычного речевого общения Минского государственного лингвистического университета разработано пособие «Developing reading comprehension and speaking skills = Развиваем умения чтения и говорения: пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации (по направлениям)». В 2 ч. / Н. П. Грицкевич, М. Г. Богова, Т. В. Бусел», предназначенное для студентов первого курса лингвистического университета. Оно направлено на учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов и может успешно применяться для эффективного управления познавательной деятельностью студентов в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

Целью пособия является совершенствование навыков и умений чтения и понимания письменного текста, а также развитие умений межкультурного общения в соответствии с учебной программой по дисциплине

«Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский)».

Авторы пособия использовали при его составлении ряд взаимосвязанных принципов отбора материала, заданий и форм контроля, основанных на современных образовательных технологиях и методиках преподавания иностранных языков:

1) ситуативность (отобранный коммуникативно значимый речевой материал объединяется в пособии в типичные ситуации общения, меняющиеся от занятия к занятию, но связанные сквозной темой);

2) функциональный подход к лексическому материалу (для активного усвоения отбираются только те лексические единицы, которые необходимы для решения поставленных в пособии коммуникативных задач);

3) социально-психологическая ориентированность при отборе текстового и речевого материала (учитываются интересы, потребности и психологические особенности молодежной аудитории, которой адресовано пособие);

4) новизна, аутентичность и профессиональная значимость материалов для чтения, письма и говорения;

5) наглядность (пособие хорошо иллюстрировано, используется графическое оформление заданий).

В пособии использованы современные аутентичные материалы с учетом познавательных и профессиональных интересов студентов, специализирующихся в области межкультурной коммуникации. Основные критерии отбора текстов – разнообразие жанров, новизна, учет познавательных интересов и потребностей студентов, профессиональная значимость материалов для чтения. Тексты содержат актуальный и проблемный материал, носят ярко выраженный страноведческий характер. Цель текстов – совершенствовать навыки и умения различных видов чтения, служить познавательным источником для осуществления межкультурного общения.

Пособие состоит из тематических разделов, включающих задания на развитие навыков понимания прочитанного текста, заданий коммуникативного характера, направленных на расширение и закрепление словарного состава, на развитие навыков и умений говорения и письма. Пособие организовано по тематическому принципу и включает 8 разделов. Первая часть включает материалы по следующим темам: «Human Personality», «Family Matters», «Bringing up Children», «Home, Sweet Home». Вторая часть пособия состоит из следующих разделов: «At the University», «Eating and Cooking», «Shopping and Money», «Climate and Weather».

Центральное место в пособии принадлежит тексту, который выполняет двойную функцию: с одной стороны он является таким текстом, с которым постоянно приходится сталкиваться специалистам в области меж-

культурной коммуникации при чтении профессиональной литературы, а с другой стороны – это ценный учебный материал, на основе которого анализируются основные лексические и культурологические явления современного английского языка. Чтение таких текстов позволяет студентам, специализирующимся в области межкультурной коммуникации, обсуждать проблемы, представляющие профессиональный интерес.

При разработке системы заданий и упражнений к текстам мы руководствовались методикой правильной читательской деятельности, представляющей собой трехступенчатый процесс индивидуального осмысления текста (до чтения, в процессе чтения, после чтения), которая успешно внедрена во многие зарубежные пособия и является действительно обоснованной, рациональной, позволяющей добиваться высоких результатов в обучении чтению.

Композиционно каждый раздел (Section) содержит аутентичные англоязычные тексты, предтекстовые, текстовые и послетекстовые коммуникативно-ориентированные упражнения, проблемные и творческие задания, разработанные как для аудиторной, так и самостоятельной работы. Каждое учебное занятие (Unit) состоит из нескольких этапов (Warm-up Activity, Pre-reading, While-reading, Post-reading, Speaking Practice, Writing Focus). Достоинством пособия является раздел «Читаем с удовольствием» (Reading for Pleasure), в котором в соответствии с предметно-тематическими областями учебной программы содержатся отрывки из художественных произведений классических и современных британских и американских авторов. Особое внимание в пособии уделяется особенностям употребления английских слов и словосочетаний, представляющих трудности для студентов, с целью обеспечить предупреждение и своевременную коррекцию типичных языковых ошибок в процессе устной и письменной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кравцова, О. А., Ястребова, Е. Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка: проблемы и пути решения / О. А. Кравцова, Е. Б. Ястребова // Филологические науки в МГИМО / . 2019. – № 18. – С. 56–66.
2. Федорова, Н. Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ю. Федорова ; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2014. – 24 с.

О. П. Шабан

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: schaban.olga@rambler.ru*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье исследуются проблемы реализации личностно-ориентированного подхода в подготовке будущих бакалавров и специалистов. Показано, что обучение в сотрудничестве, смешанные технологии являются эффективными средствами реализации этого подхода.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение; обучение в сотрудничестве; смешанное обучение.

O. P. Shaban

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: schaban.olga@rambler.ru*

HEADING PERSON-ORIENTED APPROACH AS THE BASIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In this article problems of realization of the personal focused approach in preparation of future bachelors and experts are investigated. It is shown that cooperative learning techniques, blended learning are effective remedies of realization of this approach.

Key words: personally-oriented education; cooperative learning; blended learning.

В Белорусском государственном университете успешно реализуется концепция «Университет 3.0», направленная на подготовку современных конкурентоспособных специалистов на основе последних достижений науки и техники. Для осуществления концепции «Университет 3.0» БГУ предусмотрен ряд концептуальных изменений по следующим направлениям:

- изменение смыслов и целей образования;
- переход к инновационному содержанию образования;
- расширение и осовременивание форм и методов подготовки выпускников;
- внедрение инноваций в образовательный процесс [1, с. 3].

Концепция «Университет 3.0» реализуется одновременно с изменением образовательных программ высшего образования с учетом вышеизло-

женных положений и современных направлений в методике преподавания иностранного языка.

Преподавание дисциплины «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкий)» осуществляется на основе следующих современных подходов: комплексный, личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный.

Комплексный подход предполагает комплексный учет всех факторов, которые влияют на обучение иностранному языку в вузе: инновации в профессиональной и научной сферах, использование информационных технологий, социокультурные тенденции.

Компетентностный подход заложен в основу государственных образовательных стандартов и типовых программ нового поколения. В соответствии с требованиями компетентностного подхода учебные результаты студентов по освоению дисциплины определяются в виде академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, которые представлены в образовательных стандартах специальностей [2, с. 40]. При обучении иностранному языку мы опираемся на следующие положения компетентностного подхода: практико-ориентированное содержание компетенций; усиление роли самостоятельной работы учащихся, использование в процессе обучения задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы.

Когнитивно-коммуникативный подход предусматривает реализацию двух аспектов: учета коммуникативной направленности процесса обучения иностранному языку и учета когнитивной составляющей межкультурного общения.

Личностно-ориентированный подход предусматривает учет образовательных и профессиональных потребностей студентов, создание учебных социально-профессиональных ситуаций, которые моделируют проблемы в социуме, науке.

Преподавание иностранного языка осуществляется с опорой на педагогические технологии: проблемного, эвристического, смешанного обучения, проектные, обучение в сотрудничестве. При организации учебного процесса используются активные методы обучения: деловые и ролевые игры, учебные дебаты и дискуссии.

Планирование учебного процесса осуществляется как в рамках аудиторных занятий, так и при организации самостоятельной работы студентов.

Личностно-ориентированный подход обозначает ориентацию при планировании учебного процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности. А. П. Сманцер, рассматривая вопросы гуманизации педагогического процесса, отмечает, что содержание

образования должно быть нацелено преимущественно не на запоминание, воспроизведение знаний и использование их в деятельности по образцу. В процессе обучения педагог должен учитывать механизмы саморазвития личности, опираться на ее познавательную активность, способствовать развитию творческих способностей личности [3, с. 102]. А. В. Хуторской вводит в качестве принципа проектирования и реализации образования принцип человекообразности образования. «Образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру» [4, с. 22]. Главной задачей обучения является выявление и раскрытие потенциала человека. Реализация данного положения при обучении иностранному языку происходит посредством ориентации на интеракцию, обучение в сотрудничестве, проектных методах. Задания составляются с учетом интересов учащихся, что способствует созданию благоприятного психологического климата на учебном занятии.

Главными принципами личностно-ориентированного обучения являются индивидуализация и дифференциация. Грамотное осуществление дифференциации на занятии необходимо, так как даже при наличии устойчивого интереса к предмету, достаточно высокого уровня знаний, сформированности учебных умений, работоспособность и характер мыслительной деятельности учащихся различны.

Для осуществления полноценной дифференциации учебного процесса в аудитории большое значение имеет грамотное распределение форм организации учебной деятельности: фронтальной, индивидуальной, парной и групповой, а также организация самостоятельной работы учащихся.

Одним из способов дифференциации обучения в аудитории является создание подвижных разноуровневых групп. Обучение иностранному языку будет более эффективным, если у учащихся есть возможность поработать в парах и в группах с различными партнерами. В зависимости от цели, группы могут быть составлены из учащихся с одинаковым уровнем знаний или с разным (сильный ученик взаимодействует со слабым). Если основной целью является коммуникация, то целесообразно образовывать группы из учащихся одинаковых по уровню, чтобы избежать доминирования сильного учащегося. В зависимости от уровня учащихся в группе задания можно дифференцировать. Если же пары образованы из учащихся разного уровня, то основным плюсом является «обучение друг друга», слабый ученик получает новые знания от сильного, а сильный ученик одновременно закрепляет свои знания посредством многократного повторения и исправления ошибок. Если же, в первую очередь, ставится цель сплотить группу, способствовать разностороннему общению в группе целесообразным является образовывать пары случайным образом.

В группах проводится совместная работа, которая стимулирует каждого к достижению более высоких результатов. Состав групп меняется. Групповой метод работы позволяет решить следующие задачи: снять перегрузки при обязательном соблюдении нормативного рабочего времени; достичь необходимого уровня развития и воспитания учащегося в процессе обучения; подготовить учащихся к самостоятельной жизни в обществе [3, с. 257].

Основные формы организации учебной деятельности дополняются формами, направленными на активизацию речевого взаимодействия: прогулка в классе (Kursspaziergang), говорящая мельница (Sprechmühle).

Прогулка в классе (Kursspaziergang). Учащиеся ведут короткие беседы, при этом они постоянно меняют речевого партнера. Данное задание можно варьировать. Например, учащиеся получают карточки с вопросами. Они двигаются в аудитории и обсуждают с коллегами вопросы, которые записаны у них на карточках. Затем они меняются карточками и обсуждают данные вопросы с другими участниками группы. Вместо вопросов на карточках могут быть написаны различные задания, в которых необходимо заполнить пропуски. На обратной стороне карточки записывается ответ, чтобы учащиеся имели возможность проконтролировать правильность выполнения.

Говорящая мельница (Sprechmühle). Учащиеся разделяются на две группы и образуют два круга, один круг внутри другого. Причем учащиеся располагаются друг напротив друга. Звучит музыка. Круги двигаются в противоположных направлениях. Когда музыка перестает звучать, учащиеся получают вопрос и ведут беседу. Затем они перемещаются снова в противоположных направлениях.

При перемещении учащихся в аудитории, во время которого происходит смена партнера, можно выделить следующий положительный момент: общается большее количество участников. Движение способствует повышению концентрации. Возникают новые дружеские отношения, «одиночки» лучше интегрируются в группу. Занятие протекает динамично.

При организации учебных занятий большую роль играет атмосфера в учебной группе. Сформировать успешную группу помогают методы обучения в сотрудничестве, метод проектов. Главная идея обучения в сотрудничестве состоит в овладении умением учиться вместе, а не просто выполнять задания вместе.

Среди многообразия методов обучения в сотрудничестве мы назовем метод обучения в команде, суть которого состоит в формировании групповых целей деятельности, выполнение которых обеспечит успех всей группе при активной самостоятельной работе каждого члена группы и постоянном взаимодействии с другими членами группы.

Эффективность выше изложенной методики представлена примером организации учебного занятия по теме «Рождество: обычаи и традиции в Германии» [5, с. 229].

В процессе преподавания иностранного языка уделяется внимание формированию навыков автономной работы учащихся, умениям их сознательно организовывать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей и анализировать успешность усвоения учебного материала. Многие вышеперечисленные задачи могут быть реализованы при использовании технологии смешанного обучения (blended learning). В качестве базы для создания сопровождающих онлайн ресурсов выступает система онлайн-обучения Moodle.

Обновленная программа по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкий)» предполагает использование дистанционных технологий. При разработке сопровождающего онлайн-ресурса по курсу «Практика устной и письменной речи» мы взяли за основу компьютерно-информационную модель обучения иностранным языкам, разработанную С. В. Титовой. Данная модель опирается на следующие принципы обучения с использованием ИКТ: комплексное использование мультимедийных средств; интерактивности; нелинейности информационных процессов; информационной емкости содержания учебного занятия; гуманизации обучения с применением ИКТ [6, с. 59]. Занятия по иностранному языку с использованием СДО (Moodle) организовываются по следующей модели. Аудиторные занятия проводятся традиционно в аудиториях и направлены в основном на формирование и развитие компетенций в области монологической, диалогической устной речи, аудирования. На Образовательном портале представлен сопровождающий онлайн-курс по дисциплине, содержащий план, дополнительные упражнения и задания, направленные на формирование и развитие компетенций в области письменной речи. Представленная информация доступна для всех, в том числе и для отсутствующих. Оценивание тестов осуществляется автоматически по заданной преподавателем формуле, открытые задания оцениваются преподавателем посредством конструктивных комментариев. В ходе опроса было отмечено положительное отношение студентов к онлайн-курсу. В качестве положительных моментов была отмечена наглядность материала, возможность выполнять задания в удобное время и многократно для повторения, возможность посмотреть работы товарищей. Промежуточный и итоговый контроль, продемонстрировал положительные тенденции в динамике роста умений и навыков иноязычной письменной речи [7, с. 349].

Выполнение упражнений и тестов в дистанционной среде дает возможность для регулярной контролируемой самостоятельной работы сту-

дентов. Учащиеся могут самостоятельно в индивидуальном темпе проработать материал.

Учебные занятия, организованные с опорой на современные подходы, учитывают интересы, потребности учащихся. В процессе обучения используются различные материалы и формы работы. Учащиеся являются активными участниками учебного процесса, что способствует раскрытию их внутреннего потенциала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Король, А. Д. Методология, содержание и практика реализации инновационного образования в БГУ в контексте Университета 3.0 / А. Д. Король, О. И. Чуприс, Н. И. Морозова // Выш. школа. – 2018. – № 6. – С. 3–7.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. – Минск : Бестпринт, 2005. – 362 с.
4. Хуторской, А. В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.
5. Шабан, О. П. Обучение в сотрудничестве как средство оптимизации обучения иностранному языку / О. П. Шабан, И. Н. Козелецкая // Женщины-ученые Беларуси и Казахстана : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 марта 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. В. Казакова [и др.]. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 228–230.
6. Титова, С. В. Информационно–коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика / С. В. Титова. – М. : П–Центр. – 2009. – 239 с.
7. Шабан, О. П. Современные подходы к обучению письменной речи на немецком языке // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2018. – С. 342–350.

Д. С. Мацько

*Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко
Луганск, Украина
e-mail: selen_matsko81@mail.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме обучения взрослых английскому языку в системе дополнительного образования. Одним из барьеров англоязычной подготовки является языковая интерференция. Автором предложены способы преодоления языковой интерференции при обучении взрослых английскому языку в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: языковая интерференция; взрослые обучающиеся; обучение английскому языку; система дополнительного образования; способы преодоления языковой интерференции.

D. S. Matsko

*Luhansk National Taras Shevchenko University
Luhansk, Ukraine
e-mail: selen_matsko81@mail.ru*

OVERCOMING LANGUAGE INTERFERENCE IN TEACHING ENGLISH TO ADULT STUDENTS IN THE SYSTEM OF FURTHER EDUCATION

The article deals with the problem of teaching English to adult students in the system of further education. One of the barriers of forming English-speaking competence is language interference. The author outlines the ways of overcoming language interference while teaching English to adult students in the system of further education.

Key words: language interference; adult students; teaching English; system of further education; ways of overcoming language interference.

Отличительной особенностью современного специалиста выступает владение иностранным языком, что позволяет обладать конкурентным преимуществом на рынке труда. В настоящее время одним из наиболее распространённых иностранных языков является английский язык, что обусловлено как геополитическими, так и сугубо экономическими причинами. Необходимость удовлетворения социального запроса на изучение английского языка обусловила появление широкой сети учебных учреждений дополнительного образования, предоставляющих возможность изучать английский язык. Опыт работы автора в подобных учреждениях

показывает, что взрослые обучающиеся имеют достаточный уровень мотивации к овладению английским языком. Они чётко осознают цель изучения английского языка. Во-вторых, обучение в учреждениях дополнительного образования осуществляется на платной основе, что требует от студентов ответственного подхода к учебному процессу.

Вместе с тем одним из барьеров изучения взрослыми английского языка, что делает задачу по преодолению языковой интерференции в процессе обучения взрослых английскому языку особенно актуальной.

Цель данной публикации – осветить способы преодоления языковой интерференции в процессе обучения взрослых английскому языку в системе дополнительного образования.

Приступая к изучению английского языка, взрослые студенты уже обладают определённым набором знаний о языке. Нередко эти знания «вступают в конфликт» с нормами и принципами функционирования изучаемого языка. В этом случае и возникает упомянутое выше явление языковой интерференции. Нужно сказать, что данное явление становилось объектом исследования учёных в разных отраслях научного знания. Так, в психологии интерференция понимается как тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность [1, с. 461]. Несмотря на значительное количество определений понятия «языковая интерференция» исследователи сходятся во мнении, что языковая интерференция представляет собой отклонение от речевой нормы второго языка, возникающее под влиянием первого языка. Так, А. С. Крутобережская рассматривает языковую интерференцию как «... случаи отклонения от речевой нормы, которые возникают в речи билингва на втором (иностранном) языке под влиянием первого языка» [2, с. 54]. На наш взгляд, под языковой интерференцией следует понимать результат смешения языковых кодов, возникающего в речевой деятельности студентов и влияющего на процесс изучения английского языка.

Опыт преподавания английского языка позволил определить факторы возникновения языковой интерференции, к которым относим:

- влияние родного языка слушателей;
- влияние второго иностранного языка (зачастую студенты, обучающиеся в системе дополнительного образования, изучают второй иностранный язык либо изучали в школе другой иностранный язык);
- социально-политические, экономические и культурные изменения;
- развитие научной мысли;
- наличие различных стандартов английского языка.

Преодоление языковой интерференции предполагает определение структуры данного явления. Считаем, что структура языковой интерфе-

ренции соответствует уровням языка. Мы разделяем мнение М. П. Кочергана о том, что к основным уровням языка относятся фонологический, морфологический, лексико-семантический и синтаксический уровни [3, с. 213]. Овладение английским языком предусматривает изучение культуры англоязычных стран. Как справедливо замечает В. С. Виноградов, культура представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определённой общностью людей, и те ценности одной национальной общности, которые вовсе отсутствуют у другой или существенно отличаются от них, составляют национальный социокультурный фонд, требующий изучения в процессе изучения иностранного языка [4, с. 37]. Соответственно, полагаем, что языковая интерференция имеет следующую структуру:

- **фонетическая** интерференция (смешение правил фонетики английского языка и правил родного или первого иностранного языка)
- **грамматическая** интерференция (замена правил и особенностей морфологии английского языка правилами другого языка);
- **лексическая** интерференция (представление изучаемого концепта средствами родного или первого иностранного языка);
- **синтаксическая** интерференция (перенос на английский язык правил синтаксической связи другого языка);
- **культурная** интерференция (объяснение явлений англоязычной культуры посредством знакомых культурных стереотипов).

Определение способов преодоления языковой интерференции требует понимания того, что лежит в основе интерференции. Фонетическая интерференция, на наш взгляд, продиктована следующими отличиями в родном и английском языке:

- 1) наличие в английском языке разных типов ударного слога, что приводит к разнице в прочтении гласных;
- 2) несовпадение правил образования слогов и деления на слоги в русском и английском языках;
- 3) наличие в английском языке дифтонгов и диграфов, влияние «окружения» на прочтение;
- 4) правилами постановки ударения в многосложных словах;
- 5) наличием в английском языке разных интонационных тонов.

Приступая к изучению английского языка, взрослые учащиеся испытывают некоторую зажатость, что продиктовано боязнью допустить ошибку и показаться несведущим в глазах других студентов. Как справедливо утверждает П. Ур, цель обучения произношению заключается в достижении такого уровня иноязычного произношения, который позволял бы студентам успешно осуществлять коммуникацию на иностранном языке [5, с. 52]. Снятию описанного психологического барьера может по-

мочь использование шуток и смешных ситуаций из учебного опыта самого преподавателя либо других людей. В этой связи важным является тот факт, чтобы преподаватель не использовал в качестве «модели» своих студентов.

Опыт преподавания английского языка взрослым обучающимся показал, что фонетические различия наиболее прочно закрепляются путём построения студентами ассоциативных связей, обращения к ассоциативному мышлению обучающихся. Так, мы обратили внимание студентов на тот факт, что звук [æ] похож на размах крыльев птицы бабочки и поэтому является долгим, а краткость звука [ʌ] обусловлена его схожестью с носиком самолёта как символа быстроты и скорости.

Особенностью обучения английскому языку в системе дополнительного образования является практико-ориентированный подход к организации учебного процесса. Иными словами, теоретическая составляющая процесса обучения должна быть максимально минимизирована (но не в ущерб пониманию!), а большую часть времени необходимо посвящать практической отработке речевых умений и навыков. Соответственно, в работе со студентами мы практикуем творческие фонетические задания. При работе в парах студенты должны составить диалоги, содержащие изучаемый фонетический материал. Другим видом задания выступает составление истории, когда каждый из студентов должен придумать продолжение рассказа, причём предложение должно включать изучаемый фонетический материал. Как правило, подобного рода задания позитивно воспринимаются студентами и способствуют лучшему усвоению материала. Таким образом, способами преодоления языковой интерференции взрослых учащихся являются:

- использование в учебном процессе шуток или смешных ситуаций из преподавательского опыта;

- установление ассоциативных связей между фонемой, её графическим изображением и произношением;

- использование творческих фонетических заданий.

Неотъемлемой составляющей обучения иностранному языку выступает обучение грамматике. Исходя из опыта преподавания английского языка в системе дополнительного образования, можем сделать вывод, что наибольшие затруднения у взрослых учащихся вызывает именно изучение грамматических особенностей английского языка. Причину этого видим в существенных расхождениях грамматического строя родного и английского языков (наличие в английском языке артиклей, глаголов-связок, временных форм и т. д.). Способ преодоления языковой интерференции на уровне грамматики видим в систематизации грамматических особен-

ностей английского языка посредством составления алгоритмов. Эффективность данного способа продиктована, на наш взгляд, рядом причин.

Во-первых, на начальном этапе обучения языку студенты могут опираться на алгоритм, пока умения не будут доведены до автоматизма. Во-вторых, алгоритм отражает условия употребления изучаемого грамматического явления, равно как и исключения из правила. По мнению Л. П. Кашириной, потенциал алгоритмов в обучении грамматике иностранного языка обусловлен возможностью сведения грамматики к конечному набору правил [6, с. 46]. Важно, чтобы студенты также выступали активными участниками составления алгоритма, а не простыми «потребителями знания». Презентации и закреплению грамматического материала выступают также визуализация грамматического явления посредством использования картинок или драматизации и отработка материала на малых учебных формах, т. е. малых текстов, содержащих изучаемое грамматическое явление.

Подытоживая сказанное, рискнем предположить, что преодолению языковой интерференции взрослых обучающихся в процессе обучения грамматике английского языка могут способствовать:

- алгоритмизация грамматического материала;
- визуализация изучаемого грамматического явления;
- отработка грамматического материала на малых учебных текстах, drill exercises.

В основе лексической интерференции лежит использование родного языка, продиктованное малым лексическим запасом обучающихся и наличием «ложных друзей переводчика» / паронимов.

Залогом преодоления лексической интерференции выступает расширение лексического запаса взрослых обучающихся на английском языке. Исходя из собственного опыта преподавания английского языка в системе дополнительного образования, можем сказать, что наиболее эффективными методами введения новой лексики были иллюстративный метод и описательный метод. Студентам предлагалось соотнести лексему с изображением либо подумать, какие ассоциации вызывает слово / словосочетание. Проблема «ложных друзей переводчика» зачастую решалась посредством перевода предложений и определения сути лексемы через изучение контекста. Так, значение лексемы *'intelligent'* студенты, обучавшиеся по программе Headway Elementary, понимали, переводя предложения с данным словом на русский язык и соотнося вариант перевода данной лексемы с контекстом.

Возможными способами преодоления лексической интерференции при обучении взрослых английскому языку, по нашему мнению, являются:

- визуализация лексемы;
- установление ассоциативных связей между лексемой и её описанием;
- соотнесение изучаемой лексемы с контекстом высказывания.

В основе синтаксической интерференции лежит перенос модели построения предложения с родного языка / первого иностранного языка на английский язык. На начальном этапе синтаксическую интерференцию целесообразно преодолевать посредством подготовки алгоритмов, отражающих особенности синтаксической связи (порядка слов) в разных типах английского предложения. Эффективным в учебном процессе также можно назвать упражнения на отработку навыков – так называемые *drill exercises*.

Преодоление культурной интерференции осуществляется путём визуализации или объяснения культурных феноменов и внедрения в учебный процесс культурного компонента (демонстрация учебных фильмов, роликов-анонсов, прослушивание песен).

Ключевым требованием к личности современного специалиста является владение иностранным языком как средством международного общения. Английский язык остаётся одним из наиболее востребованных для изучения иностранных языков. Удовлетворение социального запроса обуславливает развитие системы дополнительного образования, где взрослые обучающиеся могут овладеть английским языком для реализации как личностных, так и профессиональных целей. Опыт работы автора в учреждениях дополнительного образования показал, что взрослые учащиеся часто сталкиваются с проблемой языковой интерференции, в основе которой лежит перенос языковых норм родного (первого иностранного) языка на английский язык. Как свидетельствует практика, наиболее эффективными способами преодоления языковой интерференции являются:

- 1) использование в учебном процессе шуток или забавных ситуаций из опыта преподавателя, позволяющих создать на занятии положительную атмосферу и снять психологические барьеры, которые могут испытывать взрослые студенты;
- 2) установление ассоциативных связей, способствующих более прочному усвоению английского языка;
- 3) использование творческих языковых заданий, дающих возможность практической реализации изученного материала;
- 4) алгоритмизация учебного материала, позволяющая систематизировать учебный материал и служащая определённым ориентиром для студентов (особенно на начальном этапе изучения английского языка);

5) визуализация изучаемого материала, способствующая прочному усвоению новых лексических единиц и грамматических конструкций;

б) использование заданий на отработку речевых навыков (drill exercises), выполнение которых позволяет довести формируемые речевые навыки до автоматизма;

7) соотнесение изучаемого явления с контекстом высказывания, что даёт возможность выявить сущность и характеристики явления;

8) внедрение в процесс обучения английскому языку культурного компонента, позволяющего преодолеть культурные различия и способствующего полному и глубокому пониманию культуры англоязычных стран как отражения особенностей развития и функционирования английского языка.

Безусловно, материал статьи не исчерпывает всех аспектов изучаемой проблемы. Перспективы научных исследований видим в разработке современного УМК для обучения взрослых английскому языку в учреждениях дополнительного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
2. Крутобережская, А. С. Интерференция как объект исследования психолингвистики / А. С. Крутобережская, Я. В. Солдатова // Инновационная наука. – 2015. – № 7. – С. 53–56.
3. Кочерган, М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2008. – 464 с. – (Сер. «Альма-матер»).
4. Виноградов, В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М. : Книжн. дом «Университет», 2004. – 240 с.
5. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2009. – 388 p.
6. Каширина, Л. Н. Алгоритмы в обучении грамматике французского языка / Л. Н. Каширина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 44–46.

I. I. Kovgan, N. K. Zubovskaja, N. M. Smirnova

*Belarussische Staatliche Universität
Minsk, die Republik Belarus
e-mail: Snatalia0308@mail.ru, nana2305@mail.ru*

AKTUELLE TENDENZEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Der wissenschaftliche Beitrag beschäftigt sich mit aktuellen Tendenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Man untersucht die Wichtigkeit solcher Komponenten des Unterrichts wie kommunikative Orientierung, landeskundliche Durchdringung, Einbeziehung literarischer Texte und Einsatz von technischen Unterrichtsmitteln, Einheit von Lehren und Lernen der Fremdsprache.

Keywords: aktuelle Tendenzen; Wechselbeziehungen; Sprachsystem; Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse; Subjektivierung der Landeskunde; Kreativität.

И. И. Ковган, Н. К. Зубовская, Н. М. Смирнова

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Snatalia0308@mail.ru, nana2305@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Данная научная статья рассматривает актуальные тенденции в обучении немецкому языку как иностранному. В ней исследуется важность таких компонентов обучения как коммуникативная направленность, страноведческий компонент, использование на занятиях литературных текстов и технических средств, единство изучения языка и обучения этому языку.

Ключевые слова: актуальные тенденции; взаимоотношения; языковая система; передача страноведческой информации; субъективизация страноведения; креативность.

I. I. Kovgan, N. K. Zubovskaja, N. M. Smirnova

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Snatalia0308@mail.ru, nana2305@mail.ru*

CURRENT TRENDS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This scientific article reviews current trends in teaching German as a foreign language. It examines the importance of such components of education as a communicative orientation, a regional geographic component, the use of literary texts and technical means in classes, the unity of language learning and teaching this language.

Key words: actual trends; relationships; language system; transfer of regional geographic information; subjectivity of a regional geography; creativity.

Die aktuellen Tendenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache werden zugleich als zentrale Fragestellung des Fremdsprachenunterrichts und der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts verstanden. Diese und die mit ihnen verbundenen Problemfelder muss man in enger Beziehungsgemeinschaft mit den Grundlagenwissenschaften erfassen. Das alles verweist auf eine übergreifende Grundtendenz.

1. Kommunikative Orientierung

Die kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts, die sich weltweit durchgesetzt hat, bestimmt die Zielstellung, Stoffauswahl- und Aufbereitung, Aufgaben- und Übungsgestaltung sowie die Bewertung. Das Erkennen der Komponenten des sprachlich-kommunikativen Könnens und ihrer Entwicklung, gedächtnispsychologische Untersuchungen und nicht zuletzt linguistisch determinierte Untersuchungsergebnisse über die Wechselbeziehungen von Sprachtätigkeit und Sprachsystem, von Kommunikation und Kognition haben dazu geführt, dass man das Erfassen und Einüben sprachlicher Mittel an Kommunikationsaufgaben (Kommunikationssituation, -intentionen, -pläne, -verfahren / Sprachhandlungstypen) zu binden hat. Das schließt nicht aus, dass an bestimmten Stellen die Arbeit am Sprachsystem dominieren muss. Allein die Frage wie die Entwicklung des sprachlich-kommunikativen Könnens mit der Arbeit am Sprachsystem am besten verknüpft werden kann, ist noch nicht genügend geklärt. Die Gefahren der kommunikativen Orientierung werden in der Verabsolutierung des Leitprinzips für den Fremdsprachenunterricht gesehen, die zur Vernachlässigung des bewussten Lernens, der Gleichsetzung von Kommunikation und Lernen, der Überbetonung authentischer Texte, der Vernachlässigung von Systemkenntnissen und damit zur Unterschätzung von nichtkommunikativen Handlungen und von Automatisierungsübungen führen kann.

2. Landeskundliche Informationen

Die landeskundliche Komponente ist heute unumstritten notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die Frage, ob Landeskunde als Vermittlung von kulturellen, sozialen und politischen Informationen über Deutschland bzw. der deutschsprachigen Länder fester Bestandteil des Deutschunterrichts sei, oder ob sie als ein eigenständiges, interdisziplinäres Fach angesehen werden muss, hat vor noch nicht allzu langer Zeit die Landeskundediskussion in gewissem Maße mitbestimmt. In den letzten Jahren jedoch ist diese Frage unter dem Eindruck des „interkulturellen Lernens“ zugunsten der Integration in den Sprachunterricht entschieden worden, wobei das Lernziel der kommunikativen Kompetenz durch kulturelle Kompetenz ergänzt werden soll. Als Fach

wurde Landeskunde mehr und mehr abgelehnt, da die traditionell kognitive Ausrichtung, seine Funktion als bloßes Kontextwissen vermittelnde Hilfsdisziplin, sowie die kaum zu bewältigende Aufgabenstellung an den Lehrenden beklagt wurden.

Man könnte also von einer eleganten Lösung des Landeskundeproblems sprechen: einerseits existiert sie im Sprachunterricht und ist dort linguistisch und interkulturell verankert, andererseits wird sie als kognitives Fach in einen den Sprach- und Literaturwissenschaften gleichberechtigten kulturwissenschaftlichen Studiengang inkorporiert. Beide Formen ergänzen und komplettieren sich dann im Idealfall.

Obwohl Landeskunde in hohem Maße auf das Zeichensystem bezogen ist, müssen auch extra linguistische Kenntnisse über das Zielsprachenland vermittelt werden. Umfang und Qualität der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse und Erkenntnisse hängt vor allem von der Zielstellung, vom Bedingungsgefüge und von der Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz ab. Das bedeutet, dass nur bestimmte Seiten des Landesbildes als Abbild der gesellschaftlichen Wirklichkeit und seiner natürlichen Bedingungen (vor allem des Alltagslebens) vermittelt werden können. Die gesellschaftliche Funktion der Landeskunde wird in ihrem Beitrag zur Völkerverständigung gesehen, die die interkulturelle Verständigung einschließt.

Im Fremdsprachenunterricht kann man folgende Gesprächstypen ausführen:

- Austausch von Informationen, Meinungen und Wertungen über das gesellschaftliche Leben in einem der deutschsprachigen Länder;
- Aufwerfen und Erörtern eines wissenschaftlichen Problems der Fachdisziplin (Mathematik, Physik, Medizin usw.);
- Führen von Alltagsdialogen, z. B. Einkaufen, Erkundigen nach dem Weg, Einholen einer Auskunft;
- Aufwerfen und Begründen von Argumenten zum Verteidigen oder Kritisieren von Standpunkten im Rahmen von Rollenspielen (Rundtischgespräch, Verhandlung usw.)

So sehr die Forderung nach Zurückdrängung von Realien und stärkerer Einbeziehung der Bewohner des Zielsprachenlandes (Subjektivierung der Landeskunde) berechtigt ist, sowenig darf sie dazu verleiten, weitgehend objektivierte Darstellungen (z. B. in Form von Sachtexten) zu unterschätzen.

3. Einbeziehung literarischer Texte

Der literarische Text ist wie jeder andere das Resultat sprachlich kommunikativer Tätigkeit, die allerdings durch ästhetische Gestaltungsprozesse besonders geprägt wird. Zudem kann der Austausch über literarische Werke auch Bestandteil von Alltagskommunikation im weitesten Sinne sein.

Literarische Texte lassen als Rezeptionsvorgabe echte Kommunikationssi-

tuationen entstehen. Sie regen in besonderem Maße zu Aktivität und Kreativität an, weil Mitteilungsgehalt und Aussageintention von Abbildung und Darstellung oft nicht übereinstimmen und Leerstellen auszufüllen sind. Auf unersetzbare Art und Weise ermöglichen sie Einblicke in Fühlen und Denken, Erfahrungen und Erlebnisse von Menschen des Zielsprachenlandes und tragen so zum Verständnis des Volkes bei, dessen Sprache gelernt wird. Wenngleich diese Tatbestände ausreichend begründen, warum literarische Texte eine notwendige Komplementierung des Textkanons darstellen, dürfen die mit ihrem Einsatz verbundenen Schwierigkeiten nicht geringgeschätzt werden. Ästhetisch verwendete Sprache stellt keine Verschriftung alltäglicher Kommunikation dar. Auch die zu literarischen Texten angebotenen Aufgaben und Übungen gehen oft noch an den spezifischen Wirkungen dieser Texte vorbei.

4. Organischer Einsatz von technischen Unterrichtsmitteln im Spracherwerbsprozess

Nach der Phase einer gewissen Verabsolutierung technischer Unterrichtsmittel setzen sich mehr und mehr didaktisch-methodisch begründete Positionen durch. Danach haben technische Unterrichtsmittel ihren festen Platz als integrierter Bestandteil komplexer Lehr- und Lernmittel, obwohl ihre Effektivität unterschiedlich zu bewerten ist. Sie fungieren in erster Linie als Übermittler von mehr Kommunikationswirklichkeit, von mehr Situativität als Mittel zur Rationalisierung von Lehr- und Lernprozessen und bieten Möglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichts. Eine zunehmende Rolle spielen Video und Computer, deren Potenzen sowohl für den Unterricht als auch besonders für das Selbststudium keineswegs ausgeschöpft sind.

5. Hinwendung zum Lernenden

Die seit längerem zu beobachtende stärkere Hinwendung zum Lernenden ist auch Ausdruck der kommunikativen Orientierung und der Tätigkeitsauffassung von Kommunikation und Lernen. Die in dieser Richtung unterbreiteten Vorschläge beziehen sich auf die Adressatenspezifizität (Wissen, Können, Erfahrungen, Einstellungen usw.), die Betonung der Kognition, der Kreativität, der Lernstrategien u. a. m. Entscheidend dabei ist, die dazu erforderlichen Maßnahmen nicht von der eigenen Tätigkeit, die die Studenten planen, sondern umgekehrt, von der antizipierten Tätigkeit der Studenten her ableiten.

Obwohl die Hinwendung zum Lernenden weiter ausgebaut werden muss, darf man die Bedürfnisse und Bestrebungen des Individuums nicht zum ausschlaggebenden Kriterium für die Entscheidung theoretischer und praktischer Fragen des Unterrichts machen. Vielmehr muss die Einheit von Lehren und Lernen gewahrt bleiben.

В. П. Буко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: valentinbuko@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В данной статье рассматривается современная ситуация с изучением иностранных языков в системе высшего образования Республики Беларусь. На примере соответствующих специальностей факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета показана специфика изучения немецкого как второго иностранного языка.

Ключевые слова: немецкий язык; английский язык; второй иностранный язык; высшее образование; университет; современные иностранные языки.

V. P. Buko

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: valentinbuko@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF STUDYING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

This article discusses the current situation with the study of foreign languages in the higher education system of the Republic of Belarus. The specifics of studying German as a second foreign language is shown on the example of the majors of the Faculty of Sociocultural Communications of the Belarusian State University.

Key words: German; English; second foreign language; higher education; University; current foreign languages.

В последние двадцать лет в системе общего среднего и высшего образования Республики Беларусь наметилась тенденция на увеличение удельного веса английского языка по сравнению с традиционно изучаемыми в нашей стране немецким, французским и испанским языками. Вне всякого сомнения, в эпоху глобализации английский язык в силу объективных причин является языком международного общения и останется таковым в ближайшем будущем. Однако этот общепризнанный факт ни в коей мере не умаляет роли и значения других иностранных языков, которые в определенной степени также укрепляют позиции Республики Беларусь на международной арене.

В этой связи представляется вполне уместно сослаться на декрет Министерства образования Республики Беларусь от 28 июня 1996 года, в котором с целью устранения диспропорции между изучаемыми иностранными языками в системе общего среднего образования были установлены конкретные квоты. В соответствии с этим документом английскому языку отводилось 55%, немецкому – 20%, французскому – 15% и испанскому соответственно 5% от общего объема учебного времени, отведенного на изучение иностранных языков. Однако на практике данные квоты не соблюдаются и все чаще другие иностранные языки заменяются на английский. Так, например, уже в 2012/2013 учебном году иностранные языки в системе общего среднего образования Республики Беларусь изучали 724,7 тыс. учащихся. Из них в качестве первого иностранного языка английский изучали 569,5 тыс. (78,1%), немецкий – 124,7 тыс. (17,1%), французский – 25,4 тыс. (3,5%), испанский – 4,9 тыс. (0,7%) учащихся [1, с. 68]. Показательной в этой связи является и статистика за прошлый 2018/2019 учебный год, когда иностранные языки изучали 784,2 тыс. учащихся. Английский соответственно изучали 663,2 тыс. (84,6%), немецкий – 95,9 тыс. (12,2%), французский – 19,5 тыс. (2,5%), испанский – 4,6 тыс. (0,6%), китайский – 0,9 тыс. (0,1%) учащихся [2, с. 68]. Вполне закономерно, что сложившаяся ситуация с иностранными языками в системе общего среднего образования нашей страны отражается и на изучении иностранных языков в системе высшего образования, в частности в Белорусском государственном университете.

В Белорусском государственном университете на факультете социокультурных коммуникаций уже на протяжении нескольких лет осуществляется подготовка специалистов со знанием второго (немецкого после английского) иностранного языка. Студенты, изучавшие в школе английский и обучаясь в университете по специальностям «Современные иностранные языки (перевод)» и «Современные иностранные языки (преподавание)» имеют возможность выбирать второй иностранный язык, в частности, немецкий. Происходит это как правило в начале второго и соответственно третьего курсов, когда обучаемые уже имеют существенный языковой опыт на базе английского языка и находятся на определенном уровне языкового сознания. По мнению исследователя из университета г. Иннсбрука Ш. Моркёттер под языковым сознанием следует понимать индивидуальное сочетание из знаний, установок и эмоций индивидуума по отношению к языку [3, с. 37].

Несмотря на то, что английский язык стал языком международного общения, ни в коем случае не следует принижать роль и значение других иностранных языков. В последнее время среди студенческой молодежи Белорусского государственного университета наметилась устойчивая тен-

денция овладения несколькими иностранными языками, в том числе и немецким. Сегодня это уже не просто престижно, а жизненно необходимо для успешной профессиональной деятельности во многих областях экономики, политики и культуры нашей страны. Так, например, в пользу изучения немецкого языка свидетельствует и тот факт, что немецкий является самым распространенным языком среди говорящих на нем в странах Европейского Союза.

При изучении немецкого как второго иностранного языка на базе английского неизбежно возникают некоторые сложности, которые вынуждены учитывать в своей работе преподаватели немецкого языка. Во-первых, изучение немецкого как второго иностранного языка происходит в условиях взаимодействия нескольких языков, что приводит к проблеме интерференции как со стороны родного, так и первого (английского) иностранного языка. Во-вторых, обучаемые уже располагают определенным опытом в изучении первого иностранного языка и возможностями его положительного переноса на изучение второго языка. В свою очередь это способствует интенсификации процесса изучения немецкого языка после английского на факультете социокультурных коммуникаций БГУ.

Проблема изучения немецкого языка как второго иностранного после английского ставит перед преподавателем немецкого языка и новые задачи, успешное решение которых требует новых подходов к подбору и систематизации соответствующего учебного материала, организации учебного процесса, совершенствованию форм и видов контроля в рамках учебной программы по специальностям «Современные иностранные языки (перевод)» и «Современные иностранные языки (преподавание)». При обучении немецкому языку преподавателям в своей работе следует опираться на следующие принципы: учет знаний, умений и навыков в английском и родном языках; сознательность; интенсификация учебного процесса; коммуникативность; речевое взаимодействие в группе; формирование всех видов речевой деятельности.

Сопоставление языковых систем английского и немецкого языков позволяет сделать вывод о том, что им присуще немало общего. А именно: латинский алфавит, схожие структуры предложений, некоторые совпадения на уровне лексики, грамматики и фонетики. Все это дает возможность преподавателям интенсифицировать процесс обучения немецкому языку на базе английского, при этом принимая в расчет и особенности этих двух языков. В настоящее время большим потенциалом для изучения иностранных языков располагают и Интернет-ресурсы, которыми все чаще пользуются как студенты, так и преподаватели.

Таким образом, в процессе обучения второму иностранному языку преподаватель должен опираться на те умения и навыки студентов, кото-

рые они приобрели за весь период изучения английского языка. К такому относятся прежде всего умения работать индивидуально, в парах, группах, распознавать и различать языковые явления, пользоваться словарем. Преподаватель на практических занятиях создает условия для реализации языкового опыта обучаемых, что в итоге и способствует успешному изучению немецкого как второго иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Образование в Республике Беларусь : статистический сборник / Национальный статистический комитет Респ. Беларусь ; редкол.: В. И. Зиновский [и др.]. – Мн., 2013. – 233 с.
2. Образование в Республике Беларусь : статистический сборник / Национальный статистический комитет Респ. Беларусь ; редкол.: И. В. Медведева [и др.]. – Мн., 2019. – 187 с.
3. Morkötter, St. Language Awareness und Mehrsprachigkeit / St. Morkötter. – Frankfurt/Main : Peter Lang. – 2005. – S. 37.

К. А. Талейко

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: carina-read1@rambler.ru*

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА (АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК)**

Предлагается комплекс упражнений, созданный на основе лингвокультурологического подхода, для использования в процессе формирования иноязычного лексикона у студентов. Применение такого комплекса упражнений способствует повышению уровня подготовки студентов по всем критериям сформированности иноязычного лексикона, что является важным в условиях современной межкультурной коммуникации и диалога культур.

Ключевые слова: иноязычный лексикон; лингвокультурологический подход; тематическое поле; ментальные карты; межкультурная коммуникация.

К. А. Taleika

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: carina-read1@rambler.ru*

**SET OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF A FOREIGN
LANGUAGE LEXICON AMONG STUDENTS ON THE BASIS OF THE
LINGUO-CULTURAL APPROACH (ENGLISH)**

The proposed set of exercises is created on the basis of the linguo-cultural approach. It's objective is to develop a successful foreign language lexicon (English) among students. This set of exercises helps to increase the level of students' preparation according to all the criteria for development of a foreign language lexicon, which is important and actual in cross-cultural communication and dialogue of cultures.

Key words: foreign language lexicon; linguo-cultural approach; thematic field; mental maps; cross-cultural communication.

В настоящее время не существует достаточного количества разработанных методик, предполагающих приобщение обучаемого к иноязычной картине мира, поэтому в процессе формирования иноязычного лексикона студенты испытывают трудности лингвокультурологического характера, связанные с незнанием и непониманием иноязычной культуры.

Термин «лингвокультурология» появился в конце прошлого века благодаря фразеологической школе под руководством В. Н. Телия, работам А. Д. Арутюновой, Ю. С. Степанова, В. А. Масловой, В. В. Воробьева и др. Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые закрепились в языке [1, с. 8].

Применение лингвокультурологического подхода в обучении способствует формированию навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры; позволяет учитывать социокультурный фон иноязычного общения при выборе модели речевого высказывания, адекватно коммуникативной ситуации. Лингвокультурологический аспект в большей степени связан с освоением семантических и коннотативных различий лексических единиц, решает проблемы отбора и организации лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики. Таким образом, формирование иноязычного лексикона возможно с помощью отбора такого лексического материала и соответствующего комплекса упражнений.

Комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала. Для разработки комплекса упражнений необходимо учитывать: стадии формирования навыков и развития умений, родной язык студентов как в плане интерференции, так и возможного положительного переноса, характер материала и конкретные условия обучения при определении обязательного набора упражнений и соотношения их различных видов, постепенное нарастание трудностей [2, с. 100–102]. Формирование иноязычного лексикона у студентов будет состоять из трех этапов: ознакомления с лексическим материалом, тренировки полученных знаний и применения полученных знаний.

Ознакомление с лексическими единицами происходит на двух подэтапах: подэтапе презентации и подэтапе семантизации.

К подэтапу презентации лексического материала предъявляются следующие требования:

- презентация проводится в соответствии с тематическим и полемым принципами по отдельным концептам;
- для иллюстрации лексических единиц, их употребления может быть использован лингвострановедческий материал (видеофрагменты, фотографии, карты, рисунки, схемы и др.);
- презентация для лексики с национально-культурным компонентом семантики происходит на основе уже известной лексики в контексте, на основе антонимов, синонимов, при соответствующей графической и

изобразительной поддержке;

- особенности употребления того или иного явления (лексики с национально-культурным компонентом семантики, формул речевого этикета) показываются в конкретной ситуации общения с помощью аудио или видео фрагмента, представленного в мультимедийной презентации, в письменном тексте.

Для подэтапа презентации мы используем информативные упражнения, которые предполагают презентацию лексических единиц и фактов культуры страны изучаемого языка с использованием визуальной и изобразительной наглядности: ментальные схемы, показывающие лексические единицы, объединенные по тематическому и полемому принципам; фотографии, видеоролики, рисунки; культуроведчески насыщенные тексты, лингвострановедческие комментарии (аутентичные тексты). При презентации аутентичного текста студенты находят и выделяют в тексте новые лексические единицы (включая лексику с национально-культурным компонентом семантики). Приведем некоторые примеры:

1) ментальная схема по концепту Clothes (pic. 1)

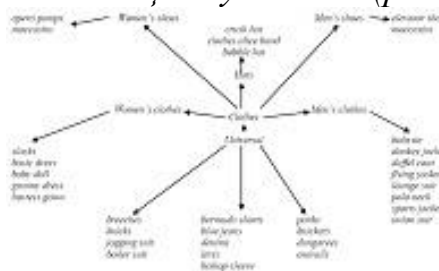


Рис.1 Clothes

2) ментальная схема по концепту Purchase types (pic. 2)

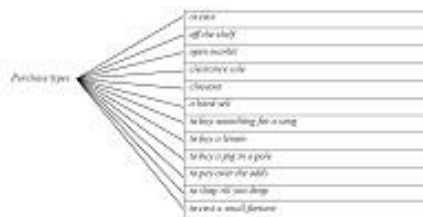


Рис.2 Purchase types

Подэтап семантизации – это раскрытие значения лексической единицы, показ особенностей ее употребления. Перевод-толкование используется в тех случаях, когда новое слово полностью не имеет эквивалента в родном языке или когда объём концепта в двух языках не совпадает и его трудно объяснить посредством только перевода. Следует отметить, что предпочтение отдается беспереводному способу семантизации лексических единиц. При таком способе срабатывает языковая догадка, но, тем не менее, преподаватель должен провести контроль понимания, задавая во-

просы (на примере текущей по программе темы «Shopping»): *Place, where you can visit a lot of shops?... Prices are high in a...*

Беспереводной способ семантизации предполагает использование экстралингвистической и лингвистической информации, собственно языковой наглядности (дефиниций, контекста, синонимов и антонимов) и их комбинаций. При семантизации безэквивалентной лексики дефиниция может быть дополнена толкованием на иностранном языке, включая объяснение ее происхождения, например:

A fair market is a place where cheap clothes are sold.

Для подэтапа семантизации лексических единиц мы выделили семантизирующие упражнения. Семантизирующие упражнения в отличие от информативных упражнений направлены на самостоятельное раскрытие значения лексики с национально-культурным компонентом семантики. Такие упражнения способствуют развитию языковой и контекстуальной догадки.

Результатом первого этапа является: а) упорядоченная лексика в соответствии с тематическим и полемым принципами; б) сформированные навыки опознавания, понимания, выбора и сочетания лексики с национально-культурным компонентом семантики в соответствии с той или иной ситуацией.

Второй этап, тренировка лексических единиц, характеризуется коммуникативной направленностью, проблемностью и культуроведческой непредвзятостью. Задачей данного этапа является формирование навыков использования адекватных лексических единиц для оформления высказывания в ситуациях межкультурного общения, приближенных к естественным. Тренировочные упражнения, направленные на активизацию языкового материала, различаются на: имитативные, подстановочные и трансформационные.

Имитативные упражнения – это имитация с использованием речевого образца:

- *ответьте на вопросы, придерживаясь следующего образца;*
- *повторите предложение, закончите реплики, учитывая содержание первого предложения.*

Студенты строят аналогичные предложения в форме диалога (вопросно-ответное упражнение), используя любое другое слово из видов магазинов. Подстановочные упражнения требуют подстановку лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания, например:

Преподаватель: Your Mother will waste all her money at the weekend.

Студент: No, she'll go to the shopping center just to window-shop.

Трансформационные упражнения – это такие упражнения, которые обеспечивают переключение с одного речевого образца на другой с выхо-

дом в речь, т. е. студент изменяет структуру, порядок слов или грамматические формы заданного материала в соответствии с инструкцией и речевой задачей [3, с. 319], например, трансформация реплики преподавателя:

*Скажите, что вы предпочитаете делать покупки в других магазинах.
Преподаватель: I like buying clothes in a market fair.*

Студент: A market fair is the best place for buying antiques and collectibles.... I like...

К данному этапу мы также отнесем коммуникативно-прагматические упражнения, связанные с комбинированием и дополнением. Данные упражнения направлены на усвоение семантических, парадигматических, синтагматических особенностей лексических единиц.

Задачей третьего этапа применения является формирование речевых лексических навыков при интеграции усвоенных единиц лексикона в систему внутреннего иноязычного лексикона и их использование в речевой деятельности в различных ситуациях речевого общения.

Требования к упражнениям для этапа применения:

- тематическая соотнесенность;
- уместное использование лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики;
- упражнение должно обеспечивать естественную ситуативность обучения;
- каждое речевое упражнение – новая речевая ситуация;
- речевое упражнение должно обеспечивать максимальную комбинируемость речевого материала, что приводит к развитию качества продуктивности [4, с. 157–158].

Третий тип упражнений – это речевые упражнения, направленные на решение коммуникативно-познавательных задач, соответственно, используются собственно-продуктивные упражнения. При выполнении собственно-продуктивных упражнений все компоненты лексического навыка функционируют как единое целое. Речевые задачи, предлагаемые в качестве установок к упражнениям, могут быть разнообразными. Важно, чтобы их решение последовательно обеспечивало усвоение всех компонентов, необходимых для формирования иноязычного лексикона. Такие упражнения могут выполняться с использованием вербальных и иллюстративных опор (изобразительных), а также без них. К вербальным опорам относятся тексты, планы, лексические таблицы, логико-смысловые таблицы, функциональные схемы диалога. К иллюстративным относятся: видео, рисунки, диаграммы, схемы [5, с. 249–250].

Э. И. Соловцова экспериментально установила, что уровень активности слова зависит как от богатства связей, так и от способности к возбуждению той стороны связи, которая обусловлена данной ситуацией, что

при отсутствии должной «ситуативной заостренности» вызов слова не состоится [2, с. 96].

Слова в речи всегда связаны с какой-то конкретной ситуацией, т. е. имеется, по словам А. А. Леонтьева, «ситуативная закреплённость употребления слова». В разных ситуациях для выражения одного и того же понятия мы используем разные слова. Если слово запоминается в связи с конкретной ситуацией, то оно запоминается легче, быстрее. Это происходит от того, что процесс усвоения слова – это не создание простой линейной связи между двумя пунктами возбуждения в коре головного мозга, т. е. между стимулом и реакцией, а интегративное образование всего организма. При усвоении слова на студентов действует не только его звуковая, графическая, смысловая сторона, но и ситуация, в которой происходит усвоение. Все сигналы внешнего мира, имеющие различное функциональное значение, поступая в мозг человека через разные органы чувств, синтезируются [6, с. 29].

Усвоение лексической единицы должно проходить на ситуативной основе, причем, чем больше ситуаций для усвоения данной лексической единицы будет создано, тем прочнее ее усвоение. Чем больше раздражителей поступило в кору головного мозга, тем прочнее запоминание и легче воспроизведение этой лексической единицы.

Итак, для третьего этапа характерно собственное воспроизведение студентами лексических единиц в высказываниях для заданной ситуации:

а) Расскажите про какой-нибудь магазин или рынок, используя новые слова;

б) Студенты описывают картинку, на которой нарисованы различные виды магазинов.

К видам упражнений, которые также могут быть использованы с целью формирования иноязычного лексикона на последнем этапе, относятся креативные (создание самостоятельных когнитивных карт на основе текстов) и поисковые (поиск и извлечение информации из текста, сравнение фактов, установление причинно-следственных связей).

Таким образом, третий этап работы по формированию иноязычного лексикона нацелен на создание условий для активного использования изученных лексических единиц в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. На этом этапе осуществляется переход от образа языкового знака как материального объекта к образу его содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.

2. Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности: сб. науч. тр ; редкол.: Е. И. Пассов [и др.] – Воронеж : ВГПИ, 1981. – 146 с. – (Вызов слова: механизм и следствия).
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1983. – 186 с.
5. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
6. Пассов, Е. И. Формирование лексических навыков: учебное пособие (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 8) / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

И. Н. Козелецкая

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: inna-sur@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ И НЕЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ, ОБЛЕГЧАЮЩИЕ АУДИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ

В данной статье рассматривается проблема обучения аудированию, без овладения которым немислимо общение на иностранном языке, как виду речевой деятельности, требующей специального дидактического подхода. Предлагаются некоторые языковые и неязыковые факторы, которые призваны облегчить процесс овладения аудированием.

Ключевые слова: аудирование речи; языковые факторы; неязыковые факторы; речевой поступок; эффективность.

I. N. Kozialetskaia

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: inna-sur@mail.ru*

LANGUAGE AND NON-LANGUAGE FACTORS THAT FACILITATE LISTENING COMPREHENSION SKILLS TO GERMAN SPEECH

This article deals with the problem of teaching listening comprehension skills, without mastering which communication in a foreign language is unthinkable, as a type of speech activity that requires a special didactic approach. There are some language and non-language factors that are designed to facilitate the process of mastering listening comprehension skills.

Key words: listening comprehension; language factors; non-language factors; speech act; efficiency.

О механизмах порождения речи известно больше, чем о процессе аудирования. Аудирование – одновременное восприятие языковой формы и понимание содержания высказывания [1]. Наши знания об аудировании уменьшаются по мере удаления от внешнего уха и приближения к коре головного мозга. Звучащая речь порождается из чувственных импульсий, которые, после сложных трансформаций в коре головного мозга, при наличии определенных внешних и внутренних предпосылок, ведут к высказыванию, предназначенному для других. Эти высказывания обязательно предполагают реакцию собеседника каким-то действием неязыковым (мимика, жесты) или действием в форме речи (речевой поступок / действие) [2, с. 27]. Как первый, так и второй тип реакций обуславливаются ситуацией и задачей общения.

В противоположность говорению, в основе аудирования лежит анализ как языковых, так и неязыковых факторов (внешних и внутренних), непосредственно связанных с возникновением речи. К таким компонентам речевого анализа относят специфические структуры языка, предметное содержание речи, ее композицию и способы изложения, а также условия слухового восприятия. Роль этих факторов в процессе аудирования различна: одни из них облегчают, другие же затрудняют непосредственное понимание речи.

Знания об их влиянии на обучение аудированию необходимы каждому преподавателю иностранного языка в его практической учебной деятельности. Целесообразно постепенно переходить от факторов, облегчающих аудирование иноязычной устной речи, к факторам, его затрудняющим. Основы навыков и умений аудирования формируются в условиях, по возможности, естественной коммуникации. Рассмотрим сначала неязыковые факторы, облегчающие аудирование иноязычной речи.

Адекватность речи и ситуация общения. Конкретная ситуация общения конкретно помогает пониманию устной речи. Она является одним из факторов, облегчающих понимание речи, ибо «ситуативная речь воспринимается одновременно с восприятием тех предметов и явлений, отношений в реальном мире, о которых говорится в речи. Поэтому понимание речи не требует самостоятельного воспроизведения системы представлений того, о чем говорится» [3, с. 49]. Речевая практика дает много примеров, когда понимание конкретных предложений непосредственно зависит от ситуации, в которой они произнесены. Все это свидетельствует о том, что понимание речи облегчается информацией, извлекаемой из самой ситуации общения.

Опора на зрительную наглядность. Роль зрительной наглядности в облегчении понимания речи на слух состоит в том, что она выделяет объект речи, создает определенную направленность мысли. Компоненты такой наглядности оказываются основными смысловыми вехами, которые являются опорой в понимании звучащей речи. В качестве визуальной наглядности выступают картины, схемы, диаграммы и т. п.

Наличие говорящего перед слушающим. Практика общения и, в меньшей степени, практика преподавания иностранных языков свидетельствует о благоприятном влиянии на понимание устной речи присутствия самого говорящего. Это объясняется тем, что восприятие речи от человека создает естественные условия для функционирования речи и происходит не только путем анализа речевого потока, но и с учетом зрительных ощущений, получаемых в результате наблюдений за говорящим. Кроме этого, непосредственное визуальное восприятие говорящего помогает слушателю правильно строить программу антиципации речевого

действия обучающего и в некоторых случаях компенсирует при этом возможное отсутствие обратной связи.

Обобщенное представление о теме сообщения. В методической литературе этот фактор характеризуется как наличие у аудирующего личного опыта в знании данной темы, ее содержания. Это отнюдь не означает, что обучающимся известно и содержание текстов: содержание аудируемых текстов, известное в общем, должно расширяться и углубляться конкретными данными или более широкой информацией. Процесс расширения конкретных знаний, используемых далее в учебной и практической деятельности, способствует более правильному и быстрому восприятию речи, значительно повышает интерес к аудированию.

Знание аудирующим реальных отношений действительности. Аудировать возможно только то, что уже было в прошлом опыте слушающего, то, что базируется на его прошлом опыте. Поэтому знание учащимися реальных отношений действительности, о которых говорится в сообщении, – одно из необходимых требований к отбору текстов для аудирования.

Приведем некоторые языковые факторы, учет которых в процессе обучения способствует формированию умений и навыков аудирования немецкой речи.

Последовательность в изложении вербального материала. Последовательное и логичное изложение материала улучшает аудирование. Это улучшение базируется на основном принципе актуального членения речи – переходе от известного к новому. Логично предположить, что естественная направленность мысли от известного к неизвестному способствует выработке более вероятной программы ожидания сигналов, апперцепции. В свою очередь, соответствие программы ожидания фактической последовательности сигналов значительно увеличивает скорость понимания, т. е. «чем больше апперцепция, чем детальнее предвидение, тем меньше времени необходимо, чтобы воспринять сигналы в собственном смысле слова» [3, с. 96]

Оптимальный темп речи. Вопрос о темпе речи в процессе обучения иноязычной речи – один из самых спорных в методике. Существуют мнения, что необходимо исходить из относительно замедленного темпа речи и, постепенно наращивая его, добиваться быстрого. Однако, я считаю, что целесообразнее обучать аудированию речи в нормальном, оптимальном темпе, характерном для носителей языка, учитывая связь темпа речи с умственной деятельностью обучающегося. Опыт показывает, что темп речи, кажущийся учащимся в начале быстрым, скоро усваивается ими и не вызывает особых затруднений. Основное условие, облегчающее аудирование речи в оптимальном темпе, – соответствующее распределение ин-

формации в учебных материалах. Это значит – элементы сообщения с высокой информационной нагрузкой должны даваться в окружении невысокой нагрузки.

Слуховая обозримость аудируемых отрезков речи. Аудирование речи требует правильного членения на ее составляющие. В предложении слова являются компонентами синтагмы, фонетического единства, которое выражает единое смысловое целое и может «состоять как из одной ритмической группы, так и из целого ряда их» [4]. Синтагматическое членение речи, указывает Л. В. Щерба, тончайшим образом нюансирует смысл речи, подчеркивает ряд мыслей в одной и той же фразе, которые воспринимаются при аудировании и на основе которых происходит синтезирование смысла фразы. Эта закономерность существенна и для иностранного языка. Синтагма может быть довольно большой по объему и превосходить объем кратковременной слуховой памяти на иностранном языке. В связи с этим синтагматическое членение иноязычной речи должно проводиться с учетом объема оперативной иноязычной памяти обучающихся. Соблюдение правильного синтагматического членения речи в соответствии с объемом иноязычной оперативной памяти создает лучшую обозримость аудируемых сообщений и тем самым помогает установлению логико-смысловых связей между их компонентами.

Предваряющий контекст. Основная цель использования предваряющего контекста и экспозиции в процессе обучения аудированию – создание установки, направленности мысли на восприятие и понимание сообщений с помощью предварительного выделения предмета высказывания или наиболее характерных его признаков. К экспозиции относятся заголовки и предисловие к тексту. По своему действию экспозиция сходна с визуальной наглядностью, выполняющей аналогичную функцию. Однако, она представляет собой второсигнальное возбуждение.

Выразительность воспринимаемой речи. По имеющимся данным «процесс восприятия речи включает в качестве необходимого звена переход от слухового образа речевого сигнала к его моторному образу – набору управляемых команд, требуемых для произнесения звука, подобного услышанному» [5, с. 84]. Четкое, выразительное звуковое оформление речи способствует более быстрому установлению соответствия между комплексами звуков и их моторными образами и, тем самым, – принятию правильного решения о их принадлежности к определенным фонемам и обоснованного членения потока речи на слова.

Данная закономерность является общей для речи на родном и иностранном языке. Ее учет необходим при обучении аудированию иноязычной речи в силу относительно слабого развития фонематического слуха учащихся и несовпадения субъективной вероятности ожидания следова-

ния знаков с действительной из-за расхождения грамматических, семантических и статистических норм родного и иностранного языков.

Полный стиль речи. Устная речь характеризуется некоторыми особенностями, представляющими собой определенное отклонение от литературных норм языка. Среди этих особенностей выделяют фонетические (редукция, монофтонгизация и субституция отдельных звуков в диалектах), лексические (слова-паразиты, большое число метафор, разговорные штампы), грамматические (эллипсы, нарушение порядка слов и рамочной конструкции).

Для носителей языка и отлично владеющих иностранным языком стилистические особенности устной речи не оказывают особого влияния на понимание речи, хотя особенность понимать имеет свои границы, в пределах которых говорящий может варьировать и редуцировать свою речь. Границы же варьирования и редуцирования речи на иностранном языке тесно связаны со степенью владения стилистическими особенностями устной речи. Поэтому за основу обучения, особенно на начальном этапе, необходимо как облегчающий фактор брать полный стиль речи, одновременно и постепенно вводя элементы разговорного стиля.

Интонация. Интонация представляет собой «сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения как различных синтаксических знаний и категорий, так и экспрессивных и эмоциональных коннотаций» [6]. Эти компоненты как в своей совокупности, так и отдельно влияют на понимание речи. Роль их в процессе аудирования различна. Одно и то же предложение в зависимости от интонации, с которой его произносят, от расстановки ударения во фразе и пауз, изменяет свое смысловое содержание. Поэтому необходимо в качестве фактора, облегчающего аудирование иноязычной речи, выделить логическую интонацию. Логическая интонация как «совокупность сверхсинтаксических средств, определяющих особенности интеллектуально-логического (в отличие от эмотивного) содержания высказывания» [6], естественно, способствует установлению смысла идентичного высказываемому. Оно связано с тем, что слова с их соответствующей коммуникативной нагрузкой в речи получают еще и дополнительную – эмфатическую – нагрузку.

Подводя итог, необходимо отметить, что процесс овладения навыками и умениями аудирования требует крайне напряжённой деятельности учащихся и использование приведенных выше факторов на занятии значительно облегчат процесс обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
3. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Вышэйшая школа, 1974. – 334 с.
4. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 427 с.
5. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович [и др.]. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.
6. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.

РАЗДЕЛ 3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

И. И. Лапуцкая

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: ice-le@hotmail.com*

ЛЕКСИЧЕСКИЙ БЛОК КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СТРУКТУРИРОВАНИЯ МАТЕРИАЛА ПО РЕЧЕВОЙ ТЕМЕ

В статье представлен один из способов структурирования лексического материала по речевой теме – лексический (лексико-тематический или лексико-грамматический) блок. Описаны принципы составления лексического блока. Указаны преимущества данного способа презентации новой лексики и возможности его использования в методике преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: лексический блок; речевая тема; систематизация; структурирование.

I. Laputskaya

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: ice-le@hotmail.com*

LEXICAL BLOCK AS ONE OF THE WAYS OF STRUCTURING MATERIAL ON A SPEECH TOPIC

The article presents one of the ways of structuring lexical material on a speech topic – lexical (lexical-thematic or lexical-grammatical) block. The principles of compiling a lexical block are described. The advantages of this method of presentation of new vocabulary and the possibility of its use in the method of teaching a foreign language are indicated.

Key words: lexical block; speech theme; systematization; structuring.

Развитие речи (или практика речи) предполагает формирование и совершенствование навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Однако следует признать, что «одно из условий успешного общения на иностранном языке на доступном уровне – качественно сформированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку» [1, с. 139]. Соответственно изучение речевой темы невозможно без усвоения определенного лексического материала.

Традиционно в основе работы по практике речи находится текст, содержащий необходимый лексический материал. Работа с текстом прово-

дится в три этапа: первый этап – предтекстовая работа; второй – притекстовая; третий – послетекстовая. Знакомство с новой лексикой проходит на первом этапе.

Как правило, для семантизации используются переводной способ (наиболее частный), толкование, остенсивное определение. Могут быть предложены задания на подбор синонимов, контекстуальный анализ лексемы, словообразовательный анализ [2, с. 52]. Однако таким образом каждая новая лексема усваивается студентом изолированно, что осложняет ее дальнейшее осознанное использование в коммуникации.

Одним из путей получения высокого результата при изучении иностранного языка представляется систематизация лексического материала. Данный вопрос интересовал многих ученых и методистов. Сегодня в методике преподавания иностранных языков активно используются различные способы систематизации и структурирования лексического материала: семантическая карта (И. Л. Колесникова), интеллектуальная карта (Р. П. Мильруд), логико-смысловая карта (Е. И. Пассов), тематическая карта (С. А. Рассада) и др. [1, с. 139], [3, с. 90]. Но следует заметить, что данные способы затрагивают, как правило, лишь лексический уровень, устанавливая содержательно-структурные связи и минимально касаясь грамматики.

Цель данной работы – показать возможности лексического (лексико-тематического или лексико-грамматического) блока как одного из способов структурирования лексического материала, показывающего системность каждой единицы.

Лексический блок – набор определенных лексем, объединенных тематически и структурированных определенным образом (с учетом грамматических особенностей). Материал блока оформляется четко, выразительно и компактно. В центре блока – ключевое понятие или выражение (например, «Внешность», «День», «Дом / Здание», «В доме / В квартире», «Магазин», «Товар. Покупка», «Праздник», «Как я питаюсь», «У врача», «Если заболел», «Город» и др.).

В блок включается тот лексический минимум по определенной теме, который необходим для формирования коммуникативной компетенции. Отбор лексического материала происходит согласно принципам частотности, коммуникативной и словообразовательной ценности [2, с. 52].

Лексические блоки могут быть предложены в двух вариантах:

1) лексико-тематический блок:

- не содержит грамматических включений, представляя лишь базовую лексику определенной темы (рис. 1);
- используя подобные опоры, иностранцы могут снять лексические трудности без словаря и в короткие сроки);

• используя данную схему и предложенный речевой образец (отражает изучаемое грамматическое явление), инофоны могут выполнить задание на развитие коммуникативной компетенции: *Задание: рассмотрите рисунок. По модели составьте предложения: у кого? болит что? Образец. У меня болит голова. Наверно, у меня грипп.*

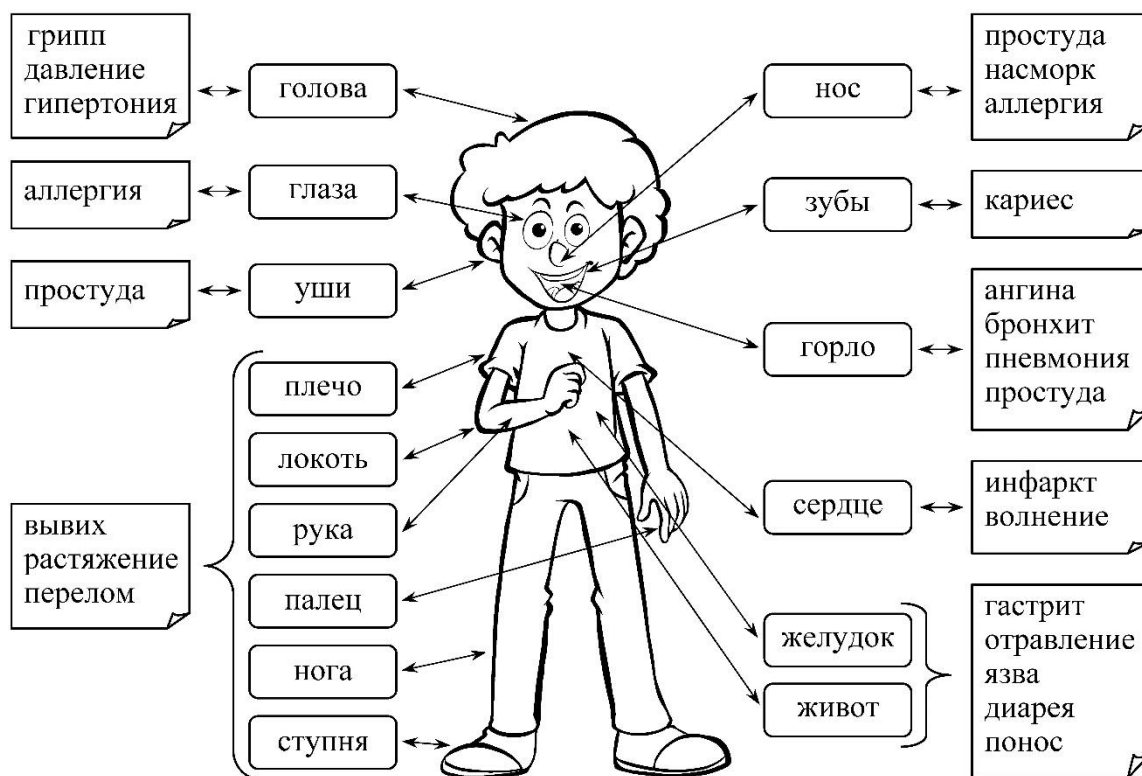


Рис. 1. Лексико-тематический блок к речевой теме «Здоровье»

2) лексико-грамматический блок (при необходимости включены грамматические пометы).

В лексико-грамматическом блоке логично выстраиваются лексико-грамматические и функциональные связи (часто характеризуются вопросом). Их содержание определяется ключевым понятием / выражением. Поэтому каждый лексический блок имеет свои особенности и не похож на другие. Например, ключевое понятие «День» характеризуется вопросами – *когда? какой? что делать? сколько времени? который час?*; «Дом / Здание» – *какой? где находится? что делать? окна выходят куда?*; «Магазин» – *какой? какие отделы? как работает? что в магазине может быть? кто что делает в магазине?* и др. «Распределение лексического материала по разного рода смысловым группам помогает охватить большое количество слов, объединенных общим денотативным или сигнификативным значением» [4]. Каждый вопрос организует свою подсистему, содержащую определенный лексический и грамматический материал.

Так, в рамках речевой темы «Кухни / Питание» может быть составлен лексико-грамматический блок «Как я питаюсь» (рис. 2).

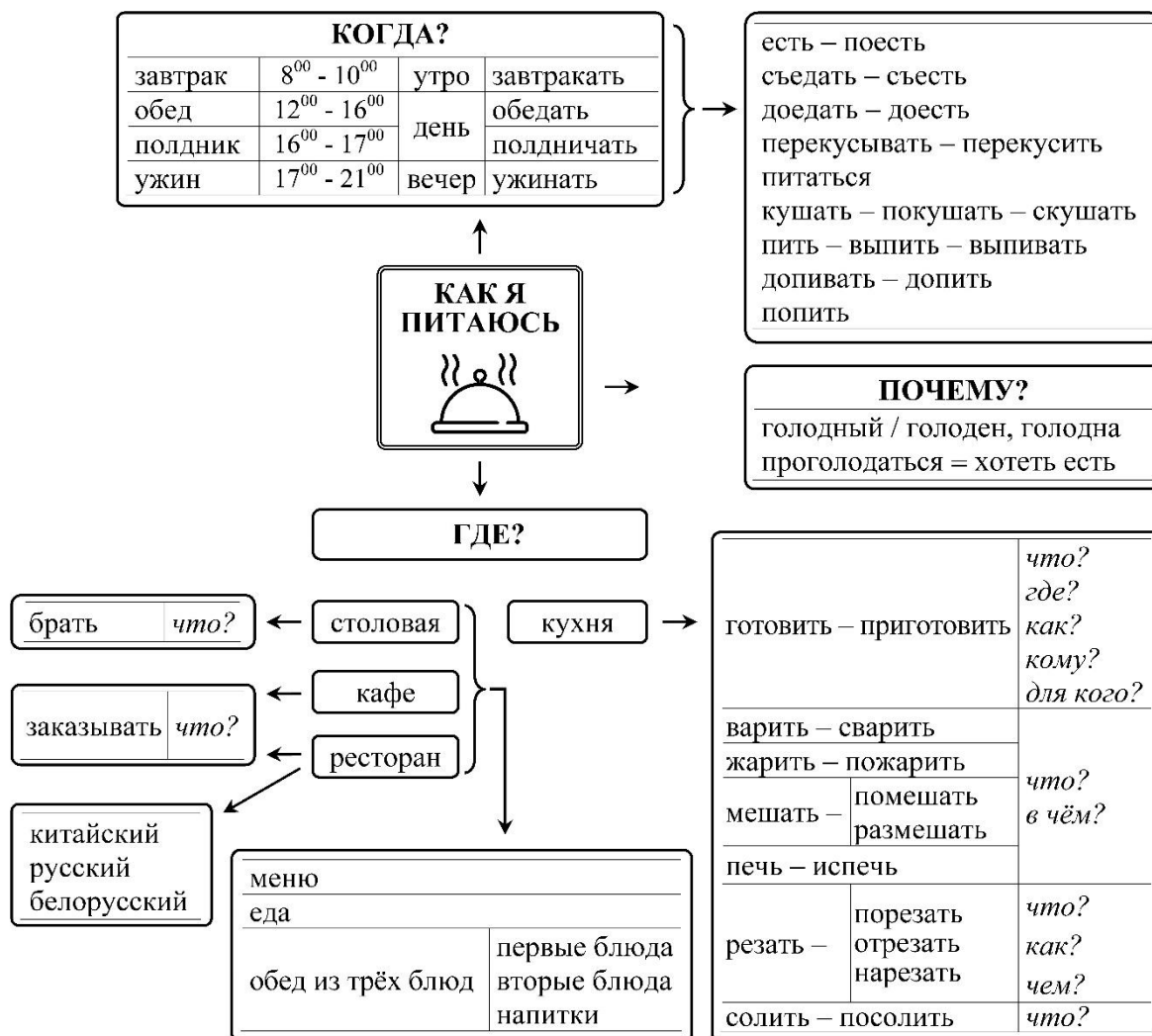


Рис. 2. Лексико-грамматический блок «Как я питаюсь»

Как видим, вся активная лексика блока «Как я питаюсь» сгруппирована вокруг вопросов *когда? где? почему?*. Основу опоры составляют глаголы. Вводятся не только базовые глаголы темы, но и приставочные лексемы, передающие дополнительные оттенки значения (например, *есть – поесть, съесть, доест; пить – выпить, допить, попить; резать – порезать, отрезать, нарезать* и др.). Каждый из них требует отдельного комментария преподавателя и отработки. Данная лексическая опора содержит грамматическую информацию: вид глаголов, глагольное управление, валентность, краткие формы прилагательных.

Эффективность изучения речевой темы «Города» можно повысить, используя следующий лексико-грамматический блок (рис. 3).

опорный материал, студент самостоятельно составляет словосочетания, предложения. Выстроив цепочку *слов – словосочетание – предложение*, иностранец может самостоятельно построить монологическое высказывание в рамках изучаемой речевой темы.

Использование лексических блоков в методике преподавания иностранного языка имеет ряд преимуществ:

- 1) можно применять на разных этапах: для презентации нового материала, закрепления, повторения, обобщения;
- 2) эффективно при ограниченном количестве времени;
- 3) речевая тема усваивается на ситуативно-смысловом фоне;
- 4) создается хорошая база для дальнейшего творчества;
- 5) студенты глубже понимают сложную систему законов языка;
- 6) повышается уровень преподавания;
- 7) учитывает особенности восприятия информации современными студентами, предпочитающими визуализировать изучаемое;
- 8) студенты видят материал целостно и поэтому легче фиксируют его в памяти;
- 9) показаны грамматические связи лексем;
- 10) выражаются смысловые связи, что способствует упрощению продуцирования самостоятельного высказывания.

Эффективность предложенной методики подтверждают психологические исследования, акцентирующие внимание на том, что «слова более эффективно запоминаются, если они соединены друг с другом некоторыми систематическими закономерностями и предъявляются обучающимся в виде определенной системы» [4]. Лексический блок – это уже готовая система по определенной теме.

Можем сделать вывод, что рассмотренные коммуникативные опоры – лексические блоки – позволяют структурировать лексический материал и тем самым организовать изучение речевой темы более эффективно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рассада, С. А. Использование модели семантических полей и лексико-тематических карт в процессе обучения иноязычной лексике / С. А. Рассада, О. В. Фрезе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 3(29). – С. 137–143.
2. Ушакова, Н. И. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов [Электронный ресурс] / Н. И. Ушакова // Научный результат. Сетевой научно-практический журнал. Серия «Педагогика и психология образования». – 2014. – №2. – С. 48–54. – Режим доступа: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/12911/1/Ushakova_Aspektu_14.pdf. – Дата доступа: 15.01.2020.

3. Карпенко, Л. Б. Принципы систематизации речевого материала при обучении русскому языку как иностранному / Л. Б. Карпенко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25, № 1. – С. 90–95.
4. Каргина, Е. М. Метод систематизации лексики по смысловым группам при исследовании профессиональных иноязычных терминов [Электронный ресурс] / Е. М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 11, Ч. 3. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40943>. – Дата доступа: 15.01.2020.

А. Н. Воробьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: worobana@mail.ru*

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

В статье обоснована роль проектного обучения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Выявлены и раскрыты сущность, характеристики и основные позитивные стороны проектной технологии в учебном процессе. Такое обучение помогает студентам университета лучше ориентироваться и общаться на иностранном языке в информационном пространстве, способствует формированию их мировоззрения и целостной научной картины мира.

Ключевые слова: проектное обучение; положительная мотивация; интеграция междисциплинарных знаний; критическое и креативное мышление; работа в команде; коммуникативная компетенция.

A. N. Vorobeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: worobana@mail.ru*

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION ENVIRONMENT

The article substantiates the role of project-based learning in the formation of students' foreign-language communicative competence. The essence, characteristics and main positive aspects of the design technology in the educational process are revealed and disclosed. Such training helps university students to better navigate and communicate in a foreign language in the information space, contributes to the formation of their worldview and a holistic scientific picture of the world.

Key words: project learning; positive motivation; integration of interdisciplinary knowledge; critical and creative thinking; teamwork; communicative competence.

В XXI веке перед учебными заведениями стоят принципиально новые задачи, направленные на формирование и развитие у студентов системного мышления, творческой активности и самостоятельности. Одной из важнейших характеристик нового гражданина мира является владение компетенциями коммуникативности, креативности, умениями критически мыслить и работать в команде. Условия развития мирового сообщества диктуют новые требования к уровню профессиональной подготовки спе-

специалистов. Поэтому перед системой высшего образования ставится задача качественной подготовки специалистов нового уровня, способных к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту. Это может быть достигнуто активным внедрением в процесс обучения инновационных технологий, ориентированных на саморазвитие студентов. Одной из таких технологий и является проектное обучение – одно из наиболее эффективных способов достижения этих целей.

В современной педагогической науке все большую актуальность приобретают вопросы обучения при помощи метода проектов в условиях постоянной информатизации, цифровизации и трансформации общества. Особую значимость приобретают проблемы формирования умения самостоятельного поиска и отбора информации в образовательном процессе.

Применение такого обучения на практике всегда вызывает интерес у студентов, расширяет их кругозор, способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, студенческого сплочённого коллектива и является стимулом для дальнейшего развития творческих способностей обучающихся, обеспечивает обобщение изученного материала и самостоятельную познавательную деятельность, создает ситуации успеха, тем самым поднимая самооценку, совершенствует навыки подготовленной и спонтанной речи в различных ситуациях, усиливает мотивацию к изучению иностранных языков, формирует такие качества личности, как настойчивость, целеустремленность, тактичность и ответственность. Проектное обучение предусматривает не только интеграцию междисциплинарных и применение актуализированных знаний, но и приобретение новых в результате самостоятельной работы обучающихся.

В основу проектного обучения положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить обучаемых самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи [1, с. 12].

Можно выделить следующие положительные стороны такого обучения:

- 1) создание комфортной среды обучения за счет того, что каждый студент может проявить себя – не в иностранном языке, так в математике или в творчестве, что способствует повышению мотивации учащихся;

- 2) повышение информационной культуры – развитие навыков поиска, сбора, обработки и представления информации;
- 3) все четыре речевых умения: письмо, говорение, слушание и чтение, которые необходимы при усвоении иностранного языка, переплетаются;
- 4) взаимосвязь различных предметов;
- 5) автономность обучения;
- 6) совместная работа направлена на создание общего продукта;
- 7) задания, приближенные к реальной жизни, поэтому языковой материал приближен к действительности;
- 8) работа осуществляется в группе, что способствует развитию межличностных отношений в ней;
- 9) содержание и способы выполнения проектов преподаватель может выбирать совместно с учащимися, таким образом, этот процесс сфокусирован на потребностях учащихся;
- 10) возможность сделать что-то по-новому, отдыхая от рутины.

Такой процесс обучения поощряет самостоятельное решение проблем и цель такого обучения заключается в том, чтобы узнать как можно больше по данной теме, а не искать правильные ответы на вопросы, заданные преподавателем. Роль педагога состоит в том, чтобы направить обучающихся в нужном направлении, обозначить проблему и обеспечить речевыми клише для устного и письменного общения друг с другом на иностранном языке. В проектной деятельности на занятиях студенты сотрудничают и общаются друг с другом в течение определенного периода времени для того, чтобы найти решение проблем, и по окончании данного проекта представляют свою работу на оценку независимой аудитории, что позволяет им формировать иноязычную коммуникативную компетенцию. Итоговым результатом проекта может быть мультимедийная презентация, ментальная карта, игра, письменный отчет, Web-страница или какой-то другой, созданный учениками предмет (модель, макет и т. д.), который обучающиеся представляют на иностранном языке.

Потеря мотивации учащихся – одна из главных причин плохого усвоения учебного материала. Именно метод проектов позволяет повысить интерес и мотивацию к предмету. Выбор и возможность сотрудничать с равными себе, также увеличивают их мотивацию. Например, когда обучающиеся сильно заинтересованы в таком проекте, как разработка собственной бизнес-идеи на рынке труда для изучения собственных шансов для будущего трудоустройства, они более мотивированы принимать участие в работе в классе и дома. Таким образом, математические, прогностические и аналитические понятия изучаются в более приятной обстановке.

В системе высшего образования акцент предлагается делать на инновационных проектах, обязательными составляющими которых являются исследование и предпринимательство.

Обучение при помощи метода проектов имеет междисциплинарный характер и требует, чтобы студенты использовали информацию из нескольких предметов для решения нужных проблем. В почти каждом проекте обучающиеся работают над заданиями, связывающими предметы. Например, при составлении проекта о возможном переселении человечества на Луну студентам потребуются знания по географии, астрономии, психологии, экономике, математике, физике. Конечный результат должен быть представлен в виде ментальной карты или презентации на иностранном языке. Такой способ обучения предполагает важность каждого из членов группы, все участники которой работают для достижения единой цели.

Для осуществления таких проектов по иностранному языку студенты БГУ самостоятельно объединяются в группы и назначают в ней руководителя или менеджера. Каждый из студентов выполняет свою часть задания по проекту, все задания связаны единым направлением исследования. Далее студенты работают над созданием и защитой полученных результатов проекта. Кроме того, во второй части этой работы обучаемые выступают экспертами соответствующих проектов своих коллег, они проводят проверку полученных в других проектах результатов и анализов, мотивируют сделанные по ее результатам выводы.

При выполнении проектов учащиеся взаимодействуют с преподавателем, который проводит консультации по выполнению работы, все полученные результаты студенты высылают для предварительного контроля на учебный портал формы Google classroom. Эти результаты входят определенной частью в общую комплексную оценку, выставляемую за выполнение проекта и за его защиту, за экспертизу и за активность в ходе подготовки презентации, которая оценивается менеджером группы и преподавателем.

Проектное обучение стимулирует студентов учиться и демонстрировать свои знания на более научном уровне. Например, заданием может быть составление своего проекта по сохранению окружающей среды или создание рекламного буклета, в котором представлен их университет.

Таким образом, знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и самостоятельного выполнения практических задач – проектов, которые должны быть выполнены в течение определённого промежутка времени.

Современный мир требует от выпускников университетов интеллектуального и нравственного развития, развитого критического и творче-

ского мышления, умения работать с информацией, ответственности, инициативности, коммуникативности, способности самостоятельно мыслить. Групповая форма работы, самостоятельная деятельность, формирование умения прогнозировать конечный результат, которые используются в проектном обучении, способствуют формированию иноязычной коммуникативности студентов в системе социального взаимодействия, когда учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, креативного вдохновителя, лидера, исполнителя и т. п.). Такое обучение формирует чувство ответственности, развивает у участников командный дух, стимулирует развитие таких социальных навыков как коммуникабельность и умение сотрудничать. Выполнение разнообразных проектов на иностранном языке способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, развитию познавательных, творческих навыков, умению самостоятельно искать информацию, развитию критического мышления. Умение самостоятельно выстраивать свои знания помогает лучше ориентироваться и общаться в информационном пространстве, способствует формированию мировоззрения студентов и целостной научной картины мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 112 с.
2. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – М. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс.– М. : Новая Москва, 1926. – 191 с.

И. И. Петрашевич

*Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка
Минск, Республика Беларусь
e-mail: i.i.petrashevich@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по немецкому языку. Обосновывается эффективность интерактивных форм организации учебных занятий в активизации учебно-познавательной деятельности и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве примера представлен анализ занятия в форме «педагогической студии».

Ключевые слова: иноязычное образование; образовательные технологии; педагогическая студия; активизация познавательной деятельности.

I. Petrashevich

*Institute for advanced training and retraining of the Belarusian state pedagogical University
named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: i.i.petrashevich@gmail.com*

ON THE QUESTION OF FORMS OF ACTIVATION EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE CLASSROOM FOR THE GERMAN LANGUAGE

The problem of activation of educational and cognitive activity of students in German classes is considered. The article substantiates the effectiveness of interactive forms of organization of training sessions in the activation of educational and cognitive activities and in the improvement of foreign language communicative competence. As an example, an analysis of a class in the form of a «pedagogical Studio» is presented.

Key words: foreign language education; educational technologies; pedagogical Studio; activation of cognitive activity.

Цель обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и практической готовности осуществлять иноязычное общение, достигать взаимопонимания с носителями иностранного языка. В этой связи каждый преподаватель задаётся вопросами:

- как эффективно организовать учебный процесс по формированию иноязычной коммуникативной компетенции?

- какие методы, средства, формы обладают большей эффективностью в формировании иноязычной компетенции?

- каким объединить грамматическую и лексическую составляющие с общекультурным потенциалом иностранного языка?

Интерактивные формы обучения обеспечивают продуктивность учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по немецкому языку, создают условия для «погружения» в иноязычную среду и предоставляют возможность говорить и мыслить по-немецки.

Внутригрупповое взаимодействие студентов выступает как один из способов активизации студентов. Это интеракция может осуществляться в рамках одного занятия с помощью различных приемов, форм и режимов работы и имеет важное значение для долгосрочного и устойчивого обучения иностранному языку [1].

Достижению эффективного внутригруппового взаимодействия способствует проведение занятий по иностранному языку в форме «педагогической студии». Студенты в этом случае становятся субъектами активной деятельности, преподаватель выполняет роль организатора учебного процесса. «Педагогическая студия» – это форма организации учебного процесса, особенность которой состоит в том, что её участники целенаправленно занимают субъектную позицию при помощи различных форм работы, проблемных заданий и ситуаций, способствующих созданию, в том числе, и учебного коллектива [2, с. 35].

Цель проведения занятий по немецкому языку в форме «педагогической студии» – активное включение всех без исключения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Оправдана реализация такой формы на занятиях по немецкому языку при проведении итоговых занятий по определенной лексической теме с целью обобщения знаний или на первых занятиях с целью объединить группу, сформировать коллектив и выявить уровень сформированности иноязычной компетентности в свободной доверительной обстановке [2, с. 36].

Учебный процесс в форме «педагогической студии» можно условно разделить на четыре составляющие:

- приобщение к образовательному процессу (цель, задачи, форма, правила взаимодействия);

- знакомство (уточнение информации) с участниками образовательного процесса;

- погружение в педагогическую проблему;

- рефлексия [3, с. 33].

Занятие проходит при помощи следующих педагогических техник: «Приветствие», «Выработка правил группового взаимодействия», «Круг

знакомств», «Аллитерация имени», «Атомы и молекулы», «Интервью», «Передача информации», «Только факты», «Две резинки», «Салфетка», «Мы такие разные», «Конструктивный комплимент», «Спроси преподавателя», «Заверши фразу».

В зависимости от уровня подготовленности студентов, года обучения, лексической и грамматической тем содержание предложенных техник может быть уточнено, расширено или углублено. Содержание предлагаемых для реализации техник может отражать актуальные учебные задачи, может корректироваться преподавателем в зависимости от обстоятельств.

Организационно-методические вопросы проведения учебных занятий по немецкому языку в форме «педагогической студии» и методический анализ такого занятия станут предметом наших дальнейших рассуждений.

Подводя итог, можно сказать, что на занятии в форме «педагогической студии» студенты сконцентрированы на протяжении всего занятия (высокий уровень познавательной деятельности), активность проявляют все студенты, независимо от уровня подготовки и успеваемости (активизация деятельности). Обучение в форме «педагогической студии» способствует формированию дружеских взаимоотношений, преодолению страха в высказывании своей точки зрения.

Есть некоторые сложности в проведении занятий по немецкому языку в форме «педагогической студии». Это, во-первых, трудоёмкость в подготовке занятия, максимальная сконцентрированность преподавателя при проведении занятия (на контроль работы в парах, в группах и индивидуально). Вызывает определенные трудности и неготовность студентов работать в такой форме. Такая форма учебной деятельности ориентирована на выработку собственного алгоритма учебно-познавательной деятельности, актуализацию личностного опыта и нацелена в конечном итоге на формирование способности к автономному самообучению.

Таким образом, интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку, в первую очередь, содействуют совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в целом, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов. Организация занятия в форме «педагогической студии» способствует раскрытию субъективного опыта студентов, формированию их личностно-значимых способов учебной деятельности, и, конечно, нацелена на формирование адекватной самооценки, самосовершенствование и развитие стремления к личностной реализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гузь, Ю. А. Станционное обучение как один из способов активизации студентов на занятиях по немецкому языку [Электронный ресурс] / Ю. А. Гузь // Современные

научные исследования и инновации. – 2016. – № 12. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/75298>. – Дата доступа: 02.02.2020.

2. Шеститко, И. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях дополнительного образования: педагогическая студия / И. В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 10. – С. 33–39.

3. Гракова, В. В. Деловая игра «Педагогическая студия» как эффективная форма повышения квалификации педагогов / В. В. Гракова, М. В. Кудейко // Литература как игра и мистификация : материалы междунар. науч. конф., Калуга, 26–28 окт. 2018 г. / Калуж. гос. ун-т ; ред. И. А. Каргашин. – Калуга, 2018. – С. 30–36.

В. В. Безлюдная, О. В. Свиридюк

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

Умань, Украина

e-mail: vitabz@ukr.net, o.svyryduk@udpu.edu.ua

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В докладе рассмотрено применение информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих учителей иностранных языков. К таким технологиям относятся: диалогическая технология, технология обогащения, технология обучения, личностно-ориентированная технология, активирующая технология, кооперативная (групповая) и другие.

Ключевые слова: подготовка; будущие учителя иностранных языков; технологии; информационно-коммуникационные технологии; методы; электронные ресурсы.

V. V. Bezliudna, O. V. Svyrydiuk

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Uman, Ukraine

e-mail: vitabz@ukr.net, o.svyryduk@udpu.edu.ua

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' TRAINING

The report examined the application of information and communication technologies in foreign languages teachers' training. They are: dialogue technology, enrichment technology, learning technology, personality-oriented, activating technology, cooperative (group) educational activity, etc.

Key words: training; future teachers of foreign languages; technology; ICT; methods; electronic resources.

Сегодня многие научные исследования посвящены подготовке квалифицированного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего профессией, умеющего ориентироваться в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту. В этом контексте рассматривается и подготовка будущего учителя иностранного языка. Учеными осуществляется постоянный поиск новых форм, методов и средств такой подготовки. По мнению И. Гритченко, одним из перспективных направлений развития системы образования является широкое использо-

вание современных информационно-коммуникационных технологий [1, с. 58].

Для первой трети XXI века, стало характерным использование инновационных технологий и активных методов, средств обучения, ориентированных на личность студента, создание условий для его самовыражения и развития. К таким относим:

– *диалогическую технологию*, направленную на развитие интеллекта студента как диалогизм сознания через привлечение к диалогу культур с целью формирования самобытного интеллектуального самовыражения и креативного мышления. Такая технология аналогична культурологическому подходу к обучению иностранным языкам, задекларированному в общеевропейские компетенции владения иностранным языком, и предусматривает передачу культурных ценностей и культурное воспроизводство человека в целях воспроизводства общества на национальном и межнациональном уровне;

– *технологию обогащения*, основанную на идее важности интеллектуального воспитания студента через актуализацию и осложнение его собственного ментального опыта, в состав которого входят когнитивные, метакогнитивные и интенционный компоненты. В обучении иностранным языкам обогащение ментального опыта особенно интенсивно происходит при формировании умений четырех видов речевой деятельности;

– *технологию обучения в сотрудничестве*, которая подчеркивает необходимость развития индивидуальной ответственности и коммуникативных навыков для выполнения общей задачи, достижения общей цели в формате работы в команде. В обучении иностранным языкам профессионального направления такая технология широко используется в режиме парной работы, работы в группах;

– *личностно-ориентированную*, или личностную технологию, направленную на саморазвитие студента, помогающую ему в создании собственной целостной картины мира на основе научно-технических и культурных достижений человечества благодаря полноценному становлению главных линий психического развития – наблюдение, мышление, практической деятельности. Основой личностной технологии является комплексный подход, который ориентирует построение системы развития на целостную личность, а не на отдельные ее качества, и способствует всестороннему развитию личности и т. д.;

– *активирующую технологию* – главной целью провозглашающую повышение познавательной активности из-за широкого применения проблемных ситуаций с опорой на познавательную активность и познавательную мотивацию;

– *формирующую технологию* – ориентированную на умственное развитие студента, формирующую умственные действия с их четкой этапизацией: мотивация, составление схемы ориентировочной основы действий, материализованное действие, вербально представленное действие, умственное действие [2].

Специфика преподавания иностранных языков и попытки активизировать учебный процесс, сделать его более творческим и индивидуализированным обусловили необходимость использования интерактивных технологий (ИТ) и информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Внедрение в учебный процесс ИКТ отмечается постепенным изменением количественных и качественных характеристик средств, увеличением объема информационных потоков, изменением технологий преподавания, трансформацией систем взаимоотношений в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – группа студентов», «студент – группа студентов». Это, в свою очередь, требовало информационно-технического обеспечения учебного процесса по следующим направлениям: использование мультимедийных технологий, организация самостоятельной работы студентов в лингафонных лабораториях, программно-педагогическое обеспечение учебного процесса, создание банка аутентичных справочно-информационных источников.

В частности, в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков начали широко использоваться: электронные учебники и пособия; электронные словари, энциклопедии и справочники; электронные библиотеки; тренажеры и программы тестирования; образовательные ресурсы Интернета; научно-исследовательские работы и проекты; интерактивные карты и атласы; интерактивные конференции и конкурсы; дистанционные курсы; аудио- и видеоматериалы; интерактивные доски; мультимедийный проектор и др.

Применяя ИКТ, преподаватель получает доступ к аутентичному современному материалу, который можно дополнять и адаптировать в соответствии с возрастными и профессиональными предпочтениями студентов. Студенты, работающие с ИКТ, получают физическую, социальную, лингвистическую и когнитивную автономию, необходимую для повышения как иноязычной, так и социокультурной компетенций, общаясь с представителями учебных заведений разных городов и стран. Итак, статус и географическое расположение вузов не влияют на безграничные возможности коммуникации в сфере образования и науки в виртуальном пространстве. Планируя занятия с использованием ИКТ, преподаватель обычно обращается за помощью к учебным и информационным сайтам Интернет-сети, например, при изучении таких тем как «Географическое положение Великобритании», «Географическое положение США», «Бри-

танская национальная кухня» или презентации нового материала страноведческого характера. Если позволяет техническое обеспечение вузов, можно провести совместный телекоммуникационный проект среди зарубежных учебных заведений или организовать непосредственное общение с носителями языка через программу Skype [3, с. 324].

Следует отметить, что вводить ИКТ в процесс практического занятия нужно структурированно и методично обоснованно, планируя их обучающую, развивающую и воспитательную цели (общее ознакомление с новой темой, формирование практических умений и навыков, усвоение теоретического материала, проверка знаний). Преподаватель также может построить занятия с использованием электронной почты и написанием неформального или формального письма, с помощью обработки диалогов, выполнение онлайн тестов, или просмотра сайтов, подкастов или видеофильмов, используя online задачи для закрепления фонетических лексических и грамматических навыков.

Сайты, являющиеся полезными для преподавателя иностранного языка и которые могут быть использованы на занятиях, можно разделить на информационные и собственно учебные. Информационные сайты используют для подбора интересной информации, творческих задач, поиска дополнительного материала. Специальные учебные сайты содержат задания и упражнения на развитие различных видов учебных умений и разработаны с учетом разного уровня знаний. Работа с учебными сайтами интересна и полезна при изучении иностранного языка [4, с. 173]. Примерами учебных сайтов могут быть грамматические и лексические онлайн-тесты, викторины, задания на проверку правописания. После их выполнения студент обычно имеет возможность проверить и проанализировать ошибки самостоятельно или с преподавателем, сделать тест еще раз.

Британский Совет предлагает большое количество учебных ресурсов. Например, по мнению И. Романишина, ресурс LearnEnglish рассчитан на широкую аудиторию и содержит online задачи на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Все разделы «Слушай и смотри» (Listen and Watch) призваны развивать навыки и умения аудирования, лексики, грамматики и чтения, а отдельные эпизоды из Elementary Podcasts – письма. Полезными для студентов будут также советы по улучшению «беглости» (fluency) и правильности говорения (accuracy). Рубрика «Экзамен по грамматике и лексике» (Exam grammar and vocabulary) дает советы по успешному выполнению грамматических и лексических тестов, предлагает ряд упражнений на совершенствование практических навыков и умений. Изучению фразовых глаголов посвящена рубрика «Быстрые фразовые глаголы» (Fast phrases). Здесь студентам предлагают пересмотреть комиксы на близкие им темы (семья, друзья,

досуг, вечеринки) в форме разговоров, в ходе которых герои используют фразовые глаголы, и выполнить упражнения на понимание содержания разговора (множественный выбор), на использование ФГ в контексте (заполнение пропусков, установление соответствия).

В рубрике «Лексические упражнения» (Vocabulary exercises) студенты знакомятся с лексическими единицами из всех возможных тем учебной программы, закрепляя их в игровой форме – путем выполнения заданий на установление соответствий (например, картинка-слово; слово-картинка), правописание слова; поиск слова в ребусе и др. [5].

Применение электронных ресурсов в учебном процессе позволяет наиболее полно реализовать принцип личностно-ориентированного обучения [6, с. 99]. Благодаря ИКТ можно решать проблемы обучения английскому языку в сотрудничестве, а также индивидуализации и дифференциации обучения с учетом различных факторов: уровня владения иностранным языком, скорости его освоения, временных границ, стиля обучения, личных образовательных потребностей, траекторий обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гритченко, И. А. Подготовка будущих учителей иностранного языка средствами информационно-коммуникационных технологий / И. А. Гритченко // Материалы Всеукраин. науч.-метод. семинара «Актуальные проблемы лингвистики в контексте межкультурной коммуникации». – Умань, 2011. – С. 57–59.
2. Безлюдная, В. В. Теория и практика профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в высших педагогических учебных заведениях Украины (1948-2016) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В. В. Безлюдная ; Уман. гос. пед. ун-т им. Т. Г. Тычины, Ровен. гос. гуманитар. ун-т. Ровно, 2017. – 520 с.
3. Карпа, И. Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий для повышения англоязычной компетенции студентов / И. Карпа // Актуальные вопросы гуманитарных наук. – 2016. – Вып. 16. – С. 322–327.
4. Костенко, И. Г. Использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка / И. Г. Костенко // Таврический вестник образования. – 2013. – № 1 (41). – С. 170–176.
5. Романишин, И. Использование Интернет ресурсов Британского Совета в целях контроля и самоконтроля в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / И. Романишин. – Режим доступа: <http://194.44.152.155/elib/local/676.pdf>. – Режим доступа: 22.12.2019.
6. Токменко, А. Информационные технологии в преподавании иностранных языков: сегодня и везде века на помощь / А. Токменко // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 98–100.

А. Ю. Шубович

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: alesya_sav@tut.by*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ**

В современном мире роль знания иностранных языков имеет основополагающее значение в формате стремительно развивающегося мультилингвального образовательного пространства. Преподавание иностранных языков и литературы с применением информационно – коммуникационных технологий может содействовать не только эффективному обучению иностранным языкам и литературе, но и формированию активной и гармоничной личности с целеуправляемой перспективой на будущее.

Ключевые слова: преподавание; иностранные языки; информационно-коммуникационные технологии; образование; личность.

A. Ju. Shubovich

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: alesya_sav@tut.by*

**THE USE OF INFORMATION – COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR
OF INTENSIFICATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AND LITERATURE**

In the modern world the role of knowledge of foreign languages is fundamental in the format of the multilingual educational space that is developing very rapidly. Teaching foreign languages and literature using information and communication technologies can contribute not only to effective teaching of foreign languages and literature, but also to the formation of an active and harmonious personality with a goal-oriented perspective for the future.

Key words: Teaching; foreign languages; information and communication technologies; education; personality.

В XXI веке в социуме современного типа основополагающее значение образования и знаний в частности возрастает с каждым днем. 42 президент США Билл Клинтон отметил, что образование является главным условием обеспечения безопасности государства. Современная система образования должна учитывать современные тенденции в образователь-

ном пространстве, соответствовать реалиям мира в новом формате. Президент Республики Беларусь подчеркнул, что главная цель школы – дать детям такое образование, которое не станет для них мертвым и бесполезным грузом, уйти от академизма и сухой отвлеченности и схоластики. «Каждый выпускник должен уметь правильно говорить и писать на родном языке, свободно общаться хотя бы на одном из иностранных, (что полностью соответствует Концепции, программе и методическим рекомендациям и разработкам по аспекту «Иностранный язык», образовательному стандарту образования Республики Беларусь), использовать информационные технологии в учебе и повседневной жизни, как неотъемлемая часть современности», – акцентировал глава государства [1].

Следовательно, вопрос преподавания иностранных языков и литературы на сегодняшний день является открытым и особо актуальным, и как следствие, требует постоянного и системного совершенствования, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Необходимо отметить, что владение иностранными языками и знание мировой литературной классики является не только мастхэвом, а также и своеобразным индикатором уровня культуры личности: не только языковой, которая позволяет свободно вести коммуникацию с собеседником, но и ярко и четко показывает, насколько человек является активным носителем этических, социальных и общечеловеческих ценностей, норм и правил взаимодействия в социуме. Итак, можно подвести определенный итог: самое основное условие овладения иностранными языками как эффективным средством общения – это непосредственно активное соизучение языков и соответствующих им культур, так как без сопровождающих знаний об аутентичных реалиях изучаемого языка нельзя интенсивно пользоваться иностранными языками непосредственно на практике, сформировав тем самым личностный бэкграунд человека.

Преподавание иностранных языков и литературы – это процесс крайне сложный и многогранный, и главное, на что нужно обратить внимание, двусторонний, что в свою очередь обозначает, что преподаватель и учащийся являются активными участниками образовательного процесса, что дает веское основание полагать, что только в сотрудничестве можно достичь высоких результатов и успехов. В данном аспекте можно анализировать такое существенное понятие как внутренняя мотивация, которая должна в полной мере присутствовать у обоих участников образовательного процесса. Также не следует забывать, что с психологической точки зрения, внутреннюю мотивацию нужно постоянно поддерживать, создавая ситуацию успеха, и помнить: результаты и успехи учащихся необходимо сравнивать с результатами и успехами тех же учащихся, которых

они добились или добьются в ближайшем или перспективном будущем в зависимости от уровня личностного целеполагания.

Аспект интенсификации преподавания иностранных языков и литературы имеет место быть, так как современные технологии не стоят на месте и постоянно развиваются, совершенствуются и активно внедряются в образовательный процесс. В 70-80 годах XX века компьютеры стремительно вошли в процесс обучения и положили тем самым начало новой эре в обучении [2, с. 36].

В частности, в данной работе будет описана классификация и структурные особенности информационных и коммуникационных технологий и будет приведен пример информационных и коммуникационных технологий преподавания иностранных языков и литературы, которые постепенно внедряются, активно используются в практической деятельности и быстро продвигаются на современном этапе развития образованного процесса, и фактически эти технологии набирают свои обороты из года в год в Республике Беларусь.

Информационные и коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, которое описывает различные приспособления, механизмы, способы и алгоритмы обработки информации.

Важнейшими современными устройствами информационных и коммуникационных технологий являются персональные компьютеры, планшеты, смартфоны, умные колонки, которые снабжены соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникации вместе с размещенной на них необходимой информацией [3].

Методы образовательного типа информационных и коммуникационных технологий можно сгруппировать по ряду характеристик:

1. По педагогическим задачам, которые необходимо решить:
 - ✓ средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники);
 - ✓ средства практической подготовки (задачники, практикумы);
 - ✓ вспомогательные средства (энциклопедии, мультимедийные учебные занятия);
 - ✓ комплексные средства (дистанционные учебные курсы).
2. По функциям в организации образовательного процесса:
 - информационно – обучающие (электронные библиотеки, информационные системы);
 - интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);
 - поисковые (каталоги, поисковые системы);
3. По типу информации:
 - ❖ электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией (учебные пособия, программные и учебно-методические материалы);

❖ электронные и информационные ресурсы с визуальной информацией (интерактивные модели; символные объекты: схемы, диаграммы);

❖ электронные и информационные ресурсы с аудиоинформацией (звукозаписи дидактического речевого материала, синхронизированные аудиообъекты);

❖ электронные и информационные ресурсы с аудио- и видеоинформацией (аудио- и видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);

❖ электронные и информационные ресурсы с комбинированной информацией (учебные пособия, энциклопедии, периодические издания);

4. По формам применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе:

- урочные;
- внеурочные;

5. По форме взаимодействия с обучаемыми:

- технология асинхронного режима связи – offline;
- технология синхронного режима связи – online [4].

В продолжение необходимо отметить, что информационные и коммуникационные технологии в реальном образовательном процессе на всех этапах обучения характеризуются многоуровневой компонентностью, которая включает разного рода элементы: мотивационный, содержательный, учебно-методический, организационный, контрольно-оценочный элемент.

Информационные и коммуникационные технологии ассоциируются не только с современными цифровыми гаджетами, девайсами и иными соответствующими аксессуарами, а также они предполагают то, что участники образовательного процесса обладают адекватными умениями, чтобы эффективно использовать информацию в своих целях. И фактически, есть определенный смысл проанализировать в данной работе коммуникативную технологию, так как она реализуется непосредственно в практической деятельности.

Коммуникативная технология обязывает преподавателя строго и четко соблюдать стратегически важные принципы, которые являются основополагающей базой для эффективного функционирования данной технологии в образовательном процессе. К ним можно отнести: принцип функциональности, принцип новизны ситуации, принцип речевой направленности, принцип ситуативности, принцип личностной ориентации общения, принцип моделирования.

С точки зрения видов речевой деятельности коммуникативная технология основывается на системном и комплексном обучении всем видам речевой деятельности на занятиях по иностранным языкам и литературы: аудирование, говорение, чтение, письмо. При этом необходимо иметь

ввиду, что особое внимание должно уделяться содержанию речевого поведения, которое в свою очередь, состоит из двух логически значимых частей, а более конкретно: речевые поступки и речевые ситуации.

Также следует отметить, что основной единицей организации процесса обучения иностранным языкам и литературе с использованием коммуникативной технологии является непосредственно ситуация, так как с помощью ситуации можно мотивировать общение, устанавливать систему взаимоотношений, презентовать речевой материал и самое главное развивать активность учащихся и самостоятельность в общении, что становится очень крайне актуально, когда человек сталкивается с реалиями живого человеческого общения в обществе, приобретая опыт коммуникации в социуме современного типа.

В целом, обучение иностранным языкам и литературе на любом этапе обучения должно эффективно воздействовать не только на интеллектуальное развитие учащихся, но и затрагивать их эмоциональную личностную сферу, так как эмоции, чувства и переживания обеспечивают дополнительную безопасность наличия ответной реакции на конкретные ситуации общения, и это способствует совершенствованию общего образовательного процесса в формате создания благоприятных условий для успешной деятельности человека в целеполагаемой перспективе.

Итак, можно прийти к выводу, что знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции [5, с. 7]. Человек на любом уровне обучения является неотъемлемой частью международного единого образовательного мультилингвального пространства, что позволяет ему, преодолев изоляционный и языковой барьер, применять новые знания, устанавливать выгодные взаимоотношения, которые были приобретены в процессе изучения иностранных языков и литературы с использованием информационных и коммуникационных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Поставский районный исполнительный комитет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://postavy.vitebsk-region.gov.by/special/ru/republic/view/alukashenko-shkola-dolzha-davat-obrazovanie-kotoroe-ne-stanet-mertvym-i-bespoleznym-gruzom-3684/>. – Дата доступа: 28.01.2020.
2. Коньшева, А. В. Современные методы обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – 3-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 176 с.
3. Студенческая библиотека онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/1927052/pedagogika/klassifikatsiya_informatsionnyh_kommunikatsionnyh_tehnologiy. – Дата доступа: 28.01.2020.
4. Издательство Просвещение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.prosv.ru/info.aspx?ob_no=27022. – Дата доступа: 28.01.2020.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 272 с.

А. И. Савинова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: a_savinova@rambler.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются роль и важность ресурсов Веб 2.0 при организации самостоятельной работы в обучении иностранным языкам в вузе. Автор рассуждает о ведущей роли и возможностях таких технологий при нахождении подходов к обучению иностранным языкам на I ступени получения высшего образования в неязыковых высших учебных заведениях.

Ключевые слова: веб-сервисы; интернет-технологии; самостоятельная работа; образовательная среда; ресурсы Веб 2.0.

A. I. Savinova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: a_savinova@rambler.ru*

THE USE OF WEB-SERVICES AS A MEANS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The paper deals with the role and importance of Web 2.0 services in organizing independent work of students in teaching foreign languages. The author talks about the leading role and importance of such technologies in finding approaches to teaching foreign languages at the level of undergraduate education in higher educational establishments which are not specialized in language training.

Key words: web-services; internet-technologies; independent work; educational environment; Web 2.0 services.

Самостоятельная работа – вид учебной деятельности, который выполняется учащимися без прямого контакта с преподавателем, или управляется преподавателем опосредованно с помощью специальных учебных материалов. Этот вид учебной работы является неотъемлемым обязательным звеном процесса обучения, предусматривающим, прежде всего, индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя, программы обучения или учебного пособия.

Самостоятельная работа студентов рассматривается в современной дидактике с разных сторон:

– во-первых, это вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя;

– во-вторых, она рассматривается как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, а также формирования у них методов организации такой деятельности [1, с. 11].

Не вызывает сомнения тот факт, что эффект и положительный результат от самостоятельной работы студентов можно получить только в том случае, если она организована и реализована в учебно-воспитательном процессе как комплексная система, пронизывающая все этапы обучения студентов.

В современном мире, когда глобализация и информатизация являются основными факторами, кардинальным образом влияющими на развитие современной образовательной системы, умение применять современные информационные технологии в своей профессиональной и научной деятельности является обязательным условием профессиональной подготовки специалиста любого уровня. Стремительная информатизация практически всех областей знания предполагает рассмотрение компьютерных технологий как важнейшей составляющей образования студентов.

Принимая во внимание интенсивное развитие Интернет-технологий, в настоящее время появляется все больше и больше сервисов сети Интернет, при помощи которых можно легко построить образовательную среду для каждого студента, в частности для организации самостоятельной работы. Несмотря на тот факт, что особенностью в обучении иностранным языкам является то, что обучение речевой деятельности возможно, в основном, в общении (устном или письменном), грамматические и лексические навыки можно и реально сформировать без помощи преподавателя или учебников.

На современном этапе подобную образовательную среду можно построить несколькими способами:

- создать либо использовать программы – оболочки для обучения;
- создать ее на основе сервисов Web 2.0.

К первому варианту обычно прибегают в том случае, если речь идет об обучении в масштабе образовательного учреждения. Несмотря на свое разнообразие, все эти оболочки обладают одинаковой типовой дидактической структурой. Однако если преподавателю необходимо создать образовательную среду для обучения отдельному предмету или теме, то в этом случае особого внимания заслуживают получившие распространение Интернет-технологии «второго поколения», объединенные под понятием «Web 2.0».

Возможности таких ресурсов в применении к процессу обучения предполагают переход к такой модели, в центре которой находится студент. Причем учащийся становится не только более самостоятельным с точки зрения контроля над учебным процессом, но и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками обучения. Кроме того, атрибутами такого педагогического взаимодействия становятся присутствие всех участников процесса обучения, что создает возможность личного контакта; наличие и достижение общих целей; правильное планирование, контроль, коррекция и грамотное управление действиями; разделение единого процесса сотрудничества, совместной деятельности участников; возникновение межличностных связей [2, с. 5].

Современную глобальную сеть невозможно представить без блогов, социальных сетей, облака сервисов какой-либо поисковой системы (например, Яндекс или Google), Википедии, и подобных ей ресурсов. Технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни, как средства коммуникации (социальные сети: Facebook, Twitter, Вконтакте), быстрого поиска нужной информации, средства «коллективного авторства» (Wiki, блоги). Стремительное распространение подобных сервисов открывает широкие возможности как для общения, взаимодействия, развития различных форм сетевого взаимодействия разных субъектов образовательного процесса, использования в учебных целях электронных ресурсов, самостоятельного создания контента, так и для индивидуального самостоятельного обучения. Они позволяют развивать у обучаемых множество различных умений и навыков, необходимых в современном обществе для успешной профессиональной деятельности, а также существенно разнообразить возможности традиционных форм обучения.

Возможности технологий Web 2.0 не имеют границ. Среди наиболее значимых и интересных можно выделить следующие:

1. Сетевые сообщества можно использовать для свободного распространения учебных материалов. В результате в сетевом доступе оказывается большое количество материалов, которые можно использовать в учебных целях.

2. Сетевые учебные материалы можно создавать самостоятельно. В настоящее время доступ к цифровым коллекциям может быть получен любым преподавателем или даже студентом. Кроме того, можно принять участие в формировании собственного сетевого содержания.

3. В новых формах деятельности можно участвовать без специальных знаний и навыков в области информатики. Новые формы деятельности

связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов.

4. За деятельностью участников сообщества можно наблюдать, а кроме того, можно при необходимости ее контролировать или оценивать.

5. Основное изменение учебного процесса связано с активным участием учеников в создании собственных материалов. Во всех сферах технологии Web 2.0 наибольшее значение для обучения имеет совместная творческая деятельность.

Роль самостоятельной работы студента в условиях такого обучения, бесспорно, повышается, однако функция преподавателя остается определяющей.

В условиях глобализации, информатизации и компьютеризации деятельности современного общества и усиления роли информационно-коммуникационных технологий, основное преимущество технологий Web 2.0 для современной системы образования состоит в том, что они позволяют хранить информацию на специально для этого предназначенных Интернет-сервисах, что обеспечивает их доступность. Использование в учебном процессе Веб 2.0 технологий способствует освоению таких навыков, как критическое мышление, учебная автономия, творческое саморазвитие, рефлексивная и коммуникативная культуры. В центре педагогического процесса оказывается студент, который становится более самостоятельным с точки зрения управления учебным процессом и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения [3].

Из вышеизложенного следует, что использование интернет-сервисов при организации самостоятельной работы студентов дает возможность решить множество задач и проблем. Так, например, решаются проблемы разной компьютерной подготовки учащихся, нехватки либо отсутствия времени на изучение того или иного материала. Кроме того, у студентов появляются время и возможность выполнять работу в индивидуальном темпе, осваивая посильные навыки и умения, а преподаватель имеет возможность обеспечить вариативность заданий для самостоятельной работы; при оценивании – учитывать старание самостоятельно расширить свои знания, найти им практическое применение, поощрять умение работать самостоятельно либо в группе. Внедрение в учебный процесс веб-сервисов существенно повышает мотивацию студентов, увеличивает приспособленность к инновационным технологиям и привносит разнообразие в процесс обучения иностранному языку. Ресурсы Web 2.0 представляют собой качественно новый подход к построению процесса образования. Их преимущество заключается в возможности привлечения всех обучающихся для участия в образовательном процессе не только в

качестве потребителей образовательного содержания, но и как активных создателей такого содержания. Технологии способствуют тому, чтобы в центре педагогического процесса оказывались студенты, которые становятся более самостоятельными с точки зрения управления учебным процессом и более активными в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федотова, Л. А. Активные методы при изучении гуманитарных дисциплин в техническом вузе: личностные аспекты : учеб. пособие / Л. А. Федотова. – Волгоград : Волгогр. гос. технол. ун-т, 2016. – 88 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
3. Ажель, Ю. П. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков / Ю. П. Ажель // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 369–371.

A. T. Duisenbina, G. K. Zhunusova

*Staatliche Kokshetau-Universität benannt nach Sh. Ualikhanov
Kokshetau, Kasachstan
e-mail:duisenbina_a@mail.ru, zhunussova.gulzhanar@mail.ru*

DIE EFFEKTIVITÄT VON PODCASTS BEI DER ENTWICKLUNG DER HÖRVERSTEHENSKOMPETENZ

Der Artikel beschreibt das Experiment zur Erprobung eines methodischen Manuals zur Schulung von Hörfähigkeiten, das für eine Reihe von Episoden des deutschsprachigen Podcasts Slow German mit Annik Rubens erstellt wurde. Der Autor beweist, dass die Anwendung eines Drei-Phasen-Modells, das eine kommunikative Ausrichtung hat, zur Bildung von additiven Fähigkeiten sowie zur Motivations-sphäre der Schüler beiträgt.

Keywords: Hörverstehen; Hörverstehenskompetenz; Podcast; Niveau des Textverständnisse, Motivation.

А. Т. Дуйсенбина, Г. К. Жунусова

*Кокшетауский государственный университет им.Ш. Уалиханова
Кокшетау, Казахстан
e-mail:duisenbina_a@mail.ru, zhunussova.gulzhanar@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДКАСТИНГА В РАЗВИТИИ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье представлено описание эксперимента по апробации методического пособия для тренировки навыков аудирования, составленного к серии эпизодов немецкоязычного подкаста Slow German with Annik Rubens. Автор доказывает, что применение трехфазной модели, имеющей коммуникативную направленность, способствует формированию аудитивных умений, а также мотивационной сферы студентов.

Ключевые слова: аудирование; аудитивная компетенция; подкаст; уровень понимания текста, мотивация.

A. T. Duisenbina, G. K. Zhunusova

*Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov
Kokshetau, Kazakhstan
e-mail:duisenbina_a@mail.ru, zhunussova.gulzhanar@mail.ru*

THE IMPACT OF PODCASTS ON THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPETENCE

The article presents the description of the experiment on testing a methodical manual for practicing listening skills, compiled for a series of episodes of the German-language podcast Slow German with Annik Rubens. The author proves that the application of a three-phase

model, which has a communicative orientation, contributes to the formation of listening skills as well as the motivational sphere of students.

Key words: listening comprehension, a podcast; a level of understanding of the text; motivation.

Das Hörverstehen ist die wichtigste Fähigkeit beim Sprachenlernen. Wenn ein Lernender ein hohes Verständnisniveau erreichen kann, folgen alle anderen Fertigkeiten: Sprechen, Grammatik und korrekte Anwendung von Vokabeln [1]. Podcasting ist eine gute Möglichkeit für Lehrer, ihren Schülern Hörverständnisinhalte zu vermitteln. Sie können Hausaufgaben verteilen, Buchbeiträge für Anfänger aufzeichnen oder Fremdsprachenlektionen erstellen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Tempo wiederholen können [2].

Ziel dieses Experiments war es, ein Schulungshandbuch für das praktische Podcast-Hören zu testen, das das traditionelle Drei-Phasen-Modell des Podcastunterrichts im Rahmen eines kommunikativen Ansatzes verwendet. Das Trainingshandbuch umfasst ein Vorwort, den Hauptteil und die Anbringung von Skripten. Der Hauptteil stellt eine Reihe von Aufgaben vor, die für die Audiotexte des *Slow German mit Annik Rubens* Trainings-Podcast entwickelt wurden [3]. Die Episode dieser Podcasts haben ein moderates Aussprache-Tempo und sind sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene gedacht. Alle 15 Abschnitte des Handbuchs haben die gleiche Struktur: Aufgaben (a) vor dem Zuhören, (b) während des Zuhörens, (c) nach dem Zuhören.

I. VORHÖREN. Der Zweck der Aktivität des Vorhörens besteht darin, das Hintergrundwissen / das Schemawissen des Lernenden zu erlangen und ihn auf das, was gesagt werden soll, vorzubereiten.

II. WÄHREND DES ZUHÖRENS: Während dieser Phase werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, den Audiotext mehrmals anzuhören:

2.1. Das ERSTE HÖREN wird verwendet, um Verständnisfähigkeit zu entwickeln und signifikante Ideen des Textes zu definieren.

2.2. ZWEITES Zuhören wird verwendet, um die folgenden Teilfähigkeiten zu entwickeln: Zuhören für den Kern, Zuhören für spezifische Informationen. Die Aktivitäten, die während dieser Phase durchgeführt werden, sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, die Hauptbedeutung des Textes zu erfassen, so dass sie über genügend Informationen zur Interpretation des Textes verfügen. Die Schülerinnen und Schüler beantworten in dieser Phase drei Fragen.

2.3. Das Zuhören für spezifische Informationen zielt darauf ab, ein detaillierteres Verständnis einiger Abschnitte des Textes zu erlangen, indem Fakten und Argumente entsprechend den Fragen hervorgehoben werden. Diese Phase umfasst fünf Multiple-Choice-Fragen und eine Lückenfüllerübung, bei der die Schülerinnen und Schüler den Auszug aus dem Transkript bearbeiten, um ausgelassene Wörter zu ergänzen. Je nach dem allgemeinen kulturellen und

sprachlichen Hintergrund einer bestimmten Gruppe von Lernenden kann der Text zweimal statt dreimal angehört werden.

II. NACH DEM ZUHÖREN: In dieser Phase können die Schülerinnen und Schüler Textinformationen nutzen, um ihre weiteren Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Der primäre Zweck ist es, das Wissen der Studierenden über bestimmte Themen zu erweitern. Insgesamt umfasst jede Lektion des Handbuchs vierzehn Aufgaben. Die Aufgaben zum Zuhören mit unterschiedlichen Zwecken konzentrieren sich auf die modernen Anforderungen des staatlichen Bildungsstandards, d. h. das Verstehen des impliziten Textes, d. h. das Extrahieren einer selektiven Information aus dem Audiotext. Es ist jedoch zu bedenken, dass je nach der allgemeinen kulturellen und sprachlichen Ausbildung einer bestimmten Gruppe von Studenten, der Text zweimal statt der vorgeschlagenen drei Aufgaben angehört werden kann.

Das Handbuch ist modular aufgebaut. Das bedeutet, dass der Lehrer je nach Ausbildungsstand und zu behandelndem Thema die Reihenfolge der Abschnitte während des allgemeinen Deutschkurses in der Schule oder an der Universität bestimmen kann.

Zwei Gruppen von Studenten im dritten Jahr, die Englisch als Hauptfach und Deutsch als zweite Fremdsprache studieren, nahmen an dem Versuch teil. Es ist zu beachten, dass die Anzahl der Studierenden in den Versuchs- und Kontrollgruppen gleich war. Alle Studenten waren etwa gleich alt; in jeder Gruppe gab es Studenten mit hohem und mittlerem und niedrigem Lernniveau. Daraus lässt sich schließen, dass die Bedingungen für das Experiment mit beiden Gruppen identisch waren.

Das pädagogische Experiment bestand darin, nicht nur den Standardsatz von Lehrbüchern zu verwenden, sondern auch das entwickelte Handbuch der Podcasts mit Aufgaben in der Experimentalgruppe. In der Kontrollgruppe wurden außer dem deutschen Basislehrbuch keine weiteren Lehrmittel verwendet. Bei der Auswahl der Podcasts für die Versuchsgruppe wurden folgende Grundsätze berücksichtigt:

- die Authentizität des Textes;
- Sprachinhalt des Podcasts entsprechend dem Niveau der Sprachausbildung der Studierenden;
- Übereinstimmung des Podcast-Inhalts mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler;
- Relevanz und Neuartigkeit der Information;
- Qualität des Tons und der künstlerischen Gestaltung.

Zu Beginn des Experiments wurde ein Test durchgeführt, um das Niveau der Hörfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu bestimmen – der gleiche Test wurde in der post-experimentellen Phase durchgeführt, um die Veränderungen im Niveau der Hörfähigkeit zu ermitteln.

Der Test bestand aus 4 Teilen mit insgesamt 20 Fragen. Der erste Teil umfasste z. B. 4 Fragen zu 4 Audiotexten, deren Tonlänge 5 Minuten und 4 Sekunden beträgt. Das Audiomaterial stellte ein Gespräch am Telefon dar, wobei die Fähigkeit getestet wurde, die Hauptidee entsprechend dem allgemeinen Textverständnisniveau zu verstehen.

Nach der Analyse der erhaltenen Daten kann festgestellt werden, dass das Niveau der Hörfähigkeiten der Studenten in den Kontroll- (CG) und Experimentalgruppen (EG) ungefähr gleich war (52 % und 56 %). Das dominierende Niveau der Materialassimilation in der CG und EG-Gruppe ist A2, was darauf hinweist, dass die Lernenden in diesem Bereich nicht ausreichend ausgebildet sind.

Unter den Schwierigkeiten sind die folgenden zu nennen: 78,6 % der Schülerinnen und Schüler fanden die Sprechgeschwindigkeit problematisch. 71,4 % haben Schwierigkeiten mit der Aussprache; der gleiche Prozentsatz findet es schwierig, die unbekannt Themen zu beantworten. Am Ende der Liste stehen komplizierte grammatikalische Strukturen mit 28,6 %, logische Betonung mit 35,7 % und ausländische Ausdrücke mit 42,8 %.

Als Ergebnis der Arbeit an dem Handbuch zur Verbesserung des Hörverständnisses wurden von der Kontrollgruppe folgende Arten von Aktivitäten durchgeführt: Die Aufgabe zu den Vorhersagefähigkeiten, bei der die Studierenden versuchten, den Inhalt des Audiotextes anhand von Bildern oder Titeln durch ein Brainstorming zu antizipieren und diese in Gruppen zu diskutieren, wurde von den Studierenden sehr geschätzt.



I. VORHÖREN

1.1. Vorhersagen

Schauen Sie die Bilder an, lesen Sie den Titel und diskutieren Sie, worum es bei dem Podcast Ihrer Meinung nach gehen wird. Schreiben Sie die Schlüsselwörter.

65 % der Studenten fanden diese Aufgabe nützlich, um ihre Gedanken auf das Thema zu konzentrieren, 30 % glaubten, dass sie Selbstvertrauen für erfolgreiches Zuhören gewonnen haben, 5 % blieben neutral.

Die nächste Aufgabe war die Wortschatzübung: die Zuordnung von Schlüsselwörtern zu ihren Definitionen.

1.2. Vokabeln

Versuchen Sie nun, jedes Wort mit seiner Erklärung auf Deutsch abzugleichen. Wenn Sie Schwierigkeiten haben, verwenden Sie ein Wörterbuch.

1. der Feierabend	a. Person, die in einer Stadt wohnt, aber in einer anderen Stadt arbeitet; zur Arbeit fährt sie mit dem Auto, dem Zug oder dem Bus
2. die Geduld	b. Unternehmen, Geschäft, das chemisch reinigt
3. der Pendler	c. Freizeit im Anschluss an den Arbeitstag
4. die Stoßzeit	d. Ausdauer im ruhigen, beherrschten, nachsichtigen Ertragen oder Abwarten von etwas
5. die Reinigung	e. die Zeit, in der der Verkehr (in der Stadt) am stärksten ist \approx Hauptverkehrszeit

70 % der Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe lernten, mit einer solchen Aufgabe umzugehen, 30 % machten 1-2 Fehler. Zuhören, um die allgemeine Idee zu verstehen:

ERSTES ZUHÖREN für Details:

1. *Wann klingelt der Wecker in der Geschichte?*

- a) 6 Uhr
- b) 7 Uhr
- c) 8 Uhr
- d) 10 Uhr

2. *Was gibt es in der Geschichte zum Frühstück?*

- a) Kaffee und Tee
- b) Spiegeleier
- c) Würstchen
- d) Brot und Marmelade

3. *Wann fangen die Deutschen in der Regel an zu arbeiten?*

- a) 6 Uhr
- b) 7 Uhr
- c) 8 Uhr
- d) 10 Uhr

4. *Wie lang ist die Mittagspause in der Regel?*

- a) Eine halbe bis eine Stunde
- b) Ein bis zwei Stunden
- c) Zwei bis drei Stunden
- d) 15 Minuten

5. *Wie heißt die bekannteste Nachrichtensendung im TV?*

- a) RTL aktuell

- b) heute
- c) Tagesschau

Besonders interessant für die Lernenden waren solche Aufgaben wie das Füllen von Lücken und alle haben sie erfolgreich (100 %) erledigt. Der schwierigste Teil der Lektion, den die Zuhörerinnen und Zuhörer der EG erlebten, war das Schreiben eines Essays über die besprochenen Themen. Da diese Aufgaben Schreibfähigkeiten darstellen, wurde das Niveau ihrer Leistungen nicht berücksichtigt. Insgesamt war der Trend zu einer allmählichen Verbesserung des Schreibens immer noch offensichtlich.

Der letzte Schritt war ein erneuter Test sowohl der EG als auch der CG Gruppe, um die Veränderungen im Niveau des Hörverständnisses zu vergleichen.

Die durchschnittliche Bewertung der Entwicklung der Hörfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Kontroll- (CG) und Versuchsgruppen (EG) nach Einführung eines Systems von Klassen, in denen Materialien verwendet wurden, betrug 3,8 in CG und 4,2 in EG.

Die gewonnenen Daten zeigen, dass in der Versuchsgruppe der qualitative Indikator für die Entwicklung der Hörfähigkeiten höher ist als in der Kontrollgruppe (80 % bzw. 20 %). In der Versuchsgruppe erhöhte sich die Anzahl der Studenten, die in der Kontrollgruppe ausgezeichnete Noten erhielten (von 4 auf 8), dieser Indikator blieb unverändert.

Damit bestätigte sich die Hypothese: Wenn ein speziell entwickeltes, auf Podcasts basierendes Aufgabensystem beim Unterrichten einer Fremdsprache verwendet wird, trägt es zur wirksameren Entwicklung der Hörfähigkeiten bei. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie wurde auch vorgeschlagen, dass Fremdsprachenlehrer den Podcast als eines der Medien im Hörverstehensunterricht einsetzen können. Der Podcast kann den Sprachlernenden dabei helfen, die Materialien besser zu verstehen und ihr Selbstvertrauen beim Zuhören zu stärken. Im Interesse der Integration von Podcasts in den Unterricht und das Lernen von Fremdsprachen in der Schule müssen folgende Empfehlungen berücksichtigt werden: Zeiteinteilung, Verfügbarkeit von elektronischen Hilfsmitteln in den Schulen und Lehrer mit Technologiekompetenz.

Angesichts des oben Gesagten ist es legitim zu sagen, dass Podcasts die Lernmotivation erhöhen, IKT-Kompetenz und kognitive Aktivität entwickeln können. Der Einsatz der Podcasting-Technologie eröffnet den Lernenden große Möglichkeiten, Sprachbarrieren durch den Einsatz in authentischen Sprachumgebungen zu überwinden.

BIBLIOGRAPHIE

1. Kaufman, S. Listening Comprehension: An Important Language Skill [Elektronische Resource]. – Zugangsmodus: <https://blog.thelinguistcom/listening-comprehension>. – Zugangsdatum: 27.01.2020.

2. Lee, B. Podcasts, die das Campus-Leben verändern. Der Monterey County Herald. – 2007.
3. Rubens, A. Slow German Podcast [Electronic resource]. – Mode of access: URL:<https://slowgerman.com/>. – Date of access: 27.01.2020.

Н. М. Малеева, А. Л. Ломоносова

*Санкт-Петербургский Государственный экономический университет
Санкт-Петербург, Россия
e-mail: natstsch@rambler.ru; lomonosova.a@unecon.ru*

АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Умение извлекать информацию из научной литературы на иностранном языке является необходимым навыком у магистрантов. Метод алгоритмической грамматики позволяет получить этот навык за время изучения дисциплины: «Иностранный язык (немецкий) с нулевого уровня». Рассматривается авторский курс обучения грамматике немецкого языка с помощью алгоритмов и контролирующих компьютерных программ, его цели и задачи.

Ключевые слова: магистратура; иностранный язык; метод алгоритмической грамматики; алгоритмический подход обучения.

N. M Maleeva, A. L Lomonosova

*Saint-Petersburg State University of Economics
S. Petersburg, Russia
e-mail: natstsch@rambler.ru; lomonosova.a@unecon.ru*

THE ALGORITHMIC METHOD AS AN INNOVATIVE APPROACH IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE

The ability to extract information from scientific literature in a foreign language is a necessary skill for undergraduates. The method of algorithmic grammar allows you to get this skill during the study of the discipline: «Foreign language (German) from the zero level». The new forms of study should be organized on the basis of the algorithmic approach and the controlling computer program, and be practically oriented.

Key words: master's degree; foreign language; algorithmic grammar method; algorithmic approach.

Дисциплина «Иностранный язык» является важным компонентом программы подготовки магистрантов Санкт-Петербургского государственного экономического университета. Одним из преимуществ современных высококвалифицированных специалистов является, как известно, получение доступа к информации на различных иностранных языках, владение двумя и более языками повышает конкурентоспособность соискателей на рынке труда. Поэтому магистрантам первого курса предлагается программа изучения второго иностранного языка с нулевого уровня. Обучение грамматике немецкого языка осуществляется с помощью алгоритмического метода [1], который позволяет магистрантам за короткий

период обучения приобрести необходимые для академической и профессиональной деятельности навыки чтения и извлечения информации из специального текста. В процессе изучения дисциплины магистранты успешно осваивают стратегии перевода немецких текстов экономического содержания на русский язык. Итогом обучения иностранному языку является перевод научной статьи по теме магистерской диссертации [2].

Для успешного освоения дисциплины преподавателями немецкого отделения кафедры романо-германской филологии и перевода создан учебно-методический комплекс по дисциплине «Иностранный язык», включающий в себя учебные пособия по теории алгоритмической грамматики [3; 4; 5], сборник практических упражнений и текстов для чтения и перевода, направленный на отработку и закрепление соответствующих навыков [6], а также пособия, способствующие усвоению лексического материала [7; 8]. Кроме этого, разработаны письменные работы для текущего контроля успеваемости магистрантов, а также требования к оформлению и содержанию итоговых работ. Материалы, предлагаемые кафедрой для изучения немецкого языка с нуля, получают высокую оценку, как преподавателей, так и магистрантов, отмечающих эффективность алгоритмического подхода [9, с. 101].

Помимо учебно-методических пособий была разработана компьютерная программа «Грамматика немецкого языка в алгоритмах», которая состоит из обучающей и контролирующей программ, призванных отработать и закрепить основные правила теории алгоритмической грамматики. Обучающие программы содержат задания к алгоритмическим правилам, снабжённые объяснением каждой типичной ошибки, допускаемой при выполнении такого задания, а также рекомендацией по её исправлению. Ссылки на теорию алгоритмической грамматики, которая изложена в трёх учебно-методических пособиях [6; 7; 8], дают возможность при необходимости получить дополнительные разъяснения к правилам. Контролирующие программы позволяют осуществить контроль и самоконтроль усвоения грамматических правил. Несомненным достоинством компьютерной программы является возможность самостоятельной работы магистрантов в индивидуальном темпе, переходя от более простого, усвоенного материала к более сложному. В ходе работы с компьютерной программой у магистранта формируется необходимый навык перевода с немецкого языка на русский. В качестве примера в данной статье приводится грамматическая тема «распространённое определение».

Распространённым определением, далее РО, называется согласованное определение, выраженное прилагательным или причастием, с подчинёнными ему распространяющими словами. Распространяющие слова представляют собой группу или несколько групп существительного или

его заместителей. Они как бы «разрывают» группу существительного, вклиниваясь в неё: *die {von vielen Faktoren} bestimmte Prognose*. Данная тема считается в немецкой грамматике довольно сложной, так как группа существительного с распространённым определением отличается по своей структуре от подобной группы в русском языке и поэтому представляет трудность для распознавания, анализа, понимания и перевода. Однако при составлении программы преподавания немецкого языка у магистрантов было принято решение о включении в план темы «распространённое определение», так как научно-популярные тексты, в том числе экономического содержания, характеризуются высокой частотностью использования данной структуры. Соответственно, магистранты не смогут без изучения РО сделать качественный итоговый перевод текста с немецкого языка на русский, который бы они могли использовать при написании магистерской работы. Спустя десять лет преподавания данной грамматической темы можно утверждать, что именно принцип алгоритмической грамматики позволяет сложную тему, а разработанная на основе теории компьютерная программа делает возможным за ограниченный отрезок времени, 4 часа, отработать навык перевода РО. Следует отметить универсальность данной программы, так как она использовалась и используется при обучении бакалавров направления «Лингвистика», у которых немецкий язык был первым иностранным языком, а также является вторым иностранным языком. У студентов-переводчиков проблема частично заключается в недостаточном владении предметом, а именно экономики. Переводя отдельные слова в группе существительного с РО, студенты не могут сделать эквивалентный перевод всей группы существительного, часто сами не понимают смысла переводного предложения, путаясь в элементах группы существительного с РО. Алгоритм распознавания и перевода таких групп существительных помогает студентам делать не только качественный письменный перевод специализированных текстов, но и устный.

В статье мы хотели бы показать принцип построения и функционирования данной компьютерной программы. Вначале в очень краткой форме изложена теоретическая часть темы, которая представлена несколькими блоками по принципу усложнения материала, далее магистранту предлагается выполнить обучающие задания, используя принцип выбора из предложенных ответов. Каждый неправильный ответ комментируется – объясняется, почему это не так, также правильный ответ еще раз практически обосновывается с использованием теории, тем самым происходит закрепление теоретического материала. В статье приводится только по одному заданию к каждому правилу, так как целью ставится продемонстрировать принцип действия данной программы. На самом деле разрабо-

тано большое количество заданий к каждому правилу, что позволяет обучающемуся учитывать свои индивидуальные способности и работать столько, сколько он сам сочтёт необходимым, таким образом магистрант несёт ответственность за своё обучение.

Распространенное определение

Каждый элемент группы существительного имеет свой порядок следования: предлог (1), артикль (2), наречие (3), прилагательное (или причастия I или II) (4) и, наконец, само существительное (5):

Für (1) die (2) schnell (3) gelöste (4) Aufgabe (5)

Если в группе существительного **нарушен порядок следования элементов** (после меньшего элемента следует больший или повторяются элементы предлог и артикль), то это говорит о следующем:

- перед существительным (С) есть левое определение, выраженное прилагательным или причастием (п);
- это левое определение является **распространенным** определением (РО), т.к. имеет при себе распространяющие слова – одну или несколько групп С;
- распространяющие слова (р) стоят **перед** определением.

Задание 1.

1. Укажите, какое определение является распространенным:

a) die produzierten Waren;

b) die in der Gesellschaft produzierten Waren.

a) Неверно, причастие **produzierten** не имеет при себе распространяющих слов. Порядок следования элементов не нарушен: **die (2) produzierten (4) Waren (5)**.

b) Верно, причастие **produzierten** имеет при себе распространяющие слова: **die (2) {in der Gesellschaft} produzierten (4) Waren (5)**.

Для правильного перевода РО необходимо:

1. увидеть признак РО;

2. найти само РО;

3. перевести по формуле: Спр или прС.

Правило 1: Обнаружение признака РО.

Проблема обнаружения РО возникает, поскольку в отличие от русского языка, где распространяющие слова (р) стоят после распространенного определения (п), в немецком предложении они стоят перед РО (п). Ср.: *поставленные (п) на ближайшие годы (р) задачи (С) – die für die nächsten Jahre (р) gestellten (п) Aufgaben (С)*.

Формальным признаком РО является нарушение в закреплённом порядке следования элементов группы С (↑):

1. нарушение правила «после меньшего элемента следует больший», например:

die (2) für (1) die nächsten Jahre gestellten Aufgaben
zahlreiche (4) für (1) die nächsten Jahre gestellten Aufgaben
neu (3) für (1) die nächsten Jahre gestellten Aufgaben
zahlreiche (4) die (2) nächsten Jahre bestimmenden Aufgaben

2. нарушение правила «при одном существительном не может быть одновременно двух предлогов или двух артиклей», например:

mit (1) für (1) die nächsten Jahre gestellten Aufgaben
die (2) die (2) nächsten Jahre bestimmenden Aufgaben

Со второго члена нестыкующейся пары элементов группы С начинаются распространяющие слова (р).

Задание 1: Определите признак РО:

Die in der Gesellschaft produzierten Waren haben Nachfrage auf dem Markt.

- a) die in;
- b) in der;

а) Вы правы, нарушение порядка следования элементов состоит в том, что за артиклем *die (2)* следует предлог *in (1)*. Со второго элемента, предлога *in*, начинаются распространяющие слова, которые в немецком языке стоят до распространённого определения (прилагательного или причастия): *Die(2){in(1) der(2) Gesellschaft(5)}* produzierten Waren.

б) Вы не правы, здесь нет нарушения в порядке следования элементов группы существительного: за предлогом *in (1)* следует артикль *der (2)*: *in (1) der (2) Gesellschaft (5)*.

Правило 2: Поиск РО

Нарушение порядка следования элементов говорит о том, что в группе С есть определение, и оно распространено другой группой (или группами) существительного. Найти это распространённое определение можно, перебирая законченные группы С, образующие распространяющие слова. РО может стоять **после** каждой из них. Если его там нет, следует ожидать его после следующей законченной группы С и т. д. Законченной группой С считается группа, оканчивающаяся существительным (элемент 5).

Die von dem neuen Management des Unternehmens für die nächsten Jahre gestellten Aufgaben sind erfüllbar.

Die (2) von (1) – нарушение в порядке следования элементов группы С и, следовательно, признак РО. С предлога *von (1)* начинаются распространяющие слова (р), после которых должно стоять распространённое определение, выраженное прилагательным или причастием (п).

Ищем это РО (п), перебирая законченные группы распространяющих слов (р):

- *von (1) dem (2) neuen (4) Management (5)* – первая законченная группа С. Ожидаемого п (прилагательного/причастия) за ней нет, значит, его

следует ожидать после следующей законченной группы С. Она начинается с артикля *des*.

Примечание: в группе С {*von dem neuen Management*} есть свое определение, выраженное прилагательным *neuen*. Однако это не искомое РО, т. к. оно стоит внутри группы С, а не после нее;

- *des* (2) *Unternehmens* (5) – вторая законченная группа С, после которой вновь ожидаем РО. Его нет, с предлога *für* начинается новая группа С.

- *für* (1) *die* (2) *nächsten* (4) *Jahre* (5) – третья законченная группа С. После нее стоит ожидаемое определение *gestellten*, выраженное причастием (↑). Это и есть РО. Группы С {*von dem neuen Management des Unternehmens für die nächsten Jahre*} являются распространяющими словами (р) для определения *gestellten* (п).

Примечание: в группе С {*für die nächsten Jahre*} есть свое определение, выраженное прилагательным – *nächsten*. Однако это не искомое РО, т. к. оно стоит внутри группы С, а не после нее. Причастие *gestellten*, стоящее **после** группы С, является искомым РО.

- За РО *gestellten* стоит существительное *Aufgaben*, которое заканчивает группу существительного.

- К существительному *Aufgaben* относится также артикль *Die*, стоящий в месте **нарушения** порядка следования элементов группы С. Восстановленный порядок для этой группы С: *Die* (2) *gestellten* (4) *Aufgaben* (5).

Задание 1

Вы умеете находить признак РО. А теперь найдите само РО, перебирая законченные группы распространяющих слов:

Das dem berühmten Konzern gehörende Unternehmen ist der zweitgrößte Automobilhersteller.

а) *berühmt*en;

б) *gehörende*.

а) Действительно, это определение, но не распространённое (перед ним нет распространяющих слов), так как оно находится внутри законченной группы распространяющих слов, без нарушения порядка следования: *dem*(2) *berühmt*en(4) *Konzern*(5).

б) Вы правы, это РО, так как оно находится после законченной группы распространяющих его слов, и перед ним нет ни артикля, ни предлога.

Правило 3: Перевод существительного с РО

Перевести существительное с распространённым определением можно двумя способами – по формулам **Спр** и **прС**. В обоих случаях восстанавливается порядок следования элементов группы С **в русском языке**: сначала определение (п), а затем распространяющие его слова (р).

Примечание: мнемоническое правило: элементы «*nr*» соединяются *по-русски* именно в этом порядке; элемент С можно присоединить слева или справа от «*nr*».

Формула **Спр** предпочтительнее, поскольку позволяет сразу согласовать определение с предшествующим существительным в роде, числе и падеже.

Die { von dem neuen Management des Unternehmens für die nächsten Jahre } (p) gestellten (n) Aufgaben (C) sind erfüllbar.

• формула **Спр**: задачи (С), поставленные (п) *новым менеджментом предприятия на ближайшие годы* (р) выполнимы

• формула **прС**: поставленные (п) *новым менеджментом предприятия на ближайшие годы* (р) задачи (С) выполнимы.

Задание 1

Переведите по формуле **Спр** или **прС**. Сравните Ваш вариант с двумя возможными вариантами.

Das dem berühmten Konzern gehörende Unternehmen ist der zweitgrößte Automobilhersteller.

а) Предприятие (С), принадлежащее (п) знаменитому концерну (р), является вторым по величине производителем автомобилей.

б) Принадлежащее (п) знаменитому концерну предприятие (С) является вторым по величине производителем автомобилей.

Новаторский характер алгоритмического метода преподавания немецкого языка, используемые компьютерные технологии способствуют повышению мотивации обучающихся, а также высокой результативности обучения. Преподавание иностранного языка с использованием эффективных инновационных методов соответствует образовательной концепции подготовки магистра, ориентированной на приобретение и развитие навыков исследовательской работы, на воспитание самостоятельности в обучении, развитие продуктивной мыслительной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белопольская, А. Р. Руководство по алгоритмическому анализу немецкого текста : учеб. пособие / А. Р. Белопольская. – Санкт-Петербург : С.-Петер. гос. ун-т, 2014. – 192 с.
2. Ломоносова, А. Л. Комплексный подход на основе алгоритмической грамматики при обучении магистрантов немецкому языку как второму иностранному / А. Л. Ломоносова, Н. М. Малеева // Романо-германский коллегийум : сб. науч. ст. в честь д-ра филол. наук, проф. Ямшановой В. А. / СПбГЭУ – СПб., 2018. – С. 79–87.
3. Ямшанова, В. А. Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 1: Группа существительного : уч. пособие / В. А. Ямшанова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2016. – 43 с.
4. Ямшанова, В. А. Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 2: Глагол : уч. Пособие / В. А. Ямшанова – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 74 с.

5. Ямшанова, В. А. Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 3: Синтаксис : уч. пособие / В. А. Ямшанова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 83 с.
6. Ямшанова, В. А. Сборник грамматических упражнений и текстов экономического содержания на немецком языке : учебное пособие для магистрантов / В. А. Ямшанова, А. Л. Ломоносова. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2014. – 100 с.
7. Малеева, Н. М. Сборник лексических упражнений по немецкому языку для магистрантов экономических специальностей : уч. пособие / Н. М. Малеева, А. Л. Ломоносова, Н В. Романова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 80 с.
8. Малеева Н. М. Лексический минимум по немецкому языку для магистрантов экономических специальностей : уч. пособие / Н. М. Малеева, А. Л. Ломоносова. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2018. – 128 с.
9. Малеева, Н. М. Итоги обучения второму иностранному языку магистрантов экономических специальностей / Н. М. Малеева // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / СПбГЭУ. – СПб, 2019. – Вып. 19. – С. 98–104.

Т. С. Шарупич¹⁾, В. С. Бартош²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: roman@bsu.by*

*²⁾ Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: knem@bseu.by*

ЭЛЕМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

В статье говорится о практике использования элементов дистанционного обучения в преподавании иностранных языков в вузе, о том, работу с какими учебными ресурсами предполагает методика дистанционного обучения, а также об изменении роли преподавателя при обучении с использованием элементов информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; мультимедийная среда; образовательная платформа; методика дистанционного обучения; вебинар; цифровой контент.

T. S. Sharupich^a, V. S. Bartosh^b

*^aBelarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: roman@bsu.by*

*^bBelarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: knem@bseu.by*

ELEMENTS OF REMOTE LEARNING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY

The article talks about the practice of using the elements of distance learning in teaching foreign languages at a university, about working with what educational resources the distance learning methodology suggests, and about changing the role of a teacher in teaching using elements of information and communication technologies.

Key words: information and communication technologies; multimedia environment; educational platform; distance learning methodology; webinar; digital content.

В данной статье мы поговорим о практике использования элементов дистанционного обучения в традиционной методике преподавания иностранных языков в вузе, не касаясь дистанционного обучения как такового.

Развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) ведет к значительным изменениям в жизни как отдельного человека, так и общества в целом, не исключая, в частности, системы образования.

Невозможно представить современное общество без использования ИКТ, поскольку они присутствуют везде: дома, в офисах, банках, супермаркетах и даже на улице. ИКТ давно и прочно вошли в арсенал преподавателей в качестве элементов преподавания, в частности, в практику преподавания иностранных языков в вузе. Немногие станут отрицать, что технологические разработки способствуют обогащению учебного процесса.

В настоящее время Интернет является одним из наиболее мощных технологических инструментов для более эффективного поиска необходимой информации.

Возможности использования ИКТ в обучении студентов иностранным языкам заключаются в следующем:

- использование информационных и коммуникационных технологий позволяет работать с большим объемом информации;

- стимулирует поиск новой информации по интересующей теме;

- позволяет быстро отслеживать и обновлять информацию, что, в свою очередь, способствует проявлению большего интереса к обучению.

Мультимедийная среда

Она является важным союзником преподавателя и состоит из художественных и учебных фильмов, аудио- и видеоматериалов, аутентичных новостных блоков с сайтов международных и национальных телеканалов, газетных и журнальных статей ведущих зарубежных изданий, что придает актуальность и живость учебному материалу и дает великолепную возможность обогатить и разнообразить преподавание иностранного языка и таким образом усилить мотивацию учащихся, их ответственность и способность обучаться самостоятельно и индивидуально, в их собственном ритме и в соответствии с их способностями, независимо от привязки к жесткому графику и темпу работы учебной группы в целом. Важными достоинствами использования мультимедийных средств в образовательном процессе являются, как было указано выше, их актуальность и аутентичность в сочетании с гибкостью, мобильностью и доступностью.

Методика дистанционного обучения предполагает работу с различными учебными ресурсами, доступ к которым можно получить в любое время и в любом месте, независимо от места проведения и расписания учебных занятий. Вот только некоторые из них, прочно закрепившиеся в преподавании иностранных языков в вузе.

Google Scholar

Google Scholar (русскоязычная версия названия – Google Академия) – одна из самых широко используемых систем поиска по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин. На данный момент это самый популярный в мире поисковик по научным публикациям, среди которых статьи, диссертации, книги, рефераты. Этот ресурс помогает преподавателям и студентам найти научную информацию по любой интересующей их тематике в рамках изучения предмета (в нашем случае это изучение иностранного языка в вузе).

Приложения для мобильных телефонов

Нельзя не упомянуть приложения для мобильных телефонов. Сегодня есть тысячи вариантов приложений, целью которых является помочь студентам в решении различных задач и требований, связанных с овладением иностранным языком.

С помощью приложений студент может оптимизировать свой учебный график, систематизировать уже имеющиеся знания, натренировать память, углубить знания по определенной теме и т. д. Вот примеры некоторых приложений, которые могут помочь как преподавателям, так и студентам.

Duolingo, пожалуй, одно из самых популярных приложений по изучению иностранных языков в мире. Более 150 млн. человек уже изучают с его помощью английский, французский и немецкий языки. Такая известность объясняется легким и эффективным способом обучения: ученику предлагаются игры, вопросы и другие виды интерактива, которые помогают освоить устную, письменную и разговорную речь.

Приложение «Слова Бегом» позволяет изучать немецкий язык по уникальной методике «неосознанного режима восприятия», что в 5-10 раз ускоряет запоминание новых иностранных слов. В программе есть тренажеры произношения и правописания, аудиодialogи для восприятия иностранной речи. Все слова и фразы идут в тематических блоках, которые можно открывать и изучать по мере актуальности.

Lern Deutsch. Приложение-игра «Учи немецкий: город слов» будет интересно как детям, так и взрослым. Пользователю предлагается изучать новые слова и предложения, путешествуя по городам Германии. Получается своеобразное знакомство с языком, культурой и историей Германии. За каждое правильно пройденное задание игрок получает новый аксессуар для своего персонажа. В приложении можно объединяться с друзьями.

Tandem (Тандем) – отличное приложение для тех, кому не по карману ехать в другую страну для общения с носителями языка, а практиковаться надо. Автовыбор подходящих собеседников, наличие рейтинга, отзывов, личных страничек, чатов и видеосвязи. С Тандемом у вас в смарт-

фоне всегда будут заявки от иностранцев, желающих помочь вам попрактиковаться в языке.

Вебинары

Вебинары – это проведение онлайн-занятий, конференций, встреч, презентаций. Для участия в вебинаре вам понадобится компьютер, подключение к Интернету, наушники и микрофон. Многие вебинары организуются под проверенными и признанными брендами, такими, как, например, Институт им. Гете. Виртуальные занятия проходят под руководством квалифицированных специалистов. Для обучения языку предлагается несколько языковых уровней. Есть курсы для преподавателей. У участника есть прямой контакт с тьютором, чтобы задать ему вопросы и обменяться опытом.

Moodle

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (в переводе с английского – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Это образовательная платформа, обеспечивающая эффективное взаимодействие онлайн между обучаемым и преподавателем. Цель – организация удаленного обучения. Обучение может происходить через компьютер, мобильный телефон или любое другое современное мобильное устройство, имеющее доступ в Интернет. Создатель курса (ответственный за него преподаватель) постоянно контролирует деятельность подопечных и находится на связи с учениками. Образовательная платформа предоставляет широкий выбор вариантов общения с преподавателем и одноклассниками: форум, блоги, e-mail, видео-чат, онлайн семинары. Большую часть тем слушатель осваивает сам. На протяжении всего курса выполняются проверочные, самостоятельные и оценочные задания. Система фиксирует время и количество входов на платформу, оценки за выполненные задания.

Роль преподавателя в использовании цифровых контентов

Образование всегда было и остается сложным процессом, и использование информационных и коммуникационных технологий служит лишь для поддержки и дополнения действий того, кто является основным элементом системы образования, а именно преподавателя. Это его профессионализм и личная харизма определяют в конечном итоге результат образовательного процесса. Это не частное мнение авторов данной работы, а результат многолетних исследований профессора Оклендского университета Джона Хэтти, который, проанализировав сотни работ в сфере образования, пришел к выводу, что важнейшим фактором успешного обучения был, есть и останется преподаватель. По его мнению, маленькие учебные группы, использование технических средств обучения, специальных методик являются лишь вторичными факторами.

Так же, как книги, раздаточные материалы, использование ИКТ помогает мотивировать учащихся, делать образовательный процесс все более привлекательным и интерактивным. Говоря о роли преподавателя в использовании ИКТ в процессе обучения, мы понимаем, что его работа включает в себя не только выполнение действий, которые позволяют упорядочивать, направлять, координировать и контролировать деятельность учащихся, но и связанные с этим последствия, а также все проблемы, которые вытекают из данного процесса. Сюда можно отнести конечный результат обучения, а именно качество полученных знаний.

Здесь мы наблюдаем переориентацию роли преподавателя на роль медиатора в обучении и помощи студентам в выборе и изучении учебного материала в различных информационных средах. Кроме того, преподаватель становится разработчиком онлайн-программ, курсов, автором онлайн-учебников, курсов лекций, упражнений, контрольных и оценочных заданий. Необходимо, чтобы преподаватель сотрудничал с междисциплинарной командой, которая будет придумывать и разрабатывать различные контентные в помощь студентам, изучающим иностранные языки.

Заключение

Опыт применения средств ИКТ в системе образования показывает, что их использование при изучении иностранных языков в вузе дает положительный эффект. В современных условиях предпочтительно предлагать обучаемым сочетание дистанционных форм с традиционными формами работы, например, работу на Moodle с работой по печатным пособиям, фронтальную работу преподавателя с учебной группой, индивидуальные ответы учащегося преподавателю, а также взаимодействие в режиме студент-студент. Комбинация форм обучения требует выявления видов работ, в наибольшей степени подходящих для того или иного этапа, и их четкого распределения по всему курсу обучения. Быстрое развитие информационных технологий требует постоянного совершенствования образовательных программ, что, в свою очередь, вызывает необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей.

В заключение следует добавить, что дистанционное обучение иностранному языку в большей степени, чем какое-либо другое, формирует профессионально-ориентированную языковую компетенцию в силу того, что дает возможность в полной мере реализовать межпредметные связи.

Л. А. Бода

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: milaboda@mail.ru*

ДИГИТАЛИЗАЦИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются преимущества применения мобильного приложения Plickers и интернет-платформы Kahoot для проведения контроля результатов самостоятельной работы студентов. Использование информационных средств в качестве форм контроля самостоятельной работы позволяет оперативно получить информацию об усвоении студентами изучаемого материала, объективно оценить результаты самостоятельной работы, сэкономить время преподавателя и студента, а также обеспечить возможность самоконтроля со стороны обучаемых в ходе самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: формы контроля; самостоятельная работа; информационные технологии; мобильное приложение; интернет-платформа; оперативное получение информации; объективность; обратная связь.

L. A. Boda

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: milaboda@mail.ru*

DIGITALIZATION FOR THE CONTROL OF INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS

The main purpose of this article is to analyze the advantages of using a mobile application Plickers and Internet platforms Kahoot to monitor the results of students' individual work. The use of information tools as forms of control allow you quickly obtain information of the studied materials. It will also allow to evaluate the results of self-study, to save time of a Professor and a student as well as to provide the possibility of self-control and cognitive activities.

Key words: form of control; individual work; information technology; mobile application; Internet platform; prompt receipt of information; objectivity; feedback.

Современные социокультурные условия информационного общества требуют изменения организации образовательного процесса с возрастанием доли самостоятельной работы студентов. Самостоятельная познавательная деятельность студента – это не самообразование молодого человека по собственному выбору, а систематическая, планируемая и управляемая преподавателем самостоятельная работа над учебным материалом, которая должна обеспечить формирование готовности будущего специа-

листа к профессиональному самообразованию в течение всей трудовой активности. Таким образом, самостоятельная учебно-познавательная деятельность является неотъемлемым элементом обучения студентов в современном вузе. Она направлена не только на усвоение определенных знаний и умений, но и на развитие у обучаемых познавательного интереса к выбранной специальности и на стимулирование индивидуальных интеллектуальных способностей. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность способствует формированию не только специальных умений, актуальных для конкретной дисциплины, но и организационных, таких как самостоятельное планирование своих действий, постановка цели, поэтапная реализация поставленной задачи, а также общелогических умений, таких как, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей [1].

Одним из основных структурных элементов управления самостоятельной работой студентов является ее контроль. Управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью чаще всего осуществляется через такие традиционные формы контроля как консультации, собеседования, устные опросы, доклады, дискуссии, а также контрольные работы, тесты, рефераты, курсовые работы. Использование вышеперечисленных форм контроля подразумевает непосредственный контакт преподавателя и студента в аудитории, где преподаватель слушает устные ответы или выступления студентов, либо проверяет письменную работу или тест, в этом случае оценивание результатов самостоятельной работы может носить отложенный характер. Все эти виды и формы контроля требуют как достаточного количества времени, так и физических и психологических усилий со стороны преподавателя и студента. При этом необходимо помнить и о своевременной обратной связи, оценивании результатов самостоятельной деятельности и возможностях корректировки неувоенного учебного материала. Помочь преподавателю справиться с этими задачами, продуктивно использовать свое время и незамедлительно получать обратную связь от обучаемых, призваны современные информационные технологии в виде специальных образовательных платформ и мобильных приложений. Не секрет, что современного студента сегодня нельзя представить без смартфона или планшета, которыми они пользуются не только в свободное время, но и в аудитории на занятиях. Попытки преподавателя убрать смартфоны из рук студентов во время написания теста или контрольной работы зачастую наталкиваются на негативную реакцию, возмущение или даже агрессию. Поэтому, на сегодняшний день, задача преподавателя состоит в том, чтобы не запретить, а использовать имеющиеся у студентов гаджеты в учебной деятельности, в частности, для мо-

ниторинга и контроля самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Одним из примеров дигитализации контроля управляемой самостоятельной работой может служить приложение Plickers, которое позволяет проводить устные фронтальные опросы с помощью мобильного телефона или планшета. Основные элементы программы – мобильное приложение, сайт и распечатанные карточки с QR-кодами. На каждой из четырех сторон бумажной карточки указаны варианты ответов (A, B, C, D), отвечая на вопрос преподавателя, студент поднимает карточку соответствующей стороной. Преподаватель может сразу просканировать ответы с помощью мобильного приложения. Все результаты будут сохранены в базе данных и доступны для анализа в любой момент времени как в мобильном приложении, так и на сайте. При работе с сервисом Plickers преподавателю понадобится лишь один раз потратить определенное количество времени на подготовительный этап: скачать на телефон мобильное приложение; зарегистрироваться на сайте; подготовить стандартный набор карточек, макеты которых также есть на данном сайте и распечатать их в нужном количестве. Затем необходимо создать папки с вопросами, при этом в задание можно вставить изображение, сформировать группы опрашиваемых, которые могут соответствовать реальным группам и добавить вопросы в очередь соответствующим группам. На данный момент в Интернете имеются различные сайты и видеоролики с пошаговыми инструкциями по использованию сервиса Plickers. Несомненным преимуществом приложения является то, что преподавателю достаточно навести телефон на группу студентов с поднятыми карточками с выбранным вариантом ответа и приложение сразу распознает QR-коды каждого отвечающего. Кроме этого приложение показывает имя ответившего на вопрос, число ответивших, правильность ответа на вопрос. Обозначение разным цветом имен участников опроса помогает преподавателю сориентироваться, насколько верно студенты отвечают на вопрос, например, красным цветом выделяются неверные ответы, зеленым – верные. При этом Plickers учитывает только самый последний ответ, так как студенты очень часто могут «на ходу» поменять свое мнение.

Использование приложения Plickers для проведения текущего контроля в форме фронтального опроса или проверочного тестирования позволяет контролировать процесс усвоения знаний, полученных студентами в ходе самостоятельной работы. Благодаря мгновенной доступности результатов опроса или теста преподаватель может осуществлять непрерывный мониторинг знаний, как в рамках учебной группы, так и в индивидуальном порядке. Опрос с помощью Plickers отнимает несколько минут, а результаты опроса преподаватель получает без дополнительной

проверки прямо на занятии. При этом наличие компьютера, смартфонов или планшета у студентов не требуется. Приложение позволяет преподавателю сэкономить время в рамках занятия для работы над основным учебным материалом. Для обучаемых же – это возможность отвлечься от рутины академических занятий и получить объективную оценку результатов своей самостоятельной работы.

Еще одним инструментом для осуществления контроля результатов самостоятельной работы студентов является платформа Kahoot. Исходя из технических возможностей данного сервиса, можно создать либо тест с четырьмя вариантами ответов, где только один правильный, либо анкету, цель которой собрать данные, либо создать дискуссию, где предлагается только один вопрос с четырьмя вариантами ответов для обсуждения. Платформа Kahoot позволяет дополнить вопрос фото, картинкой или видео, которые помогут выбрать вариант ответа и завязать дискуссию или развивать ее далее. Сервис Kahoot можно использовать как инструмент формирующего оценивания, как способ получения обратной связи, который позволяет узнать и оценить результаты самостоятельной работы студентов и скорректировать их в случае необходимости. Данная платформа дает возможность увидеть каждого обучаемого, узнать мнение каждого студента в аудитории, опросить каждого участника учебного занятия. Не секрет, что при обычном устном опросе, на вопрос преподавателя, по своему желанию, хотят ответить один-два студента из всей учебной группы, а ведь перед преподавателем стоит задача, проконтролировать уровень овладения самостоятельно изученным материалом каждого студента. Огромный плюс этой платформы – это возможность очень быстро, при желании прямо во время занятия за несколько минут создать небольшой тест Kahoot из 4-5 вопросов и сразу же, например, после того, как студенты самостоятельно подготовили какое-либо задание, проверить его. И преподаватель, и сами студенты тут же видят, с чем они не смогли разобраться самостоятельно и что нужно проработать еще раз. Тест, созданный при помощи платформы Kahoot, позволяет мониторить уровень понимания и усвоения материала на протяжении всего занятия, а не только в начале или в конце. По мере ответа на вопросы преподаватель видит статистику ответов и может остановиться на каком-то моменте и прояснить возникшие трудности. И что очень важно, студенты сами видят свои ответы и могут оценить свой уровень компетентности по изучаемой теме на данный момент времени. Таким образом, при помощи сервиса поддерживается интерактивная обратная связь между преподавателем и студентами. И еще один важный момент, традиционные формы и средства контроля не дают информации о том, насколько лояльны к ним обучаемые, комфортно ли им работать с предлагаемыми формами. Сервис Kahoot по-

сле каждого теста предлагает заполнить мини-анкету на тему, понравился ли участникам сам тест, комфортно ли было им работать, какие эмоции они испытали. Преподаватель, получая результаты анкеты, делает вывод о том, стоит ли и дальше использовать Kahoot в качестве формы контроля в своей дальнейшей работе.

Эффективность контроля самостоятельной учебно-познавательной деятельности достигается совокупностью таких требований как объективность, разнообразие форм проведения контроля и своевременное информирование о результатах контроля, что повышает интерес студентов к самому процессу контроля. С другой стороны, контроль должен носить индивидуальный характер, так как необходимо учитывать уровень знаний конкретного студента, а также его индивидуальные качества, которые не должны влиять на результат проделанной самостоятельной работы. Немаловажную роль в осуществлении эффективного контроля играет его экономичность по временным затратам. Традиционные формы контроля, проводимого в устной или в письменной форме, зачастую требуют большого временного отрезка, как во время их проведения (написание тестов, контрольных работ, выступление с рефератами, проведение презентаций и т. д.), так и после (проверка письменных работ, выведение результатов, выставление оценок). Все это влияет на их актуальность и снижает интерес обучаемых к результатам проделанной самостоятельной работы.

Использование дигитальных средств для проведения контроля позволяет оперативно получить объективную информацию об усвоении студентами изучаемого материала, объективно оценить результаты самостоятельной работы, не принимая во внимание индивидуальные особенности поведения студентов, привить практические навыки работы с информационными средствами и ресурсами, сэкономить время преподавателя и студента, обеспечить возможность самоконтроля и стимулировать мотивацию обучаемых в ходе самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дыбина, О. В. Контроль самостоятельной работы студентов в вузе [Электронный ресурс] / О. В. Дыбина, В. В. Щетинина. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-vuse>. – Дата доступа: 29.01.2020.

И. А. Непомнящих

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: dor_irin@mail.ru*

FLIPPED LEARNING – ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается технология перевернутого обучения, принципы и алгоритм ее эффективного внедрения, возможные трудности и пути их преодоления при изучении иностранных языков. Рассматривается потенциал данной технологии с позиции индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: перевернутое обучение; смешанное обучение; индивидуализация образовательного процесса; иноязычная компетенция; современные образовательные технологии.

I. A. Niapomniashchykh

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: dor_irin@mail.ru*

FLIPPED LEARNING – A TECHNOLOGY TO INDIVIDUALIZE LANGUAGE TRAINING

The article deals with the technology of flipped learning, principles and the algorithm for its effective implementation, possible difficulties and ways to overcome them while learning foreign languages. The potential of this technology is considered from the standpoint of individualization of the educational process.

Key words: flipped learning; blended learning; individualization of the educational process; foreign language competence; modern educational technologies.

Современное поколение студентов выросло в окружении информационных технологий, интернета, социальных сетей. Они не знают мира без гаджетов и цифровых ресурсов. Это люди, с раннего возраста обладающие высокой компетентностью в области информационных коммуникаций. И было бы нелогично и нерационально не использовать эту характеристику для оптимизации и интенсификации образовательного процесса, в том числе, и формирования иноязычной компетенции.

Согласно стратегии развития информатизации в Республике Беларусь на 2016 – 2022 годы в связи с развитием информационного общества меняются подходы к образованию, в первую очередь, к высшему образованию. Эти подходы призваны реализовать принципы непрерывного обра-

зования на протяжении всей жизни [1]. Непрерывное образование, включая и профессиональное, невозможно без сформированных компетенций планирования своего образовательного процесса, постановки целей и способов их достижения, критического мышления, создания своего образовательного продукта, саморефлексии и самообразования.

Все это обуславливает интерес к индивидуализации образовательного процесса в высшей школе. *Актуальность* данного подхода при подготовке выпускников вузов вызвана противоречием между общим для всех, без учета индивидуальных особенностей, процессом обучения и различными когнитивными стилями студентов; вариативным заказом рынка труда на уникального специалиста и общей массовой подготовкой студентов.

Исходя из анализа практики и теории, возникает *проблема* – какие современные информационные технологии помогают эффективно организовать процесс индивидуализации. Одним из примеров таких технологий при обучении иностранным языкам является технология смешанного обучения – перевернутое обучение (*flipped learning*), реализация которой предполагает определенную информатизацию образовательной среды того или иного вуза.

Таким образом, *цель данной статьи* – описать принципы и алгоритм реализации технологии перевернутого обучения, возможные трудности и пути их преодоления, в частности, в иноязычной подготовке студентов.

Для начала определим место данной технологии среди смежных. Перевернутое обучение, или перевернутый класс (*flipped classroom*), – это разновидность смешанного обучения (*blended learning*), которое, в свою очередь, подразумевает смешение форм и методов организации учебного процесса: обучение в аудитории с преподавателем и онлайн обучение под руководством преподавателя.

Суть перевернутого обучения заключается в «переворачивании» роли домашней самостоятельной работы и аудиторной работы местами. Студентам предлагается дома или в библиотеке индивидуально на основе подготовленного преподавателем плана изучить новый материал, подготовить вопросы, т. е. проделать тот объем работы, который ранее выполнялся в классе. Важную составляющую играют здесь технические требования к организации процесса: доступ в интернет, компьютерное оснащение, программное обеспечение и пр. Аудиторное время предлагается посвятить совершенствованию практических навыков и развитию определенных умений. Именно это и отличает данную технологию от дистанционного обучения, где встреча с преподавателем и другими участниками процесса в реальном времени не предполагается вовсе. Цель перевернутого обучения – это повышение качества и практическая направленность аудиторного времени за счет продуктивной самостоятельной работы до

занятия. Основатели этой технологии А. Сэмс (Aaron Sams) и Дж. Бергман (Jonathan Bergman) настаивают, что это педагогическая технология с использованием технических средств и интернета, которая максимизирует возможности аудиторного времени для образовательного процесса. Меняется, но не умалается, и роль преподавателей. Они перестают быть источниками информации, а становятся тьюторами, менторами, фасилитаторами, наблюдается переход от роли доминирующей силы к роли равноправного участника в реализации личного потенциала каждого студента.

Существуют и другие технологии смешанного обучения: ротация станций, ротация лабораторий, гибридная модель. Однако перевернутое обучение представляет наибольший интерес для изучающих иностранные языки, т. к. оно предполагает и совершенствование коммуникативных навыков в аудитории с другими субъектами образовательного процесса, и выстраивание индивидуального маршрута онлайн для успешной реализации своего личного языкового потенциала в классе. «Переворачивая занятия», преподаватель устанавливает структуру, которая гарантирует, что студенты получают персонализированное образование с учетом их индивидуальных потребностей [2].

Перед тем как планировать внедрение технологии перевернутого обучения, преподаватель должен: продумать и определить цели занятия, его содержание и место среди цикла других, определить соотношение времени на традиционный и онлайн подход, разработать список источников материала и систему оценивания. Также следует принять во внимание, что не весь материал можно использовать для самостоятельного изучения, и не каждое занятие должно быть «перевернутым». Если обратиться к обновленной таксономии Б. Блума [3], то задания только низших двух категорий (помнить и понимать) целесообразно давать для работы дома. Эти когнитивные процессы отражают индивидуальные стили обучения студентов: каждому требуются разные техники и разное время для запоминания и понимания. Что же касается более высоких категорий мышления (применять, анализировать, оценивать, создать), то основатели перевернутого обучения именно этим категориям рекомендуют уделять аудиторное время для общения лицом-к-лицу.

В Белорусском государственном университете реализация технологии перевернутого обучения возможна на базе LMS Moodle. Все задания для домашнего изучения выкладываются на образовательную платформу, доступ к которой есть у всех студентов, записанных на курс. Для обратной связи можно использовать сообщения или другие средства обратной связи. Для успешного внедрения данной технологии предлагается следующий алгоритм действий.

Во-первых, это целеполагание, подготовка и инструктаж студентов. На данном этапе преподаватель знакомит студентов с целями, форматом заданий, предлагает приемы для их успешного выполнения, учит работать с большим объемом информации, способами ее структурирования, иногда проводит инструктаж по работе с тем или иным программным обеспечением. В памятку для студентов рационально включить некоторые пункты: отключить все отвлекающие приборы, пересматривать сложные моменты столько раз, сколько необходимо для полного понимания, вести краткий конспект, повторить за спикером, записать вопросы, пройти предварительное тестирование и др. Успешность реализации данной технологии зависит от качественной подготовки студентов к такому виду работы. Иначе могут возникнуть трудности: студенты дома все посмотрели, но для чего и что надо усвоить, так и осталось непонятным.

Во-вторых, это отбор и разработка материала, который может быть представлен в виде видеолекций, взятых с youtube, ted-talks, например, аудиолекций, чтение текстов, презентаций, тестов на первичное закрепление и викторин, а также критерии оценивания. Этот процесс является самым энергозатратным для преподавателя. Однако не обязательно создавать весь материал самому, существует огромное количество видеоматериала по различной тематике. В нашем случае предпочтение должно отдаваться материалу, записанному носителями языка, в хорошем качестве, временные рамки которого не превышают 10-15 минут, и которое отвечает целям занятия. Также используются аутентичные тексты из зарубежных учебников, первоисточники, статьи из газет и журналов, собственные авторские разработки преподавателя. К ним прилагаются задания первого уровня, направленные на проверку понимания и запоминания материала. Более того, можно обратиться к различным программам на этапе введения новых лексических единиц, например Quizzlet. Рекомендуется подготовить план действий для студентов в самом начале внедрения данной технологии. Это способствует формированию у них в будущем навыков самостоятельного планирования своего образовательного маршрута.

Когда материал подготовлен и разработаны критерии и система оценивания, можно переходить к следующему этапу – собственно «переворачивание» обучения. Устанавливаются сроки и результаты выполнения домашней работы. Именно на этом этапе идет процесс индивидуализации формирования языковой компетенции. Студенты самостоятельно выбирают время выполнения, темп и способы, количество повторов, учатся нести ответственность за результаты своей деятельности, выбирают формат отчета (поместить сообщение в блог, написать электронное письмо или задать вопрос). Благодаря возможностям LMS Moodle преподаватель всегда может отследить прогресс выполнения задания, зайдя на страницу

курса. Так, например, если целью занятия является совершенствование каких-либо грамматических навыков, то домашнее задание может включать видеофрагмент о значении, образовании и новых особенностях употребления данного явления, и выполнение небольшого теста. Или при изучении юридического английского студентам предлагается ознакомиться с порядком этапов судебного заседания на видео, выполнить задания первого уровня. В аудитории занятие начинается с приветствия, введения в атмосферу иноязычного общения, ответы на вопросы по домашней работе, при необходимости объяснение сложных моментов, но просмотр домашнего видео в аудитории не предполагается. А вот все остальное время посвящается практике языка. В зависимости от цели выбираются те или иные формы (групповая, парная) и методы работы (групповой проект, написание аннотации, проведение анализа, ролевая игра, выполнение перевода, защита презентаций и пр.) Преподаватель выступает в роли организатора, консультанта и тьютора на занятии, перемещаясь в аудитории, помогая отстающим студентам и направляя успевающих на дальнейшее развитие. Учитывая уровень овладения материалом после работы на занятии, преподаватель дает индивидуальное домашнее задание для каждого студента, которое обязательно комментируется. На этом этапе могут возникнуть сложности: несколько студентов не сделали домашнюю работу, не смотрели видеолекцию и пр. Выходом из этой ситуации может быть организация групповой или парной работы, где экспертом выступает подготовленный студент, или выполнение этого задания данным студентом в классе, если позволяет оснащение, а также преподаватель может оказать персонализированную помощь. Эти студенты пропускают важный этап практики языка, но получают домашние задания, которые были выполнены в классе группой, как в традиционной модели. И в будущем такие студенты, осознав, какой важный момент они упускают, стараются быть готовыми к занятиям в «перевернутом формате».

Последним, но не менее важным этапом, является оценивание. Преподаватель должен ознакомить студентов с требованиями к выполнению заданий и критериями их оценивания до начала занятия. Это могут быть разные формы контроля: интегрированный тест с автоматической системой проверки, открытые эвристические задания, групповые проекты, опрос с использованием схем, ментальных карт и пр. Представляется логичным и необходимым проведение рефлексии и саморефлексии. Можно использовать анкеты, созданные с помощью Google Forms.

Подводя итоги, несомненным преимуществом перевернутого обучения выступает возможность индивидуализировать языковую подготовку, сделать образовательный процесс в аудитории максимально практико-ориентированным, вооружить студентов навыками самостоятельной ра-

боты и дальнейшего саморазвития, помочь им реализовать свой потенциал как через более тесное взаимодействие с одноклассниками, так и с преподавателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Стратегия развития информатизации в Республике Беларусь на 2016 – 2022 годы: утв. на заседании Презид. Сов. Мин. от 03.11.2015 № 26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-gov.by/zakony-i-dokumenty/strategiya-razvitiya-informatizacii-v-respublike-belarus-na-2016-2022-gody>. – Дата доступа: 27.01.2020.
2. Bergmann, J. Flip your classroom : reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams. – USA : ISTE and ASCD, 2012. – 124 p.
3. Дорошка, И. А Обновленная Таксономия Б. Блума в обучении иностранному языку студентов юридических специальностей / И. А. Дорошка // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VI Международной научной конференции, Минск, 30 октября 2012 г. / БГУ ; редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2012. – С. 187–188.

А. И. Риммар

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: rimmarr@tut.by*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ МУДЛ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается возможность использования виртуальной среды МУДЛ (Moodle) в учебном процессе высшей школы, описываются преимущества и недостатки работы с ней, приводятся механизмы работы с отдельными инструментами платформы, называются требования к роли тьютора.

Ключевые слова: конструктивизм; МУДЛ; преимущества; недостатки; инструменты платформы.

A. I. Rimmarr

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: rimmarr@tut.by*

USE OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MOODLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article discusses the possibility of using the virtual environment Moodle in the educational process of higher education, describes the advantages and disadvantages of working with it, provides mechanisms for working with individual platform tools, describes the requirements for the role of a tutor.

Key words: constructivism; Moodle; advantages; limitations; platform tools.

На протяжении вот уже почти двух десятилетий виртуальная среда МУДЛ даёт возможность различным учебным учреждениям и фирмам организовывать учебный процесс. Представляя собой систему управления курсами в целом, эта система предоставляет каждой целевой группе, каждому классу в отдельности получить доступ к курсу, который соответствует их целям и интересам. По сути, МУДЛ – аббревиатура от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) – это свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты – виртуальные классы – для онлайн-обучения, которое подчиняется стандартной общественной лицензии (GNU), т. е. сама платформа является бесплатной, но использование её содержания, разработанное авторами курсов, подчиняется нормам авторского права.

Стоит подчеркнуть, что разработка данной обучающей среды тесно связана с влиянием конструктивистских тенденций в методике преподавания, согласно которым «учащиеся в процессе взаимодействия "конструируют" свои знания самостоятельно, т. е. всё, что они видят, слышат, чувствуют, ощущают, о чём читают, сравнивается с их предыдущим опытом» [1]. Благодаря этому сравнению возникают новые знания, которые могут быть, благодаря приобретённому навыку, применены в новой ситуации. Однако, стоит отметить, что лишь после прочтения самой интернет-страницы, новые знания не всегда могут возникнуть. Важнейшую роль играет интерпретация и сравнение прочитанного с предыдущим опытом. Следующим основным постулатом конструктивизма является активность учащегося. МУДЛ предоставляет возможность не только ознакомиться с некой информацией, но и представить изученное своим партнёрам по курсу, которые, в свою очередь, могут комментировать представленную информацию и, таким образом, самостоятельно развивать и «конструировать» новые знания далее.

Коснёмся преимуществ использования платформы МУДЛ в учебном процессе в целом, т. е. её функциональности. В первую очередь здесь стоит отметить её простой дизайн и лёгкую навигацию, не зависимо от того, пользуемся ли мы платформой на компьютере или приложением в смартфоне. Во-вторых, это персонализированная панель управления, которую каждый пользователь может видоизменять в зависимости от своих потребностей. В-третьих, платформа предоставляет возможность как асинхронной, так и синхронной коммуникации, и учебного взаимодействия с использованием различных учебных инструментов: форум, вики, банк данных, глоссарий, чат и совместный веб-редактор EthePad. Календарь событий предоставляет обзор сроков сдачи индивидуальных, групповых и классных заданий. Следующим преимуществом является простота загрузки данных, осуществляемая посредством Drag&Drop-меню, методом перетягивания или пошаговой загрузки файла с личного компьютера, с облачных технологий как MS OneDrive, Dropbox или Google Drive. Дальнейшими преимуществами являются «возможности форматирования информации в текстовом редакторе (текст, картинки, таблицы), а также возможность привязки внутренних и внешних ресурсов (фотографий, аудио-, видеофайлов) не зависимо от используемого браузера» [2]. Далее следует упомянуть возможность обмена сообщениями, которые пользователи (тьютор – учащийся, учащийся – учащийся) могут пересылать друг другу, а также получать сообщения о всех действиях на платформе при активации данной функции. И наконец, платформа позволяет как тьютору, так и учащимся отслеживать успеваемость, получить обзор о предстоящих и уже выполненных заданиях.

Не стоит забывать и о ряде преимуществ как для администратора платформы, так и для тьютора непосредственно. Администратор имеет право адаптировать платформу под нужды и цели своего учебного заведения: изменить логотип, цветовое оформление, подложку или полностью поменять дизайн. Информация, предоставляемая на платформе может быть, как одноязычная, так и многоязычная. Не вызывает трудностей и закладка новых курсов, а также регистрация на курс новых пользователей.

Все данные о прошедшем курсе могут быть заархивированы и храниться на университетском сервере или импортированы в IMS-LTI или SCORM. Кроме того, благодаря разделению ролей каждый пользователь получает доступ только к определённой, доступной ему информации. Администратор может интегрировать иные приложения или содержание и создавать собственные плагины. Тьютор, в свою очередь, может пользоваться различными сценариями обучения в рамках Blended Learning, разрабатывать и размещать на платформе свои материалы, организовывать различные социальные формы работы – групповую, тридемы, тандемы, индивидуальную –, проводить проекты, дифференцированно подавать учебный материал в зависимости от целевой группы, осуществлять контроль над успеваемостью учащихся в привычном для него режиме с учётом индивидуального планирования времени.

Хорошим подспорьем является наличие онлайн классного журнала, который позволяет фиксировать как аудиторную, так и внеаудиторную посещаемость и кооперировать аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность. В нём преподаватель размещает даты аудиторных занятий, тему, содержание пройденного материала, цели урока и задаёт домашнее задание. Причём данная запись сразу может содержать ссылки на задания курса.

В свою очередь, платформа МУДЛ выполняет неопределимую роль и для учащихся. Многие из вышеприведённых преимуществ касаются и их. Учащиеся, в том числе, имеют постоянную связь посредством платформы с преподавателем и круглосуточный доступ к материалам, заданиям, что позволяет им самостоятельно планировать учебное время. Благодаря тесному взаимодействию с однокурсниками они могут не только представлять результаты изученного, но и оставлять свои комментарии, а также оценивать свою успеваемость и курс в целом, что позволяет развивать самостоятельность и ответственность за индивидуальный процесс обучения.

Раздел «оценки», который ведёт преподаватель, доступен каждому учащемуся индивидуально. Он делает возможным своевременно фиксировать и объективно отражать успеваемость.

Таким образом, принцип «классной комнаты», используемый данной платформой, позволяет преподавателю быть уверенным в том, что только он и его класс имеют доступ к данной информации.

Не стоит забывать, однако, и о некоторых недостатках виртуальной среды МУДЛ. Разноплановость возможностей платформы требует от тьютора времени для освоения инструментов разработки и ведения курсов. Прежде чем преподаватель приступит к разработке курса, он должен пройти курс обучения работе с МУДЛ. Так как сам курс представляет собой пустую оболочку, снабжённую лишь инструментами, то задачей преподавателя является его наполнение учебным материалом, т. е. дидактическая пошаговая разработка формулировки задания и его техническое исполнение. Для этого курс переводится в режим редактирования и методом добавления задания или ресурса наполняется содержимое курса его инструментами. В зависимости от версии платформы в распоряжении преподавателя имеется определённый набор инструментов. «Базовыми являются: „задание“, „глоссарий“, „вики“, „база данных“, „анкета“, „внешний инструмент“, „лекция“, „тест“, „форум“, „чат“; ресурсы представлены инструментами: „гиперссылка“, „книга“, „папка“, „пояснение“, „страница“, „файл“. Некоторые версии имеют инструменты: „Etheпад“, „учебные карточки“, „блог“, „Mindmap/ассоциограмма“, „портфолио“, „журнал“; ресурсы: „фотоальбом“, „классный журнал“, „ссылка“» [3, с. 66–67]. Преподаватель, тьюторизирующий онлайн-курс, должен иметь представление о том, как ему запрограммировать необходимый результат, какие кодировки требуются для закладки тестов, как встраивать коды для переноса или дублирования задания.

Особого внимания требует дидактическая сторона задания. Оно должно содержать: цель, время в минутах, предположительно необходимое для его выполнения учащимся, обратную связь, т. е. кто (преподаватель или учащиеся) напишет комментарий к заданию, ссылку на техническую поддержку, социальную форму работы (индивидуальная, парная, тридем, групповая), приоритетность задания (обязательное, по выбору или факультативное). Подробная пошаговая инструкция выполнения задания облегчит процесс выполнения и обеспечит успешный результат, что будет способствовать стимулированию мотивации и формированию мультимедийных компетенций.

Само тьюторирование учебного курса или простая проверка одного задания, размещённого на платформе, например, с использованием инструментов «задание», «глоссарий», «вики», «база данных» достаточно затратны по времени, в связи с чем, время, планируемое на проверку задания одного учащегося, необходимо умножить на количество учащихся в группе, что, в свою очередь может занять час и более.

Кроме того, не все функции платформы работают безупречно, например, имеются проблемы с просмотром видеофайлов, записью аудиотреков, не все браузеры корректно открывают инструменты, а планшеты не поддерживают веб-редактор Etherpad.

Следующим отрицательным моментом может быть тот факт, что поначалу учащемуся может не хватать непосредственного контакта с учителем или однокурсником, т. е. он будет страдать от социальной изоляции, что может привести к снижению мотивации. Нехватка самодисциплины как у учащихся, так и у тьюторов, т. к. тьюторирование онлайн-курса или учёба на нём сопряжены с определёнными временными затратами, может привести к недобросовестному выполнению заданий.

Особые требования должны предъявляться к размещаемому в курсе учебному материалу. В первую очередь это соблюдение авторских прав, его аутентичность, актуальность, доступность в обработке. Особенно это касается фото- и видеоматериалов с выходом во внешние ресурсы.

Приведённые выше недостатки, ни в коей мере не уменьшают значимость платформы МУДЛ в учебном процессе, а лишь призваны заострить внимание на возможных сложностях, с которыми сталкиваются преподаватели, особенно на начальном этапе работы с платформой. Поэтому платформу стоит рассматривать как достойный и существенный элемент поддержки, моделирования и ведения учебного процесса во всех учебных заведениях, повышающий эффективность современного учебного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. MOODLE. Philosophie. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://docs.moodle.org/38/de/Philosophie>. – Date of access: 19.01.2020.
2. MOODLE. Funktionalitäten. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://docs.moodle.org/38/de/Funktionalit%C3%A4ten>. – Date of access: 19.01.2020.
3. Wiegrefe, C. Das Moodle 2 Praxisbuch. Gemeinsam online lernen in Hochschule, Schule und Unternehmen / C. Wiegrefe. – Bonn : Addison-Wesley Verlag, 2011. – 384 S.

Е. Ю. Балалаева

*Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины
Киев, Украина
e-mail: olena.balalaeva@gmail.com*

РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМ СЛОВАРЕМ (НА ПРИМЕРЕ «ELEMENTA LINGUAE LATINAE»)

В статье рассматриваются способы реализации мотивационной функции обучения при использовании электронного словаря на примере словарного модуля «Elementa Linguae Latinae». Повышение познавательного интереса студентов к изучению терминологического материала, создание комфортных условий компьютерной поддержки традиционных технологий обучения латыни являются предпосылками, влияющими на повышение эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация; обучение; электронный словарь; перевод; латинский язык.

O. Yu. Balalaeva

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
e-mail: olena.balalaeva@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF A MOTIVATIONAL LEARNING FUNCTION USING ELECTRONIC DICTIONARY (ON THE EXAMPLE OF «ELEMENTA LINGUAE LATINAE»)

The article deals with the ways of realizing the motivational learning function using an electronic dictionary on the example of the vocabulary module of «Elementa Linguae Latinae». Increasing students' cognitive interest in studying the terminological material, creating comfortable conditions for computer support of traditional Latin learning technologies are preconditions that influence the efficiency of the learning process.

Key words: motivation; training; electronic dictionary; translation; Latin.

Повышение мотивации изучения иностранных языков с использованием электронных образовательных ресурсов эмпирически доказано во многих исследованиях. С 2010 г. в Национальном университете биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев) проводился лонгитюдный педагогический эксперимент по проверке эффективности использования электронных пособий в обучении латинскому языку студентов-ветеринаров. Согласно условиям одного из этапов эксперимента, студенты контрольной группы занимались по традиционной методике, а студенты экспериментальной группы – по методике, предусматривающей ком-

плексное использование традиционных средств обучения и электронного пособия «Elementa Linguae Latinae», спроектированного по авторской модели (подробнее методика и результаты эксперимента описаны в диссертационном исследовании автора [1, с. 131–190]).

Электронное пособие «Elementa Linguae Latinae» имеет модульную структуру, в которую входит и модуль «Словарь». Этот модуль, предназначенный для помощи при переводе ветеринарных терминов, терминологических элементов, крылатых выражений с латинского языка на украинский и наоборот, является относительно автономным и может использоваться как самостоятельный. Общий объем словаря (более 4 500 единиц) обусловлен его назначением – быть лексическим пособием для студентов-ветеринаров. При создании словаря учитывались зоны развития, поскольку лексический минимум является лишь ориентиром, а не конечной целью формирования терминологического запаса студентов, а преподаватель должен иметь возможность варьировать задания на анализ и перевод терминов. Модуль состоит из трех разделов: «Словарь», «Терминологические элементы» и «Выражения».

Современные исследователи одним из существенных преимуществ электронных учебных изданий считают удобство навигации и поиска информации [2, с. 43]. Говоря о преимуществах электронных словарей, большинство ученых обращает внимание на потенциально неограниченный объем, возможность полнотекстового поиска, рациональное структурирование информации благодаря зонированию с помощью гипертекстовых технологий [3]. Интерфейс программы обеспечивает удобную систему навигации и поиска, позволяет пользователю свободно перемещаться между разделами словаря, просматривать их содержание, осуществлять поиск лексической (словообразовательной, фразеологической) единицы, получить перевод, грамматический или лексический комментарий.

Модуль поддерживает два направления перевода: латинско-украинский и украинско-латинский. Компонентом и структурной единицей модуля является словарная статья, состоящая из входного слова, его перевода и грамматического комментария. Для словарной статьи выбраны оптимальные микроструктурные параметры: формальный (написание, грамматические сведения) и интерпретационный (украинский/латинский эквивалент, у некоторых терминов – толкование). Латинские слова приводятся в традиционной словарной форме. При этом в электронном словаре, в отличие от печатных, реализована двухуровневая структура словарной статьи: краткая и расширенная. В краткой приводится традиционная словарная запись, выполняющая, в основном, справочную функцию. Для усиления обучающей функции был разработан развернутый вариант словарной статьи путем зонирования информации. К каждому входному

слову (терминоэлементу, словосочетанию) предлагается грамматический (лексический, синтаксический) комментарий. Большое внимание уделено многокомпонентным терминам – в комментариях к каждому из них анализируется их состав и приводится грамматическая структура. Идея объяснения структуры каждого термина обусловлена принципом необходимого разнообразия. Во-первых, практически невозможно предсказать, перевод какого именно термина вызовет трудности у того или иного студента; во-вторых, в условиях жестко лимитированного учебного времени преподаватель физически не в состоянии предоставить необходимые объяснения и консультации всем студентам по всем вопросам [4, с. 531].

Таким образом, функции преподавателя (в зоне предоставления учебных действий, объяснений, подсказок) частично возлагаются на пособие, а студенты получают возможность осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебных действий. Поскольку зоны учебных комментариев словарной статьи обычно скрыты и активизируются по выбору пользователя, это обеспечивает новые возможности для самопроверки и самоконтроля знаний по грамматике и терминологии. Возможность проверить свои знания создает благоприятные условия для самообучения, стимулирует студента к овладению сложного терминологического материала, развивает стремление самостоятельно получать знания [5, с. 28].

Скорость поиска необходимой единицы, удобство в использовании, эргономичный дизайн интерфейса обеспечивают реализацию мотивационной функции, которая в печатных словарях представлена лишь имплицитно. Повышение познавательного интереса студентов к изучению терминологического материала, создание комфортных условий компьютерной поддержки традиционных технологий обучения латыни являются предпосылками, влияющими на повышение эффективности учебного процесса по этой дисциплине.

С целью диагностики направленности мотивации при изучении латыни в начале эксперимента проведено анкетирование студентов контрольной и экспериментальной групп. Анализ данных свидетельствует о том, что среди первокурсников при изучении латинского языка доминирует средний уровень внутренней мотивации. Средние показатели обусловлены факторами как объективными (сложность самого предмета), так и субъективными (пассивность и пр.). Подавляют мотивацию студента и некоторые другие факторы: более половины студентов сознались, что часто не понимают объяснений преподавателя и просто стесняются переспрашивать, при этом две трети опрошенных подтвердили, что дополнительные разъяснения сложных примеров, возможно, повысили бы их интерес к этой дисциплине.

В конце формирующего этапа эксперимента проведена контрольная диагностика направленности мотивации в экспериментальной и контрольной группах. Результаты анализа данных подтвердили положительный прогноз динамики изменений в направленности мотивации студентов в экспериментальном массиве. В экспериментальной группе численность студентов с низким уровнем мотивации снизилась на 1,4%, с высоким уровнем мотивации – выросла на 9,4%. В контрольной группе изменения не столь существенные: количество студентов с низким уровнем мотивации уменьшилась на 0,4%, с высоким уровнем мотивации выросла на 0,8%. Экспериментальная проверка показала преимущество эффективности обучения по данной методике сравнительно с традиционной не только по мотивационному, но и когнитивному и деятельностному критериям [1, с. 241].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Балалаева, О. Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / О. Ю. Балалаева. – К., 2016. – 269 с.
2. Балалаева, О. Ю. Фасетні класифікації електронних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / О. Ю. Балалаева // Інформаційні технології. – 2013. – Т. 38. – С. 41–52. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/926#.U105yqJ0ImQ>. – Дата доступу: 27.12.2019.
3. Балалаева, Е. Ю. Электронный словарь: сущность, структура, классификации [Электронный ресурс] / Е. Ю. Балалаева // Современная педагогика. – 2014. – № 4. – Режим доступу: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2238>. – Дата доступу: 20.11.2019.
4. Balalajeva, O. Major principles of teaching Latin at the Departments of Veterinary Medicine in Ukrainian agrarian universities / O. Balalajeva // Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej : Rocznik naukowy. – № 4, Część 1. – Rzeszów : Wyd. FOSZE, 2013. – P. 529–534.
5. Балалаева, О. Ю. Аналіз сутності поняття «електронний навчальний словник» / О. Ю. Балалаева // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 26–33.

Н. В. Иванюк

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: Ivaniuknv@ya.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается проблема использования инновационных информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку студентов. Автор анализирует условия, необходимые для активного изучения иностранного языка, а также характеризует такие наиболее широко используемые форматы заданий, как Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest.

Ключевые слова: иностранный язык; самостоятельная работа; информационно-коммуникационные технологии; Интернет; веб-страница.

N. V. Ivaniuk

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: Ivaniuknv@ya.ru*

USE OF INNOVATIVE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with the problem of using innovative information and communication technologies while teaching a foreign language. The author analyses the conditions necessary for active foreign language learning and characterizes such widely used inquiry-oriented lesson formats as Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest.

Key words: foreign language; independent work; information and communication technologies; the Internet; web-page.

Основная задача высшей школы в современном быстро изменяющемся мире заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к инновационной деятельности и развитию. В этой связи происходит переориентация учебного процесса на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей учащихся, а также переход к обучению, направленному на индивидуализацию. Начиная специалист помимо профессиональных умений и навыков должен обладать опытом творческой, научно-исследовательской и социально-оценочной деятельности, которые формируются в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента определяется как «планируемая работа..., выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [1, с. 124]. Она направлена помимо овладения определенной дисциплиной, также и на формирование способности принимать на себя ответственность, самостоятельно находить конструктивные решения и выход из кризисных ситуаций.

Эффективность организации самостоятельной работы обучаемых во многом зависит от используемых педагогических технологий обучения. К ним относятся как традиционные, так и современные компьютерные технологии. В настоящее время компьютер является неотъемлемой частью профессиональной деятельности человека и занимает прочные позиции в процессе обучения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это интерактивные средства обучения, возникшие на основе компьютерных продуктов и технических новинок, направленные на активизацию познавательной деятельности студентов.

Применение ИКТ способствует реализации следующих образовательных целей: развитие личности студента и подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности; интенсификация образовательного процесса в высшей школе; реализация социального заказа, обусловленного потребностями современного общества.

В последние годы значительный интерес у студентов, изучающих иностранные языки, стали вызывать информационно-исследовательские задания в таких форматах, как Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt, WebQuest, дающих возможность не только воспользоваться ресурсной базой сети Интернет, но и раскрыть свой творческий потенциал [2, с. 19].

Hotlist представляет собой веб-задание, сущность которого заключается в том, что преподаватель подбирает сайты по определенной тематике и размещает их на отдельной веб-странице. Отметим следующие преимущества использования Hotlist. Во-первых, он значительно сокращает время поиска информации студентами. Во-вторых, преподавателю нет необходимости ксерокопирования учебных материалов. В-третьих, его можно постоянно обновлять и дополнять. Кроме того он является базой для выполнения веб-проектов. Этот вид заданий целесообразно использовать в тех случаях, когда сроки изучения определенной темы ограничены, а также в случае, если у студентов отсутствуют технические навыки либо их недостаточно.

Multimedia Scrapbook – задание, использующееся в процессе изучения темы, когда у студентов уже имеется о ней определенное представление. На начальном этапе преподаватель подбирает Интернет-ресурсы по определенной теме и классифицирует их на веб-странице по категориям: тек-

стовая информация, аудиоматериалы, видеоматериалы, карты, фотографии и др. Затем, используя размещенный преподавателем материал, студенты готовят по теме доклады, презентации, создают собственные веб-страницы. Данные материалы используются студентами для раскрытия определенных аспектов изучаемой темы. Такой формат задания ориентирует на самостоятельную учебную деятельность, развивает умения анализа и синтеза, а также систематизации разнообразных материалов.

В процессе создания Subject Sampler преподаватель подбирает небольшое количество сайтов, относящихся к изучаемой теме или проблеме, которые не только содержат информацию по различным аспектам проблемы, но также включают значительное количество вопросов и заданий. После изучения данных материалов студенты выражают свои суждения по поводу изученного, вступают в дискуссию, поскольку в процессе работы у них формируется собственное видение проблемы. Так, данный вид задания дает возможность выявить интересующие аспекты изучаемой темы, нацеливает студентов на критическую оценку информации, при этом он не требует глубоких знаний по изучаемой проблеме и не предполагает абсолютно верных ответов на поставленные вопросы. Данный вид задания целесообразно использовать в случае, если существует необходимость в дальнейшем детальном изучении темы.

Задача преподавателя высшей школы заключается в том, чтобы помочь студентам найти качественную информацию в сети Интернет, которую они используют как источник информации, существенно облегчается в процессе использования заданий формата Treasure Hunt. Сущность данного задания заключается в том, что преподаватель подбирает материал, необходимый для изучения темы, делает список ссылок на определенные страницы, содержащие необходимые сведения, к каждой ссылке задает вопрос, а затем размещает все на веб-странице. Таким образом преподаватель акцентирует внимание студентов на тех аспектах проблемы, которые, по его мнению, являются наиболее важными. В процессе подготовки ответа на итоговый вопрос преподавателя студенты синтезируют полученные знания, в результате чего формируется глубокое понимание проблемы. При выполнении заданий в формате Treasure Hunt студенты не только детально прорабатывают материал по различным аспектам определенной проблемы, но и учатся ведению дискуссии и нахождению консенсуса. Данный вид заданий целесообразно использовать в тех случаях, если веб-ресурсы более удобны, чем все остальные дидактические материалы, а студентам необходима более подробная информация по изучаемой теме или проблеме [3, с. 98].

WebQuest – это «специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой сту-

денты осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам» [4]. Этот метод обучения и контроля знаний, умений и навыков, отвечающий современным требованиям и особенностям образовательной среды, давно завоевал популярность среди американских и европейских педагогов, а с конца 90-х годов XX века стал распространяться в России и Беларуси.

С одной стороны, технология разработки WebQuest – непростой процесс, требующий значительных временных затрат и энергии преподавателя, который для создания заданий привлекает обширную информацию Интернет-ресурсов по определенной тематике. С другой стороны, выполняя этот вид работы, студент может выбрать для себя наиболее удобный темп выполнения задания, независимо от того, работает ли он в команде или индивидуально. Более того, студентам предоставляется возможность поиска дополнительной информации по теме, но в то же время существуют определенные рамки, заданные преподавателем.

Е. И. Багузина выделяет в процессе разработки WebQuest следующие основные этапы: 1. формулировка краткого введения (сценарий WebQuest, описание главных ролей участников, план работы и сроки выполнения); 2. разработка задания; 3. предоставление банка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на веб-страницы, тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в наличии в библиотеке либо у преподавателя); 4. пошаговое описание этапов выполнения задания (самостоятельное изучение студентами предложенного материала; консультация с преподавателем по вопросам, касающимся непосредственно содержания WebQuest или его презентации; выполнение студентами задания; обсуждение результатов работы каждого члена команды среди студентов и отбор наиболее значимого материала для итоговой презентации; рекомендации преподавателя по использованию электронных ресурсов; рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации); 5. руководство по организации и систематизации материала (время выполнения WebQuest и пошаговое распределение сайтов); 6. заключение, обобщающее опыт, полученный студентами при выполнении WebQuest (итоговая презентация, публикация работ студентов, организация круглых столов) [5, с. 168].

В настоящее время наиболее распространенными формами WebQuest являются следующие: создание базы данных, или «виртуального мира» по определенной тематике, где студенты перемещаются с помощью гиперссылок; интервью с персонажем, где вопросы и ответы разрабатываются студентами.

По срокам выполнения заданий WebQuest подразделяются на краткосрочные и долгосрочные. Краткосрочные проекты направлены на приоб-

ретенение знаний и включение их в свою систему знаний. Цель долгосрочных проектов заключается в расширении и уточнении понятий. По итогам окончания работы над таким WebQuest студент должен уметь провести анализ полученных данных и модифицировать их. Работа над долгосрочным WebQuest может продолжаться от одной недели до месяца.

Наиболее распространенными видами заданий для WebQuest являются следующие:

1. пересказ, в процессе которого студент демонстрирует понимание темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате (создание презентации, плаката и др.);

2. планирование и проектирование, представляющие собой разработку плана или проекта на основе заданных условий;

3. компиляция, предполагающая трансформацию формата информации, полученной из разных источников (создание виртуальной выставки);

4. аналитическая задача, направленная на поиск и систематизацию полученной информации;

5. творческое задание, представляющее собой творческую работу в определенном жанре (создание видеоролика, пьесы, стихотворения, песни);

6. детектив либо головоломка, направленные на формулировку выводов на основе противоречивых фактов;

7. достижение консенсуса, цель которого заключается в выработке решения по острой проблеме;

8. оценка либо обоснование определенной точки зрения;

9. журналистское расследование, предполагающее объективное и беспристрастное изложение информации (разделение фактов, суждений и мнений);

10. научные исследования, направленные на тщательное изучение фактов, явлений и открытий на основе анализа он-лайн источников.

Мы считаем, что несомненным преимуществом использования Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранных языков является стимулирование студентов к самостоятельной творческой деятельности, привлечение их к объективной оценке собственных результатов и результатов деятельности своих товарищей. WebQuest, а также веб-задания в форматах Hotlist, Multimedia Scrapbook, Subject Sampler, Treasure Hunt – это не только инновационный метод обучения и контроля, но и совершенно новый метод получения знаний. Их использование в организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранных языков способствует развитию умений и навыков, необходимых для человека в XXI веке: умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить, ориен-

тироваться в огромном потоке информации, объективно подходить к оценке своих достижений, а также умение работать в команде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Буран, А. Л. Использование информационных ресурсов Интернета в обучении иностранным языкам /А. Л. Буран // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XVII Респуб. науч.-практ. конф. в 2 ч., Брест, 21–22 февраля 2013 г. / Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: В. Ф. Сатинова [и др.]. –Брест : Альтернатива, 2013. – Ч. 2. – С. 18–21.
3. Пушкина, Г. Г. Самостоятельная работа студентов вуза: компетентностный подход и внедрение Интернет-технологий / Г. Г. Пушкина // Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 94–100.
4. Егорова, В. М. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий / В. М. Егорова // Педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm. – Дата доступа: 25.10.2016.
5. Багузина, Е. И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка / Е. И. Багузина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – С. 167–169.

Г. В. Михасенко, Т. П. Радион

*Частное учреждение образования «БИП - Институт правоведения»
Минск, Республика Беларусь
e-mail: gmikhasenko@mail.ru; tania_r@tut.by*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Использование ИКТ в УВО на занятиях иностранным языком активизирует познавательную деятельность студентов, развивает их способности и стимулирует творчество, однако не является гарантом быстрого и качественного формирования их языковых компетенций. Прежде всего, здесь важен профессионализм, техническая грамотность и творческий подход преподавателя к образовательному процессу.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; занятия иностранным языком; высшие учебные заведения; языковые и коммуникативные компетенции; дидактическая модель.

G. V. Mikhasenko, T. P. Radion

*Private Educational Establishment «BIP – Institute of Law»
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: gmikhasenko@mail.ru; tania_r@tut.by*

DIDACTIC PATTERN OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT BY USING INFOCOMM TECHNOLOGIES

The application of infocomm technologies in foreign languages teaching at higher educational establishments activates the cognitive activity of students, develops their abilities and stimulates creativity, but it is not a guarantee of the rapid and high-quality formation of language competencies among students. What really matters is the professionalism, technical literacy and teacher's creative approach to the educational process.

Key words: infocomm technologies; foreign language classes; higher educational establishments; language and communicative competencies; didactic pattern.

В свете современных требований, предъявляемых к уровню профессиональной подготовки студентов в высшей школе, начался поиск образовательных методик, которые смогли бы усилить возможности традиционных методов обучения за счет внедрения инновационных технологий.

Таковыми инновационными технологиями стали информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые являются мощным стимулом и средством *обучения, контроля и управления* образовательным процессом в целом.

Преподаватели иностранных языков в неязыковом УВО призваны выполнять социальный заказ общества – подготовить специалиста, хорошо владеющего иностранным языком. Добиться поставленной задачи – научить студента в течение ограниченного учебными рамками времени говорить, понимать и извлекать информацию различного характера из иноязычных оригинальных источников – можно лишь сочетая *традиционные и инновационные методы* обучения, опираясь на принципы коммуникативного общения.

Приоритетными направлениями в обучении иностранным языкам, которые развивают межкультурную компетенцию, являются коммуникативность, интерактивность, аутентичность, изучение языка в культурном контексте. А конечной целью обучения иностранным языкам является свободная коммуникация в иноязычной профессиональной среде, чему в большой степени способствуют новые *мультимедийные инновации*, которые мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты.

Обучая студентов иностранным языкам, преподаватель решает много сложных задач. Однако, наиболее *важной* из них является достижение поставленной цели за счет применения новых обучающих методик. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии, методика проектов и др. имеют личностно-ориентированный характер, учитывают индивидуальные особенности студентов, уровень их подготовки и направлены на дальнейшее развитие их способностей [1, с. 95]. На занятиях по иностранному языку ИКТ могут применяться для введения новой лексики; знакомства с грамматическими категориями; развития навыков монологического высказывания и диалогической речи; совершенствования навыков письменной речи и т. д.

Эффективность интеграции ИКТ с традиционными методами обучения иностранным языкам очевидна и не вызывает сомнений. Разумное сочетание традиционных методик с аудио- и видеонаглядностью, а также с использованием ресурсов Интернета улучшает запоминание иноязычного материала, экономит учебное время и расширяет кругозор студентов. Программы PowerPoint, MicrosoftOffice и др. позволяют создавать качественные учебные материалы для реализации поставленных образовательных задач.

Изучив современные методические подходы к обучению иностранным языкам в УВО и построению моделей урока (пассивная, активная и интерактивная), и проанализировав собственный положительный опыт проведения практических занятий, преподаватели кафедры разработали дидактическую модель урока с применением ресурсов сети Интернет для подготовки юристов-международников. Нами была выбрана модель ин-

терапевтического обучения иностранным языкам, которая была создана способом структурно-композиционного моделирования. Сущность данного моделирования заключается в интеграции новых методов, приемов и технологий обучения, способствующих самоорганизации обучающего, конструированию его деятельности для достижения поставленных целей обучения. Эта модель включает цепь последовательных этапов урока от *организационного* (определения темы занятия, постановки цели и задачи), до *введения* нового материала (содержания учебной информации) и *заканчивая активизацией и контролем* усвоения полученных знаний. Она предполагает поэтапное интегрирование ИКТ в учебно-воспитательный процесс. Причем, использование сети Интернет рассматривается нами не как самоцель, а как средство повышения качества обучения. В разработанной модели акцент делается на традиционные методы и структуры урока, а ИКТ последовательно включаются в образовательный процесс, создавая необходимый алгоритм проведения занятий. Нужно помнить, что ИКТ не могут заменить преподавателя на уроке и их следует использовать именно тогда, когда они действительно необходимы (Рис.).

Основными этапами обучения являются ознакомление, тренировка и активизация, а сопутствующим – контроль, включающий оценку и коррекцию ошибок. Успех обучения во многом зависит от того, какие методы и приемы использует преподаватель, чтобы обеспечить необходимыми знаниями, сформировать умения и навыки, а также развить соответствующие компетенции. На основе выбранных методов и приемов разрабатывается *структура* учебного процесса, а также подбираются *средства обучения*, призванные помочь преподавателю в организации и проведении этого процесса.

К основным средствам обучения сегодня можно отнести учебно-методические комплексы (УМК и ЭУМК), учебно-методические рекомендации, тематические модули и информационно-коммуникационные технологии.

Естественно предположить, что современный преподаватель иностранных языков является профессионалом в своей области, свободно владеет традиционными методиками и в то же время эффективно применяет на уроке цифровые образовательные ресурсы, такие как презентации в PowerPoint, текстовые редакторы, электронные таблицы, тесты, обучающие программы, электронные учебники и т. д. При работе с ИКТ меняется роль педагога, основное внимание уделяется взаимодействию обучающегося с преподавателем, задача которого – поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества.

Дидактическая модель урока по развитию языковой и коммуникативной компетенций студентов с использованием инновационных и традиционных учебных технологий в преподавании иностранных языков:

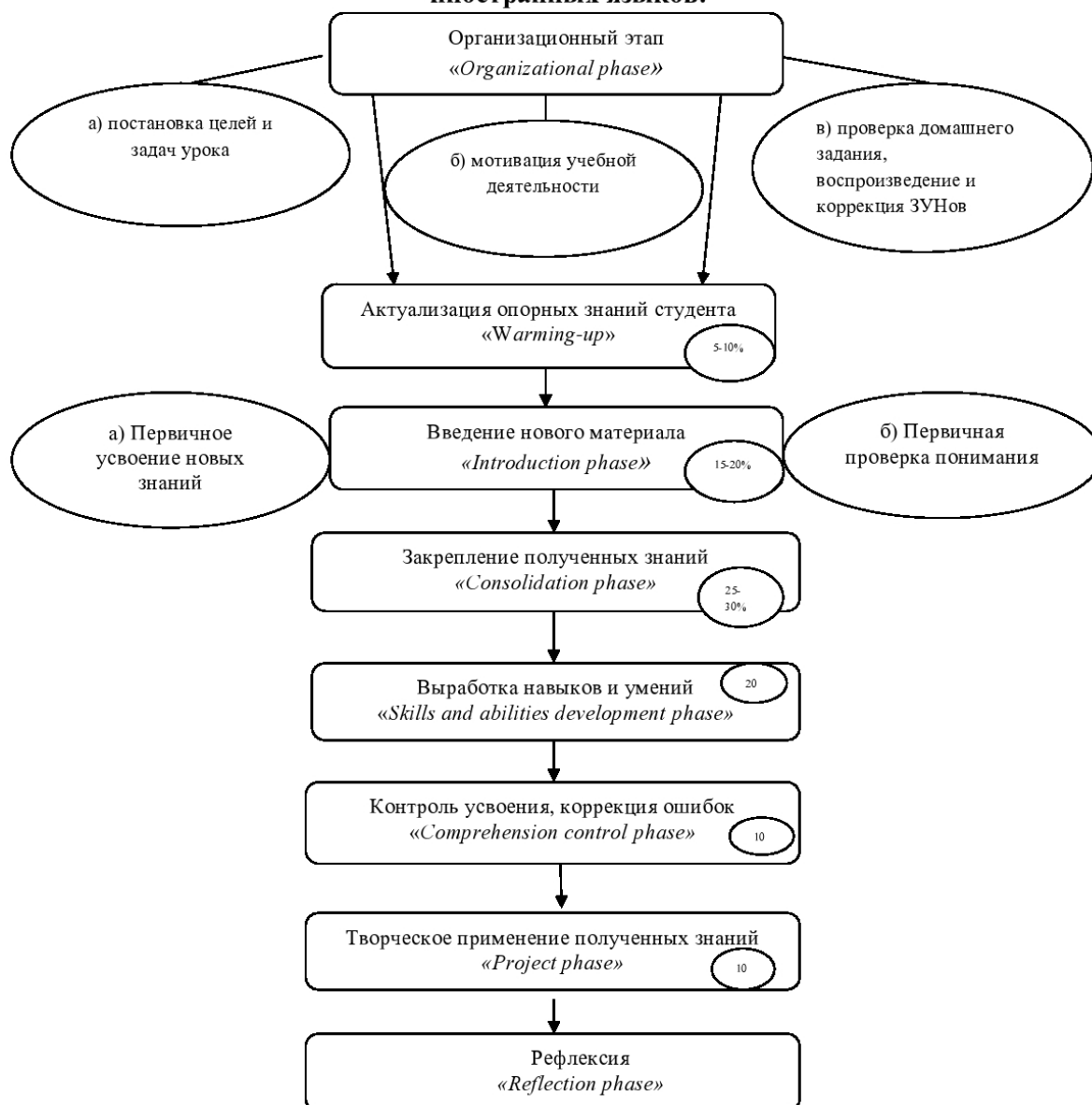


Рис. Дидактическая модель урока

В принципе, инновационные технологии могут применяться на любом этапе урока иностранного языка, однако, следует иметь в виду, что их целесообразность, удельный вес и эффективность будут варьироваться в зависимости от этапа дидактической модели.

Представляется, что на «Организационном этапе» нецелесообразно использовать ИКТ, за исключением фазы «проверка домашнего задания», когда заранее подготовлены соответствующие компьютерные тестовые задания.

Этап «Актуализация опорных знаний студента» подразумевает актуализацию сформированных ранее знаний и часто осуществляется в вопросно-ответной форме («Warming-up»). Работа с ИКТ здесь может занимать не более 5-10% времени урока.

Введение нового материала «*Introduction phase*» представлено в виде аудио- и видеопрезентаций, подготовленных преподавателем. Временной объем составляет 15-20 % длительности урока.

Закрепление полученных знаний – «*Consolidation phase*» представляет собой фазу наиболее благоприятную для работы с ИКТ. Это может быть фронтальный опрос преподавателя с включением соответствующих компьютерных программ, работа в группах, либо самостоятельное выполнение лексико-грамматических упражнений в сети Интернет, и может занимать 25-30% времени урока.

На выработку навыков и умений («*Skills and abilities development phase*») отводится 20% времени урока с применением ИКТ. На этом этапе используется банк тестовых и тренировочных заданий, тематические базы информационных ресурсов и т. д.

Контроль усвоения, коррекция ошибок («*Comprehension control phase*») с применением ИКТ займет 10%-15 % времени урока.

Творческому применению полученных знаний «*Project phase*» и этапу «рефлексия» «*Reflection phase*» можно выделить требуемое количество времени для использования ИКТ или даже отдельный урок.

Результаты исследования теоретических и практических аспектов организации урока иностранного языка с применением ИКТ в неязыковом учреждении образования дают возможность сделать следующие выводы:

1. В основе обучения иностранным языкам должен лежать принцип коммуникативности и профессиональной ориентации. Средством реализации данного принципа являются учебные методики, которые стимулируют интеллектуальное развитие, активизируют потенциальные возможности студентов и мотивируют их к иноязычному профессиональному общению.

2. В условиях неязыкового УВО наиболее эффективным дидактическим методом языковой подготовки высококвалифицированных юристов и юристов-международников является интеграция *традиционных и инновационных* методов обучения, арсенал которых многочислен и разнообразен.

3. ИКТ являются неотъемлемой частью современного учебного процесса как средство мотивации, обучения, управления и контроля усвоения знаний. Кроме того, они развивают познавательную деятельность обучающихся, их интеллектуальные способности, логическое мышление, память, внимание и воображение. ИКТ позволяют:

- создать предпосылки для интенсификации образовательного процесса;

- повысить эффективность и качество образования в целом, обеспечить лучшее усвоение учащимися учебного материала, мотивировать их к изучению иностранных языков;
- улучшить процесс контроля и самоконтроля, избегать субъективности в оценках;
- вырабатывать у студентов навыки самостоятельной работы, поиска и свободной ориентации в потоке информации;
- реализовать принцип обратной связи и индивидуализацию обучения;
- совершенствовать формы и методы обучения иностранным языкам.

Достоинств у ИКТ в образовательном процессе немало, но ими злоупотреблять нельзя. Та или иная учебная технология целесообразна и полезна только тогда, когда она позволяет получить такие результаты обучения, какие без ее применения получить нельзя. Следует, однако, отметить и ряд характерных недостатков обучения с помощью ИКТ:

- злоупотребление компьютерными эффектами;
- несоответствие отдельных компьютерных программ и обучающих видеороликов тематике образовательных программ, методическим целям и дидактическим принципам обучения и т. д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Худайберганава, Э. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе / Э. Худайберганава, Б. М. Гулиметова // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы IV междунар. науч. конф., Москва, июнь 2016 г. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 94–97.

С. А. Трофименко, А. В. Зеленовская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: strofimenko2017@gmail.com, zel@tut.by*

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОТАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматриваются основные формы комбинированного обучения, а также виды и характеристики ротационной модели обучения в процессе формирования лексической компетенции. Также дается подробное описание электронных приложений, используемых для формирования лексической компетенции.

Ключевые слова: ротационная модель; лексическая компетенция; комбинированное обучение; флэш-карточки; информационно-коммуникационные технологии.

S. A. Trofimenko, A. W. Zelianouskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: strofimenko2017@gmail.com, zel@tut.by*

MAIN CHARACTERISTICS OF THE ROTATION MODEL OF LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING LEXICAL COMPETENCE

This article discusses the main forms of Blended Learning, as well as the types and characteristics of the rotation model of learning in the process of forming lexical competence. The detailed description of the electronic applications used of forming of lexical competence is also presented.

Key words: rotation model; lexical competence; Blended Learning; flash cards; information and communication technology.

Учитывая психологические особенности усвоения лексических единиц (ЛЕ), и принимая во внимание, что когнитивные процессы у каждого студента протекают по-разному, для повышения эффективности работы над активным и рецептивным лексическим словарем студентов целесообразно наряду с традиционной аудиторной формой обучения, использовать формы работы, которые позволят учесть не только индивидуальные особенности каждого студента (темп, ритм овладения материалом и т. д.), но и создать благоприятные условия для усвоения учебного материала. Интеграция технологии комбинированного обучения в учебный процесс мо-

жет обеспечить как индивидуализацию и дифференциацию, так и демократичность, открытость и мобильность обучения.

В иностранной литературе данная образовательная технология получила название Blended Learning (M. Kerres, D. Rössler, G. Reimann), в русскоязычной литературе параллельно используются термины смешанное обучение (Л. В. Десятова, Е. И. Горошко, А. Л. Назаренко) и комбинированное обучение (А. Н. Богомолов, О. В. Андриюшкова, А. В. Козлова, Ю. И. Капустин). Появление комбинированного обучения обусловлено поиском наиболее оптимальной модели интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. По определению Ю. И. Капустина комбинированное обучение представляет собой модель наиболее эффективного сочетания очного традиционного обучения с элементами асинхронного и синхронного электронного обучения, под которым понимаются технологии компьютерного, дистанционного и веб-ориентированного обучения [1, с. 16]. Наиболее полную классификацию моделей комбинированного обучения дает М. Б. Хорн (Michael V. Horn) из Института Клейтон Кристенсен, Калифорния, США (The Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation) и выделяет шесть моделей:

1. Face-to-Face Driver – обучение в аудитории (занятия в основном проходят в аудитории при участии преподавателя, элементы электронного обучения используются во время занятий периодически);

2. Rotation – ротация (работа над учебным материалом распределяется между занятиями в аудитории и самостоятельной дистанционной работой студентов онлайн, в этом случае преподаватель выступает в роли консультанта);

3. Flex – гибкий график (студенты и преподаватели взаимодействуют удаленно, аудиторные занятия возможны по требованию);

4. Online Lab – онлайн-лаборатория (работа в специально оборудованных классах онлайн при участии тьютора, преподавателя);

5. Self-Blend – самостоятельное обучение (студенты самостоятельно выбирают дополнительно онлайн курсы для изучения к основному образованию);

6. Online Driver – онлайн-обучение (занятия в режиме синхронного/асинхронного общения с помощью электронных ресурсов информационно образовательной среды, редкие контакты с преподавателем консультационного характера) [2, с. 17].

Согласно другой классификации форм комбинированного обучения [3] выделяются автономная группа, перевернутый класс, смена рабочих зон.

Автономная группа предполагает деление учебной группы на 2 подгруппы. Одна группа занимается, используя традиционные учебные средства под руководством преподавателя, другая самостоятельно, используя уже готовые или разработанные преподавателем онлайн-ресурсы. Перевернутый класс представляет собой технологию, которая подразумевает получение теоретических знаний и перенос репродуктивной учебной деятельности на домашнее самостоятельное изучение, тем самым высвобождая время на занятии для обсуждения изученного материала, для разных видов деятельности и для организации различных социальных форм работы (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной). Форма комбинированного обучения «Смена рабочих зон» допускает выполнение учебной деятельности в фазе аудиторной работы (групповая, парная, индивидуальная) и в фазе работы с электронными ресурсами онлайн (индивидуальная работа).

Анализ представленных классификаций позволяет сделать вывод о том, что модели группируются в зависимости от роли преподавателя, степени физического присутствия участников образовательного процесса, методов планирования и поступления содержания в учебном процессе.

На наш взгляд для формирования лексической компетенции наиболее приемлемой формой организации учебной деятельности можно считать ротационную модель обучения «смена рабочих зон», где фаза работы с использованием традиционной формы обучения осуществляется на занятиях в аудитории, а фаза работы с электронными ресурсами онлайн реализуется студентами вне аудитории. Таким образом, глубокое самостоятельное освоение части материала посредством онлайн технологий позволяет сохранить время для формирования опыта применения лексических навыков.

Сочетание фаз обуславливается целесообразностью организации учебной деятельности по формированию лексической компетенции с привлечением электронных ресурсов; закономерностями формирования лексической компетенции и ее отдельных компонентов, в частности лексических навыков; возможностями инструментария электронных ресурсов. На рисунке представлен вариант организации учебного процесса по формированию лексической компетенции с использованием ротационной модели «смена рабочих зон», который предусматривает последовательно сменяемые две фазы работы в аудитории и две фазы работы с электронными ресурсами.

Ротационная модель обучения позволяет использовать широкие возможности современных информационно-коммуникационных технологий, применение которых обладает рядом преимуществ и способствует повышению внутренней мотивации обучающихся, реализации личностно-

Фаза аудиторных занятий
(индивидуальная, парная, групповая
работа)

**Фаза работы с электронными
ресурсами**
(самостоятельная работа)

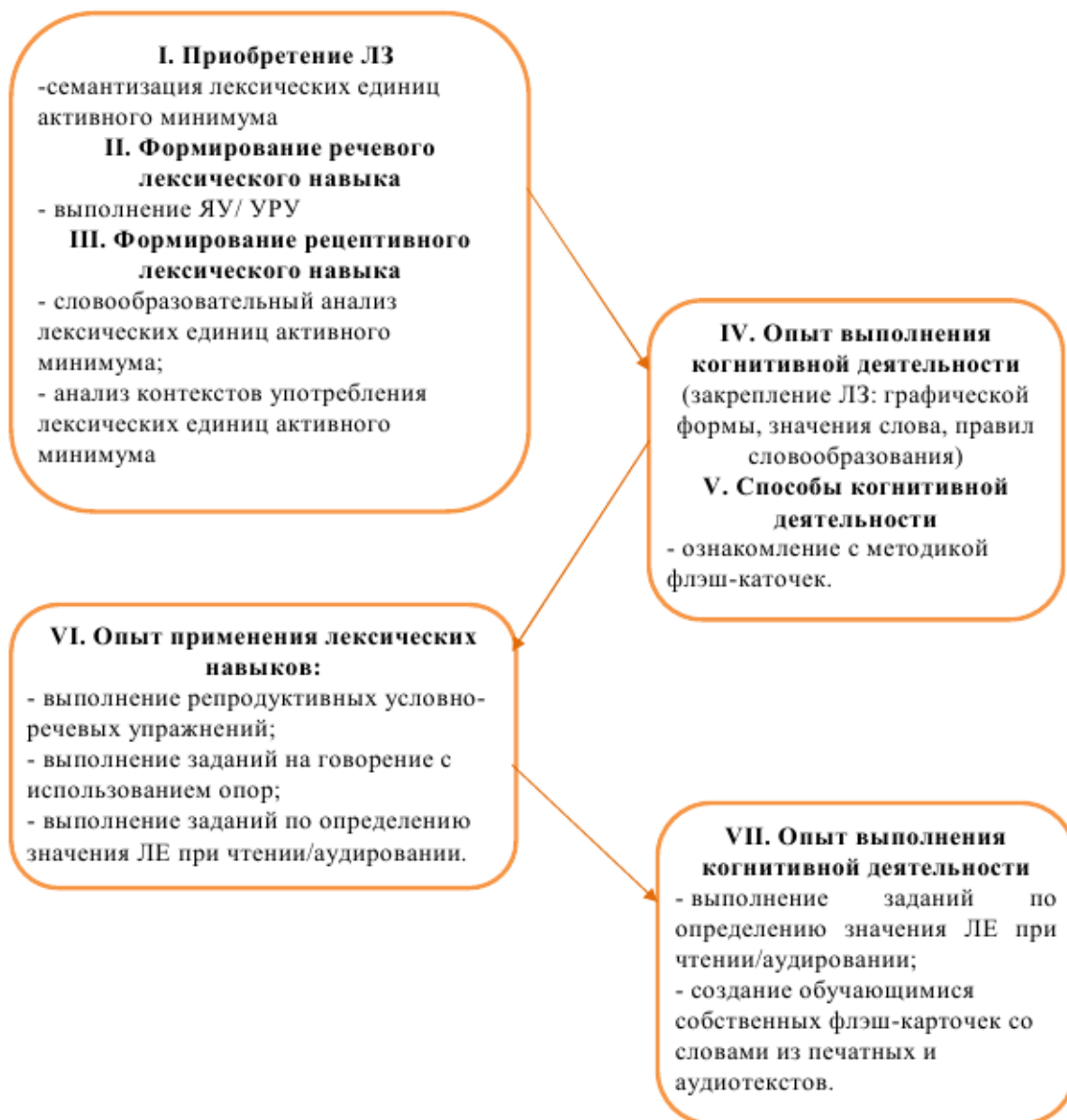


Рис. Ротационная модель обучения «смена рабочих зон» ориентированного подхода и содействует оптимизации и повышению эффективности образовательного процесса, в том числе формирования лексической компетенции. В этой связи представляется целесообразным проследить особенности реализации таких общедидактических принципов, как принцип наглядности, принцип активности и принцип индивидуализации.

Принцип наглядности, который традиционно заключался в применении на занятиях различных средств наглядности, опирающихся на органы

зрения. Психологией же доказано, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. С использованием информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам содержание данного принципа качественно расширяется и его можно трактовать принципом гипермедийной наглядности. Мультимедийные технологии позволяют использовать различные способы подачи материала, интегрируя его звуковое и визуальное сопровождение, для информационного насыщения и удобства восприятия материала использовать высококачественные графики и анимацию, при этом оказывая одновременное воздействие на все каналы восприятия и делая дидактические материалы максимально эффективными.

Принцип активности в дидактике отражает активную роль обучающегося в процессе обучения, подчеркивая, что обучающийся является субъектом, а не пассивным объектом обучения при руководящей роли преподавателя в непосредственной или опосредованной форме. Благодаря интенсивному развитию интернет-технологий принцип активности трансформируется в принцип интерактивности и определяет способ взаимодействия не только между преподавателем и студентом, но и студентов между собой. Появление технологий 3G / 4G и Wi-Fi обеспечило доступ пользователям смартфонов и планшетов к Интернет-ресурсам в любое время и в любом месте, что полностью изменило взаимодействие обучающихся, позволив им стать непосредственными участниками и создателями веб-страниц [4, с. 164–169].

Принцип индивидуализации следует рассматривать, как субъектную и индивидуальную индивидуализацию. Под субъектной понимается учет свойств обучающегося как субъекта деятельности и целью, которой является научить студентов наиболее экономным и эффективным приемам работы по изучению языка, что требует от преподавателя разработки специальных инструкций и памяток. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет так называемых индивидуальных особенностей обучающегося: уровня развития памяти, мышления, восприятия, а также индивидуально-психологический тип обучающегося (интроверт / экстраверт) и т. д. Информационно-коммуникационные технологии позволяют расширить возможности осуществления принципа индивидуализации, что реализуется в выборе студентами места, времени и темпа выполнения заданий, уровня сложности выполняемых заданий, а также появляется возможность доступа к более широкому спектру вспомогательных средств в изучении иностранного языка (справочные материалы в виде электронных словарей, мультимедийных энциклопедий и т. д.) и возможности быстрой обратной связи всех участников образовательного процесса.

Для организации учебной деятельности в фазе работы с электронными ресурсами нами используются два приложения для обучения лексике <https://learningapps.org> и <https://quizlet.com/>.

Приложение <https://learningapps.org> располагает большим разнообразием упражнений / заданий. По виду выполняемой деятельности можно выделить задания на распознавание, соотнесение, дополнение и классификацию. Со всей очевидностью данные упражнения / задания можно использовать для усвоения семантики ЛЕ, их графической и звуковой формы.

Приложение <https://quizlet.com/> организовано по системе флэш-карточек, предложенной немецким ученым и журналистом Себастьяном Лейтнером в 70-ые годы XX века, и имеющей целью более эффективное запоминание новых слов.

В предложенном С. Лейтнером методе флэш-карточки делятся на «Новые», «Просмотренные», «Знакомые» и «Усвоенные». ЛЕ переходят из одной категории в другую, исходя из уровня их усвоения. В ходе выполнения упражнений можно видеть количественный показатель слов, находящихся в каждой группе.

Работа над словом начинается с этапа «Заучивание». На данном этапе выполняются задания по определению соответствия на родном языке (выбрать из нескольких предложенных вариантов / написать соответствие) и далее на иностранном (написать соответствие). Слова, в которых обучающийся сделал ошибку, повторяются дополнительно несколько раз.

После этапа заучивания, который организуется для групп ЛЕ в количестве 5 слов, предлагается выполнение аналогичных заданий для ЛЕ нескольких объединенных групп. Комплекс заданий дополняется на данном этапе заданием на правописание (словарный диктант на слух) и выполнением теста с целью контроля усвоения значения ЛЕ, ее графической и звуковой формы. Приложение <https://quizlet.com/> дает также возможность в игровой форме проверить уровень усвоения перечисленных выше параметров.

Таким образом, использование ротационной модели в учебном процессе, в частности, по формированию лексической компетенции, создает условия для повышения эффективности самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивает возможность формирования опыта соответствующей когнитивной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Капустин, Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : авто-

- реф. дис. док. пед. наук : 13.00.02 / Ю. И. Капустин ; Росс. хим.-технол. ун-т им. Д. И. Менделеева – М., 2007 – 16 с.
2. Horn M. B. The Rise of K-12 Blended Learning / M. B. Horn, H. Staker. – Innosight Institute, 2011. – 17 p.
3. Телешкола – дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kartaznaniy.ru/distantcionnoe-obrazovanie/shkoly-distantcionnoye-obrazovaniye/teleshkola-distantcionnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 25.12.2019.
4. Леонтьева, Т. П. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под ред. Т. П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2016. – 239 с.

Н. А. Воловик, Н. А. Черток

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-
Барановского
Донецк, Украина
e-mail: inozmov@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается актуальность изучения иностранных языков в современном обществе и анализируются различные методы их изучения. Авторами анализируются преимущества и недостатки каждого из методов изучения иностранных языков.

Ключевые слова: методы обучения; принципы обучения; метод погружения; грамматически-переводной метод; метод фонетических ассоциаций; коммуникативный метод.

N. A. Volovik, N. A. Chertok

*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-
Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: inozmov@mail.ru*

TO THE ISSUE OF IMPLEMENTING SOME EFFECTIVE METHODS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

The relevance of studying foreign languages in modern society is highlighted in the given article. Various approaches and methods of studying are analyzed. The advantages and disadvantages of each method are revealed.

Key words: teaching methods; teaching principles; immersion method; grammar-translation method; phonetic association method; communicative method.

В настоящее время проблема общения граждан различных стран стала еще более актуальной вследствие разнообразных причин: политико-экономическая ситуация внутри Европейского Союза; глобальный миграционный процесс; обострение языкового вопроса. Следует подчеркнуть, что Европейский Союз, который насчитывает более 512 млн. человек – представителей разных этнических, культурных и языковых категорий происхождения, находится в стадии формирования и постоянных изменений. Поскольку народы с разной историей, культурой и традициями стремятся построить общее будущее на принципах равноправного взаимодействия национальных идей и традиций, проблема межкультурного общения приобрела особую актуальность и остроту. Владение иностранными

языками в условиях современного глобального рынка, слияния и интернационализации компаний и корпораций является одним из основных инструментов общения, совместного сотрудничества. Следует отметить, что только люди, в совершенстве владеющие иностранными языками, могут преуспеть в профессиональной деятельности при чрезвычайно высокой степени конкуренции в условиях современного рынка. Принцип сосуществования единого европейского пространства, т. е. свободное передвижение граждан, капитала и услуг, характеризуется высоким уровнем мобильности и отсутствием языковых барьеров.

Стратегия языкового образования на протяжении всей жизни обретает особое значение для целеустремленных и амбициозных людей, стремящихся самореализоваться в жизни и достичь успехов.

Достаточно очевидно, что различные возрастные категории требуют разнообразных подходов и методов обучения.

Знание языков необходимо людям в течение всей жизни: для получения полноценного образования, культурного обмена, профессионального и личного роста. Считается, что эффективно начинать обучение иностранным языкам в детском саду и в начальной школе. Преимущества раннего изучения доказаны практикой: чем меньше количество детей в группах, тем более эффективно осуществляется индивидуальный подход в обучении. Для раннего возраста при этом важными условиями являются: достаточное количество времени в программе обучения; заинтересованность детей в новой информации, их открытость, что позволяет предложить для изучения любой язык.

На среднем этапе обучения дети совершенствуют основы знаний, полученных в школе, и могут начинать изучение второго иностранного языка. Коммуникативная цель обучения при этом остается неизменной: ученики должны получить активные навыки, а не пассивные знания, достичь соответствующего уровня в чтении, аудировании, письме и устной речи одновременно с формированием общей межкультурной компетенции и способностью изучать языки как с учителем, так и самостоятельно.

В свете этого высшее образование должно сыграть немаловажную роль в достижении общественного и индивидуального многоязычия, поэтому задача каждого университета – способствовать изучению нескольких иностранных языков. Студенты должны получать возможность учиться за границей, хотя бы в течение одного семестра, получать возможность общения с носителями изучаемого языка. Желательно, чтобы преподавание всех дисциплин велось на иностранном языке. Это позволит студенту получить интенсивный тренинг языковых навыков и необходимую языковую квалификацию.

Однако не менее важной задачей является повышение качества и ис-

пользование инновационных технологий в процессе преподавания иностранного языка. Приобретает особое значение сравнительный метод обучения, который позволит учащимся, студентам или работающим проводить параллели между родным языком и иностранным, деловым стилем и разговорным, осознать сходство и различие языков и создать основу для развития перцептивного многоязычия. Задача этой статьи – систематизировать различные методы изучения иностранных языков в современном обществе, выявить преимущества и недостатки каждого из этих методов и определить их значение в процессе обучения иностранным языкам.

На протяжении многих лет при изучении иностранных языков первостепенное внимание уделялось умению читать, переводить и писать. Иными словами, использовался грамматико-переводной метод «Grammar-translation method» – метод, заимствованный из программ, разработанных для обучения так называемым «мертвым языкам» – латыни и греческому. В рамках грамматико-переводного метода целью обучения является обучение чтению и переводу текстов, преимущественно художественных, на родной язык. По этой методике владение языком – это владение грамматикой и словарем. Процесс совершенствования понимается как движение от одной грамматической схемы к следующей. Преподаватель, планирующий курс по данному методу, сначала думает о том, какие грамматические темы он хочет осветить, а затем под эти темы подбираются тексты, из которых выделяются отдельные предложения. В итоге заканчивается все переводом: сначала с иностранного языка на родной, а потом – наоборот. При данном методе содержание текста не играет особой роли, то есть имеет значение не то, что ты говоришь, а то, как ты говоришь.

На самом деле данный метод позволяет усвоить грамматику на более продвинутом уровне. Он рекомендован людям с довольно развитым логическим мышлением, для которых становится естественным воспринимать язык как совокупность грамматических таблиц.

Некоторые приемы работы с текстом стали главным достижением этого метода (анализ и перевод наиболее сложных по содержанию текстов, поиск в тексте изученного лексического и грамматического материала, установление различных аналогий с родным языком и т. д.).

Хотелось бы отметить, что этот метод имеет серьезные недостатки. Он недостаточно ориентирован на овладение языком как средством общения, даже в плане обучения чтению. Основной целью его является получение общих знаний, предполагающих развитие логического мышления в результате изучения грамматики или как общепознавательное развитие путем чтения и перевода текстов. Отрыв формы от содержания при этом является характерным и создающим серьезные предпосылки для возникновения языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения пере-

стает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто комбинировать слова путем понимания некоторых правил, то есть получает пассивные знания, так и не научившись общаться с носителем иностранного языка. Само собой разумеется, что для любого человека, стремящегося овладеть иностранным языком, умение свободно общаться является приоритетным.

Рассмотрим некоторые современные методы совершенствования коммуникативных способностей изучающего.

Потребность в специалистах, в совершенстве владеющих иностранным языком, привело к интенсивной разработке и дальнейшему развитию прямых методов, нацеленных на репродуктивное и рецептивное овладение языком. Хотелось бы особо выделить устный метод, более известный как метод Пальмера, который повлиял на становление лингвального и аудиовизуального метода. Г. Пальмер подчеркнул, что независимо от цели курса изучения иностранного языка, обучение стоит начинать с освоения устной речи, которой он придает решающее значение. Внимание, которое Г. Пальмер уделил устной речи, определяет и характер языкового материала. Он считает, что литературная разговорная речь, представленная аутентичными текстами, с которыми на начальном этапе лучше знакомиться только на слух, как пассивное восприятие языка является базовой. Это так называемый инкубационный период (1,5–2 месяца), на протяжении которого ученики «купаются» в речевом потоке. Они учатся воспринимать речь преподавателя, схватывая общее содержание высказываний.

В качестве основы изучения языка Г. Пальмер выдвигал заучивание, которое распространяется не только на отдельные слова, но и на словосочетания и предложения в целом. По его мнению, общее запоминание помогает избежать ошибок и освободиться от абстрактных размышлений, используя усвоенный материал в речи. Подстановочные таблицы являются хорошим инструментом для усвоения грамматических конструкций, считает Г. Пальмер.

Объединение в систему разнообразных и многочисленных упражнений, по мнению Г. Пальмера, формирует правильные навыки устной речи. Необходима определенная последовательность упражнений по мере возрастания их сложности. Подстановочные таблицы и серии вопросов вводятся в соответствии с принципом градации сложностей. Эта система обеспечивает переход от безошибочной, градуированной учебной речи, к речи творческой и свободной. Недостатком такого метода является пассивная роль обучающегося на начальном этапе, искусственное сдерживание речевой деятельности, преобладание механического заучивания, что оставляет мало места и времени для инициативной речи.

Немаловажную роль играет аудиолингвистический метод изучения иностранного языка. Это многократное повторение услышанного текста за преподавателем или фонограммой на начальном этапе позволяет на втором этапе воспроизводить пару фраз от себя. Основное внимание в этом методе сосредотачивается на структурах, обедняя лексику.

Здесь можно упомянуть способ фонетических (звуковых) ассоциаций, возникший вследствие того, что в разных частях нашей планеты слова или части слов, произносимые одинаково, имеют разное значение. Профессор Стэнфордского университета Р. Аткинсон в 70-е годы прошлого века подробно изучал ассоциации в разных языках, применив «метод ключевых слов». Преимущество данного метода заключается в том, что можно запомнить большее количество слов за один раз.

Еще во второй половине XX века некоторые лингвисты стали предлагать более интенсивные способы изучения иностранных языков. Одним из разработчиков и вдохновителем новых методик стал болгарский психотерапевт Георгий Лозанов. Его методика состояла в том, что, используя систему психологических приемов (внушение, привлечение внимания и др.), обучающиеся могли заговорить на иностранном языке за 24 дня. Создаются все предпосылки, чтобы любой человек в процессе обучения мог расслабиться, раскрыться, погрузиться в язык, чтобы его речь стала максимально приближенной к оригинальной. Поэтому этот метод и получил название суггестативного, или метода погружения. При устранении многих психологических барьеров, возникающих при обучении, создаются благоприятные условия для овладения разговорной речью. При этом методе устанавливаются и поддерживаются более доверительные отношения между обучающими и обучаемыми, что способствует успешному речевому взаимодействию. Здесь задействованы 2 плана восприятия – сознательный и подсознательный, и работают оба полушария, что дает оптимальный результат.

Ускоренное обучение иностранному языку по методу Лозанова продемонстрировало положительные результаты не только у него на родине, но и в ряде других стран.

В качестве последователей метода Лозанова можно назвать Г. Китайгородскую и О. Шехтера, но созданные ими методики ускоренного обучения иностранному языку носили лишь элементы лозановской суггестопедии. Например, Шехтер считал, что нет необходимости при этом изучать грамматику. Китайгородская также больше внимания уделяла устной речи.

Их концепции представляют собой разновидности коммуникативного метода, суть которого состоит в обучении общению через общение. Главное, по их мнению, это научить человека общаться так, чтобы его речь

была понятна собеседнику.

Основной принцип коммуникативного метода – это речевая направленность учебного процесса. В обоснование этого метода значительный вклад сделали Г. Уидоусан, У. Литлвуд (Англия), Г. Е. Пифо (Германия), Ю. Пассов (Россия).

Те, кто изучает язык по коммуникативному методу, приобретают и коммуникативные компетенции, т. е. умение пользоваться иностранным языком в зависимости от ситуации. Они обучаются общению в процессе самого общения. Поэтому все упражнения и задания должны быть коммуникативно-оправданным дефицитом информации. Использование аутентичных текстов, которые реально представлены носителями языка, и является основной и немаловажной характеристикой коммуникативного подхода. Нужно отметить, что критериями оценки являются не только правильность, но и скорость устных высказываний и техника чтения.

Стоит подчеркнуть, что коммуникативные методики не являются универсальными.

Елена Навакова отмечает, что если речевая среда отсутствует, то и навыки общения, приобретенные в ходе обучения коммуникативным методом, теряются так же быстро.

В англоязычных странах (США и Великобритании) в последние годы возникают новые методы обучения иностранным языкам, которые объединяют в себе коммуникативные и познавательные цели. Основными принципами этих методов являются: движение от целого к частному, ориентация занятий на ученика (с его индивидуальными способностями), целеустремленность и содержательность занятий, вера преподавателя в успех своих учеников.

А. В. Гойнаш

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: brest.de@tut.by*

К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ РОДА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема усвоения грамматического рода немецких существительных и описываются пути для её решения: от классических приёмов в методике преподавания иностранных языков до использования информационно-коммуникационных технологий (онлайн игр, тренингов и открытых курсов).

Ключевые слова: род существительных; онлайн-тренинг; MOOC; игра «Alias»; наглядное пособие.

A. Hoinash

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: brest.de@tut.by*

TO THE QUESTION OF MASTERING THE GRAMMATICAL GENDER OF GERMAN NOUNS

The article discusses the problem of mastering the grammatical gender of German nouns and describes ways to solve it: from classical techniques in teaching foreign languages to the use of information and communication technologies (online games, trainings and open courses).

Key words: grammatical gender of German nouns; online training; MOOC; the game «Alias»; visual aid.

По сравнению с другими языками немецкий язык традиционно считается весьма сложным для изучения. Среди трудностей на этом пути, как правило, называют такие явления как:

- твёрдый приступ и немецкие звуки [r] и [ʁ] в фонетике;
- длинные и сложные слова в лексике (*в словаре Дуден (Duden) большинство немецких слов состоит из 11 букв, а самое длинное немецкое слово состоит из 80 букв: Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft*);
- род существительных, употребление артикля, несколько типов склонения существительных и прилагательных, система времён от Plusquamperfekt до Futur II и их согласование в грамматике;
- порядок слов в различных видах предложений и т. д.

Об этих явлениях ещё в 1897 году в Венском клубе прессы Марк Твен говорил в своей знаменитой речи «Ужасы немецкого языка» («The Horrors of the German Language») и ещё раньше представил в очерке «Ужасный немецкий язык» («The Awful German Language»), в шутливой форме предлагая исправить и упростить его [1].

Действительно, начав изучение немецкого языка человеку рано или поздно придётся столкнуться с тем, что кроме собственно самих имён существительных он будет вынужден усваивать и род каждого из них. В этом смысле немецкий язык сильно отличается от английского, где распределение имён существительных по родам в большинстве случаев осуществляется на основе лингвистических категорий «неодушевлённости» / «одушевлённости» и далее по полу («мужской» / «женский») и стоит гораздо ближе, например, к русскому и белорусскому языкам, где род не всегда является мотивированным и может совпадать или не совпадать с родом и даже числом соответствующего существительного в немецком языке [2].

Поэтому несмотря на то, что в грамматике немецкого языка для определения рода существуют определённые ориентиры [3], и этой теме посвящено множество работ [4], часто можно услышать, что усвоение рода имени существительного оказывается если не сложнее, то равносильно запоминанию самого существительного.

И в самом деле, тому, какие ошибки связаны с неправильным определением рода существительных, посвящена отдельная статья автора [5] и часть пособия «Управление в немецком языке: von A bis Z» [6], где наглядно представляется, что происходит с артиклями, именами прилагательными и самими существительными при склонении, а также как изменяются соответствующие им местоимения. В результате оказывается, что ошибка на стадии определения рода имени существительного влечёт за собой вереницу новых ошибок, пусть не критично, но очень весомо сказывающихся на восприятии порождаемого устного или письменного высказывания.

Тем не менее, пути для усвоения рода немецких существительных существуют. Прежде всего, это осознание значимости соответствующих помет в словарях, сообщающих данные о роде конкретного существительного [7]. Поэтому первым шагом является фиксация всех существительных с их артиклями (*и лучше сразу же со множественным числом*). Далее следуют самые разные приёмы работы по запоминанию слов:

- переписывание слов в отдельную тетрадь в несколько колонок, чтобы можно было, поочерёдно закрывая каждую из них, прорабатывать лексические единицы в самой разной последовательности (*сверху вниз, снизу*

вверх, через *n*-энное количество слов, а также возвращаясь к каждой ошибке через *n*-ное количество слов и т.д.);

- записывание существительных на одной стороне стикеров, а перевод, род и множественное число – с другой и расклеивание их на видном месте;

- выбор для себя рисунков-ассоциаций с родом немецких существительных (например, лев – мужской род, королева – женский род, колесо – средний род) и фиксация слов в колонках под ними;

- раскрашивание слов маркерами разных цветов (например, мужской род – серым, женский род – красным, средний род – синим, множественное число – зелёным цветом), тем самым минуя сознательное и предоставляя возможность своему мозгу самостоятельно создавать дополнительную опору при усвоении рода.

При всей своей «детскости» все эти приёмы могут существенно облегчить задачу запоминания рода в немецком языке. А последний из них примечателен тем, что базируется на одном из наиболее цитируемых исследований в истории экспериментальной психологии – эффекте Струпа (Stroop effect) [8]. Насколько цвет оказывает влияние на восприятие материала, можно проверить, предложив обучающимся пройти тест с названиями цветов [9].

Важно также отметить, что результаты данного исследования были положены в основу открытого онлайн-курса «Род в немецком языке: от А до Я» (часть 1: определение по значению) [10]. Корпус правил-опор и слов для тренировки разбит в курсе на уровни А, В и С, каждый из которых содержит ряд интерактивных тренингов:

- правила-опоры с цветовой подсказкой;
- правила-опоры без цветовой подсказки;
- существительные для тренировки с цветовой подсказкой;
- существительные для тренировки без цветовой подсказки.

После регистрации на сайте и самостоятельной записи на курс участникам предлагается к усвоению почти 100 правил-опор для определения рода существительных в немецком языке по их значению и свыше 1300 слов для тренировки, закрепления и поддержания указанного грамматического явления в актуальном состоянии.

Кроме того, весьма полезной оказывается работа с проблемными словами в онлайн тренингах «РОД в немецком языке» [11], где в форме теста можно проверить знание артикля случайно выбранных существительных в трёх блоках по 300 единиц и усвоить род трудных слов.

При этом идеальным было бы также параллельное составление примеров со словом сначала в словосочетаниях с прилагательным (*и, соответственно, с определённым, неопределённым или нулевым артиклем*), а

затем используя весь спектр ключевых схем немецких предложений (например, на основе наглядного пособия «Основные типы предложений в немецком языке» [12]):

- повествовательных предложений;
- вопросительных предложений;
- предложений в повелительном наклонении;
- сложносочинённых предложений с союзами, не влияющими на порядок слов;
- сложносочинённых предложений с союзами, влияющими на порядок слов;
- сложноподчинённых предложений.

И ещё одним способом закрепления рода отдельных существительных может стать разработанный автором вариант известной игры – «UNI-Alias» [13], цель которой состоит в том, чтобы за определённое время объяснить максимальное количество слов другому участнику или команде, а они смогли отгадать их. Опыт работы показывает, что данная игра весьма эффективно может использоваться при обучении иностранному языку. Начиная с уровня А2, делать это могут:

- и учителя на уроках и факультативах в школе;
- и преподаватели на парах в вузе;
- и репетиторы на занятиях с детьми и взрослыми.

При объяснении слов, понятий и реалий в игре возможно использование всей палитры способов раскрытия значения лексических единиц, а требование называть род каждого встречающегося существительного является опцией для повышения уровня сложности в игре.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что проблема усвоения рода немецких существительных действительно существует, однако для её решения имеются пути, выбор которых остаётся за преподающими и изучающими новый для них иностранный язык.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. The Awful German Language [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Awful_German_Language. – Дата доступа: 20.01.2020.
2. Опорные таблицы и схемы: Род существительных [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_kinder/692-opornye-tablicy-i-shemy-rod-suschestvitelnyh.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
3. Род существительных в немецком языке [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_einsteiger/902-rod-suschestvitelnyh-v-nemeckom-yazyke.html. – Дата доступа: 20.01.2020.

4. Грамматическая категория рода [Электронный ресурс] / Д. И. Бектяшкина, А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/w_artikel/artikel/12-grammatische-kategorie-rod.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
5. Какие ошибки связаны с неправильным определением рода немецких существительных? [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/853-kakie-oshibki-svyazany-s-nepravilnym-opredeleniem-rod-nemeckih-suschestvitelnyh.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
6. Наглядное пособие «Управление в немецком языке: von A bis Z» [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/print-shop/1265-nagljadnoe-posobie-upravlenie-v-nemeckom-jazyke-von-a-bis-z.html>. – Дата доступа: 20.01.2020.
7. Представление существительных в словаре [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_einsteiger/374-predstavlenie-suschestvitelnyh-v-slovar.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
8. Эффект Струпа [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D1%84%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82_%D0%A1%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BF%D0%B0. – Дата доступа: 20.01.2020.
9. Игра с названиями цветов «Чей Вы шпион?» («Wessen Spion sind Sie?») [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_spiele/191-igra-wessen-spion-sind-sie.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
10. Онлайн-курс «Род в немецком языке: от А до Я» (часть 1: определение по значению) [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/projekte/fernstudium/1048-onlayn-kurs-rod-v-nemeckom-yazyke-ot-a-do-ya-chast-1-opredeleniye-po-znacheniyu.html>. – Дата доступа: 20.01.2020.
11. Онлайн тренинги «РОД в немецком языке» (полная версия) [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/projekte/training/395-online-treningi-rod-v-nemeckom-yazyke-polnaya-versiya.html>. – Дата доступа: 20.01.2020.
12. Как использовать наглядное пособие «Основные типы предложений в немецком языке»? [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1185-kak-ispolzovat-naglyadnoe-posobie-osnovnye-tipy-predloshenii-v-nem-yasyke.html. – Дата доступа: 20.01.2020.
13. Игра «UNI-Alias» [Электронный ресурс] / А. В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_spiele/1228-igra-uni-alias.html. – Дата доступа: 20.01.2020.

Ф. А. Моисеева, В. В. Смазной

*Донецкий национальный университет экономики и торговли имени М. Туган-
Барановского
Донецк, Украина
e-mail: smaznoyval@gmail.com*

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрываются вопросы и проблемы формирования профессиональных компетенций у студентов неязыковых специальностей, даётся анализ форм и методов учебной и внеаудиторной работы, направленных на достижение коммуникативной компетенции, рассматривается целесообразность применения компетентностного подхода и его составляющих.

Ключевые слова: общекультурные и профессиональные компетенции; высшее профессиональное образование; информационно-компьютерные технологии; компетентностный подход.

F. A. Moiseeva, V. V. Smaznoy

*Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky
Donetsk, Ukraine
e-mail: smaznoyval@gmail.com*

ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES STUDENTS OF NON- LINGUISTIC SPECIALTIES

The article reveals the issues and problems of the formation of professional competencies in students of non-linguistic specialties, gives an analysis of the forms and methods of educational and extracurricular activities aimed at achieving communicative competence, considers the feasibility of applying the competency-based approach and its components.

Key words: general cultural and professional competencies; higher professional education; information and computer technologies; competency-based approach.

Сегодня в связи с углублением и расширением сотрудничества и внешнеэкономических связей между странами и регионами растёт значение иностранных языков как средства международного и профессионального общения в сфере торговли и бизнеса. Образовательный процесс в вузе при этом приобретает прагматический характер, который направлен на обработку практических действий, что и служит основой формирования и профессиональных компетенций.

Государственные образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования обращают внимание на формирование профессиональных компетенций, что представляет собой нахождение связи между знанием и проблемной задачей, а также возможность найти лучшую процедуру (best practices), которая подходит для решения такой проблемы.

Для высшего образования сегодня характерным является активное применение ИКТ (информационно-компьютерных технологий) в учебном процессе, широкий доступ к образовательным интернет-ресурсам, приобретение и передача знаний всеми субъектами, реализация принципа «обучение на протяжении всей жизни», комплексное развитие социальных и психо-эмоциональных способностей у тех, кто обучается. При этом возрастает роль самостоятельной работы и индивидуальный характер получения и передачи знаний.

Важной проблемой для преподавателей иностранного языка становится тот факт, что иностранный язык из предмета гуманитарного цикла становится инструментом познания и развития студентов. В ходе профессионального становления студента преподаватель становится главным фактором, участвующим в развитии личности студента. Он и осуществляет передачу системы знаний, и сообщает студенту свое мотивационно-ценностное отношение к знаниям, к предмету, моделируя определенное положительное отношение студентов к образовательному процессу в целом.

Коммуникативные методы в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях и использование компьютерных программ имеют большое значение, как при обучении, так и при контроле знаний студентов. Важным является использование различных технических средств обучения (прежде всего фильмов, клипов), и, конечно же, профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка.

В соответствии с требованием ГОС (Государственного образовательного стандарта) бакалавриата и магистратуры в системе высшего профессионального образования в ходе осуществления основных образовательных программ у студентов должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции. Так, бакалавры, специалисты и магистры, освоившие образовательную программу бакалавриата и магистратуры, должны обладать готовностью к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1). Соответственно повышается и уровень требований к языковой подготовке для формирования названных выше компетенций выпускников экономических вузов и специальностей. В формате принятой концеп-

ции подготовки конкурентоспособных и мобильных специалистов с высшим профессиональным образованием важно определить средства формирования общекультурных и профессиональных компетенций. К ним, как правило, относят учебное и лабораторное оборудование как материально-техническую базу учебных аудиторий, профессиональную среду (работодателей, партнёров и т. д.), которая проявляет интерес к профессиональной подготовке высококвалифицированных кадров, а также соответствующие методики преподавания и педагогические технологии, отвечающие современным требованиям и стандартам подготовки в системе высшего профессионального образования.

При составлении учебных рабочих программ по дисциплинам, читаемым преподавателями кафедры иностранных языков, таких как иностранный язык, деловой иностранный язык, иностранный язык профессиональной направленности, иностранный язык профессиональной деятельности, второй иностранный язык, второй иностранный язык профессиональной направленности, иностранный язык в экспертной и таможенной деятельности, иностранный язык профессионального общения, преподаватели кафедры иностранных языков руководствуются рекомендациями выпускающих кафедр в отношении компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся. Эти компетенции обозначены в ООП, общей образовательной программе, разрабатываемой специальной кафедрой, отвечающей за данное направление подготовки и специальность.

При этом мы также помним о важности применения компетентностного подхода как необходимого условия обеспечения качественного образования и модернизации профессиональной подготовки в высшей школе [1; 2]. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, которая представляет собой сложное интегративное качество, включающее, кроме языковых знаний, умения и возможность целесообразно и эффективно взаимодействовать с другими людьми в ситуации общения на основе высокоразвитых личностных свойств (эмпатии, общительности, рефлексии), которые позволяют принимать во внимание индивидуально-психологические, личностные особенности и интересы собеседника [1]. Использование компетентностного подхода знаменует сегодня изменения вектора профессионального образования от «знаниевой» или «зуновской» (знания, умения, навыки) модели образования к компетентностной, т. е. развитию формирования компетенций [2].

Важно, чтобы обучающиеся постоянно действовали, решали задачи, выполняли задания, участвовали в деловых играх, тренингах. Динамику развития можно фиксировать через смену приемов и способов познания, учения, новых методик и освоения учебного материала. Высокий уровень достигнутых общекультурных и профессиональных компетенций означа-

ет, что студенты конкурентоспособны и мобильны, достигли необходимого уровня профессиональной культуры и мастерства.

Сочетание компетентностного и аксиологического подходов к организации образовательного процесса будущих специалистов позволяет построить теоретическое обучение, модернизировать процесс обучения и тем самым повысить конкурентоспособность выпускников нашего учебного заведения.

Следующий немаловажный аспект в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе – сокращение учебной нагрузки по иностранным языкам в неязыковом вузе. В этих условиях кафедра иностранных языков ищет и находит новые, современные формы учебного взаимодействия со студентами, такие как: научно-методические семинары по актуальным темам студенческой научной и учебной работы, дискуссионные клубы «Speaking Club» и «Sprachclub», вечера и встречи – «Лирическое интермеццо», «Краски осени» и др. Положительные результаты такого подхода можно наблюдать во время проведения олимпиад по деловому иностранному языку и научных конференций, а также телемостов между талантливыми студентами данного вуза и профильных белорусских вузов. И хотя это отдельные, лучшие студенты, данный факт говорит о том, что выбраны правильные приоритеты в учебной работе в вопросе формирования компетенций и навыков профессионального общения на иностранных языках.

Подводя итог можно сказать, что обозначены определенные перспективы, накоплен положительный опыт в вопросе формирования профессиональных компетенций на иностранных языках, есть понимание ответственности, а также поддержка и взаимопонимание со стороны специальных кафедр университета, хотя поиск новых эффективных методик и форм учебного взаимодействия со студентами продолжается.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мирзоева, Д. М. Образовательные системы и инновационные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-1_p090-095.pdf. – Дата доступа: 18.11.2019.
2. Сивухин, А. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм»: теоретические подходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-inostrannogo-yazyka-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-po-napravleniyu-turizm-teoreticheskie-podhody>. – Дата доступа: 18.11.2019.

И. Ю. Щербань

*Уманский государственный педагогический университет
Умань, Украина
e-mail: shcherban.i.y@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу использования информационно-коммуникационных технологий в качестве составляющей модернизации учебно-воспитательного процесса. Информационно-коммуникативные технологии рассматриваются как совокупность методов и программно-технических средств, объединенных для обеспечения качества изучения иностранного (английского) языка. Доказано, что информационно-коммуникативные технологии предоставляют возможность получения разносторонней информации на расстоянии и неограниченного увеличения количества участников учебного процесса, характера и набора источников информации, дают новый толчок идеям непрерывного, открытого образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; участники учебного процесса; иноязычная компетентность; доступ к информации; иноязычная подготовка.

I. Yu. Shcherban

*Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine
e-mail: shcherban.i.y@gmail.com*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

The article is devoted to the use of information and communication technologies as a component of educational process modernization. Information and communication technologies are considered as the unity of methods and software and hardware tools combined to ensure the quality of teaching a foreign (English) language. It is proved that information and communication technologies provide the opportunity to obtain versatile information at a distance and an unlimited increase of participants' number in the educational process, the nature and set of sources of information, give a new impetus to the ideas of continuous, open education.

Key words: information and communication technologies; participants of educational process; foreign language competence; access to the information; foreign language training.

Формирование информационного общества актуализировало необходимость подготовки человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению современными средствами, методами и технологией работы, обусловило потребность в обновлении навыков работы в условиях коллективной подготовки и принятия решений. В этом контексте все более очевидной стала зависимость высшей школы от

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как ее составляющей, что побуждает к непрерывной модернизации учебно-воспитательного процесса.

Современные украинские и зарубежные ученые работают над усовершенствованием путей имплементации ИКТ в образовательный процесс, поиском инновационных форм и методов преподавания, улучшением условий для овладения иностранным языком путем индивидуализации обучения, всесторонним использованием нетрадиционных форм организации учебного процесса в учреждениях высшего образования.

Исследованию проблем, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий на современном этапе организации образовательного процесса, посвящены работы многих зарубежных (Л. Аранте, Дж. Ахмад, К. Бингимал, Х. Гиллеспи, М. Озен, М. Хади) и украинских ученых (В. Беспалько, В. Быков, В. Гриценко, А. Гуржий, А. Довгялло, М. Жалдак, Н. Згуровский, С. Кудрявцев, В. Лавринец, Г. Маклаков, Ю. Машбиц, А. Спиваковский, А. Спирин, В. Широков, В. Шолохович).

В нашем исследовании мы рассматриваем информационно-коммуникативные технологии как совокупность методов и программно-технических средств, объединенных для обеспечения выполнения информационных процессов с большей надежностью, оперативностью и снижением трудоемкости использования информационного ресурса [1].

Эти технологии предоставляют возможность получения разносторонней информации на расстоянии и неограниченного увеличения количества участников учебного процесса, характера и набора источников информации. Информационные технологии обучения относят к педагогическим технологиям, которые обеспечивают оптимальное построение и реализацию учебного процесса с учетом четко определенной дидактической цели.

Так, ученый В. Быков отмечает, что ИКТ-обучения – это компьютерно-ориентированная составляющая педагогической технологии, которая отражает некоторую формализованную модель определенного компонента содержания обучения и методики его представления в учебном процессе, представлена в этом процессе педагогическими программными средствами и предусматривает использование компьютера, компьютерно-ориентированных средств обучения и компьютерных коммуникационных сетей для решения дидактических задач или их фрагментов [2].

Акцентируя программированность, В. Лавринец [3] определяет информационные технологии обучения как технологии компьютерной обработки, передачи, распространения информации, создания вычислительных и программных средств информатики. В. Шолохович [4] предлагает

определять информационные технологии обучения с точки зрения их содержания как отрасли дидактики, которая занимается изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, где находят применение средства информатизации образования.

Ученый И. Роберт [5] предлагает характеристику средств ИКТ по способу их применения в учебно-образовательном процессе: как средств обучения (совершенствуют процесс преподавания), как инструмента познания окружающей действительности и самопознания, как средство развития личности студента, как средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом, как средства коммуникаций, как средства автоматизации процессов обработки результатов эксперимента и управления, как средства автоматизации процессов контроля, коррекции, результатов учебной деятельности и тестирования; как средства организации интеллектуального досуга.

С точки зрения дидактики ИКТ способствуют развитию речевых способностей студентов, делают обучение более интенсивным и эффективным за счет использования мультимедиа и наглядного представления учебного материала, обеспечивают обратную связь в процессе обучения, позволяют индивидуализировать обучение и усиливают межпредметные связи, обеспечивают поиск информации из различных источников, создают благоприятную атмосферу для коммуникации.

Использование ИКТ позволяет поднять образовательные процессы на качественно новый уровень, организовать принципиально новые подходы к формированию контингента для обучения в учреждениях высшего образования, ведь современная молодежь лучше воспринимает учебный материал на электронных носителях, чем в печатной форме. Внедрение ИКТ в процесс иноязычной подготовки позволяет повысить эффективность учебно-познавательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, способствует расширению и углублению профессиональной иноязычной компетентности.

А. Балендр акцентирует тенденции развития ИКТ в иноязычной подготовке студентов, среди которых выделяет использование студентоцентрированного подхода; развитие коммуникативной составляющей иноязычной подготовки с использованием ИКТ и внедрением мобильного обучения (применение мобильных гаджетов во время обучения) [6].

Таким образом, использование ИКТ дает возможность решать следующие актуальные вопросы:

- использовать в обучении достижения новейших информационных технологий;
- совершенствовать навыки самостоятельной работы студентов в информационных базах данных, сети Интернет;

- обеспечивать дифференцированный подход и индивидуализацию обучения;
- реализовывать интерактивный подход;
- интенсифицировать познавательную активность учащихся;
- повышать интерес и общую мотивацию к изучению иностранного языка;
- активизировать обучение через использование привлекательных и быстро меняющихся форм представления информации, соревнования студентов с машиной и с самими собой, стремление получить более высокую оценку;
- овладеть навыками оперативного принятия решений в сложной ситуации;
- предоставлять доступ к банкам информации, возможность оперативно получать необходимую информацию;
- увеличить объем выполненных заданий;
- осуществлять контроль за on-line тестированием.

Следует отметить, что в работах, посвященных информатизации обучения, обращается внимание и на негативное влияние ИКТ. Так, в пособии «Использование информационных и коммуникационных технологий в системе общего среднего образования» отмечается, что в случае опоры на средства информатизации речь преподавателя оказывается «выключенной», в результате чего студент не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мыслей на профессиональном языке [7]. Эту же идею подтверждает и Н. Гендина, говоря о дегуманизации [8]. Колоссальные объемы сведений, предоставляемые некоторыми средствами информатизации, такими как электронные справочники, веб-энциклопедии, Интернет-порталы, мультимедийные системы презентации информации, технология on-line общения Skype в Интернете, могут отвлекать внимание в процессе обучения.

Кроме того, препятствиями к использованию ИКТ могут стать:

- недостаток финансирования для приобретения соответствующего оборудования, программного обеспечения и материалов;
- отношение учителей к использованию технологий на занятиях (преподаватели могут избегать использования информационных технологий в силу возраста, предпочитая традиционные методы обучения, ожидая, что младшие по возрасту коллеги будут имплементировать новейшие технологии в практику);
- недостаточная подготовка преподавателей к использованию ИКТ (информационная эра пропагандирует новые методы обучения, выдвигая новые требования к преподавателю, что часто оказывается большим вызовом для современного педагога);

- внедрение мультимедийных технологий минимизирует общение между преподавателем и студентами, сокращая возможности межличностного общения (face-to-face communication);

- чрезмерное увлечение поиском информации в Интернете уменьшает взаимодействие студентов со сверстниками и преподавателем в ситуациях, когда преподаватели делают слишком большой акцент на виртуальном учебном курсе в противовес реальному обучению.

Изложенный выше материал подтверждают результаты опроса студентов, в соответствии с которым 72% опрошенных активно используют ресурсы интернета в подготовке к занятиям, 35% готовятся на платформе дистанционного обучения Moodle, и только 7% студентов отметили использование библиотечного фонда университета и конспектов занятий в качестве своего варианта. 79% студентов показывают, что внедрение ИКТ способствует усвоению материала дисциплины «Иностранный язык (английский)», 20% затруднились ответить и лишь 1% дал отрицательный ответ. Среди преимуществ внедрения ИКТ при изучении английского языка 52% респондентов отмечают гибкий график и темп обучения, 51% опрошенных отметили улучшение общих навыков работы с информацией, 45% респондентов оценили совершенствование своих навыков работы на компьютере. 37% опрошенных убедились в улучшении понимания своих умений и интересов и постоянной тренировке памяти; 32% студентов отметили развитие коммуникативной и информационной компетентности, а 27% подтвердили улучшение своих навыков планирования учебной деятельности. Среди путей совершенствования курса студенты выразили желание увеличить количество интерактивных занятий, проведение онлайн конференций и использование приложений социальных сетей, которые способствуют изучению иностранного языка [9].

Учитывая вышесказанное, необходимо принять во внимание два возможных направления внедрения ИКТ в учебный процесс [10]. Первое – вовлечение средств ИКТ в учебный процесс в качестве «поддерживающих» в рамках традиционных методов исторически сложившейся системы образования с целью интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и частичной автоматизации рутинной работы, связанной с учетом, измерением и оценкой знаний учащихся. Второе – через внедрение ИКТ изменить содержание образования, пересмотреть методы и формы организации учебного процесса, выстроить целостные курсы, основанные на использовании ИКТ в учебных дисциплинах. Знания, умения и навыки в этом случае рассматривают не как цель, а как средство развития личности будущего специалиста.

Использование ИКТ на занятиях дает новый толчок идеям непрерывного, открытого образования, где каждый студент имеет право выбрать

цель, содержание, способ, место и время обучения, а также устраняет барьеры между формальным, неформальным и информальным обучением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гумен О. М., Коломієць, Н. Я. Використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій та сучасних мультимедійних засобів у навчальному процесі / О. М. Гумен, Н. Я. Коломієць // Технологический аудит и резервы производства. – № 3/1(17). – 2014. – С. 34.
2. Биков, В. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В. Биков. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Лаврінець, В. Комп'ютерні технології: впровадження в навчальний процес / В. Лаврінець // Освіта. – 2002. – № 18/19 (20–27 берез.). – С. 10.
4. Шолохович, В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Шолохович. – Екатеринбург, 1995. – 48 с.
5. Роберт, И. В. Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт. – М., 1998. – 178 с.
6. Балендр, А. В. Інформаційно-комунікаційні технології в іншомовній підготовці фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу / А. В. Балендр, О. І. Комарницька, І. Г. Блощинський, О. В. Діденко // Information technologies and learning tools. – 2018. – Т. 67. – № 5. – С. 63.
7. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для вузов / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2007. – 192 с.
8. Гендина, Н. И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества / Н. И. Гендина // Информационное общество. – 2009. – № 1. – С. 61.
9. Безлюдний, О. І. Досвід використання технології змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти / О. І. Безлюдний, В. В. Безлюдна, І. Ю. Щербань, О. С. Комар // Information technologies and learning tools. – 2019. – Т. 73. – № 5. – С. 86–100.
10. Куняев, Н. Н. О развитии правового регулирования информационно-коммуникационных технологий / Н. Н. Куняев // Юридический мир. – 2010. – № 7. – С. 8.

Л. В. Круглик

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Минск, Республика Беларусь
e-mail: lilia.kruglik@yandex.by*

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

В статье рассматриваются существующие трактовки понятия «образовательная среда». Обосновывается роль интерактивных методов и роль информационных технологий как важнейших составляющих образовательного процесса. Обсуждается необходимость использования возможностей информационных технологий с целью развития профессиональных компетенций при подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза; интернет-технологии; интерактивные методы обучения; учебный процесс; самостоятельная работа.

L. V. Kruglik

*The Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of
Belarus
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: lilia.kruglik@yandex.by*

INTERNET-TECHNOLOGY AS A TOOL FOR GUIDING LEARNING ENVIRONMENTS (ON THE BASIS OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES)

The article examines the existing interpretations of the «learning environments» concept. The roles of interactive methods and information technology are conceptualized as essential components of the educational process. The article discusses the information technology capacities to develop professional competences and skills during professionals training courses.

Key words: learning environments; internet technology; interactive methods; educational process; independent work.

Интеграция, глобализация и интернационализация мирового пространства в области экономики, социально-политической, культурной сферах предъявляют свои требования к качеству подготовки специалистов. Рынок труда влияет на политику и практику высшего образования. Экономическое благосостояние населения зависит от эффективности производства, что в свою очередь, требует высококвалифицированных подготовленных специалистов. Идет процесс переориентирования высшего образования со знаниевой парадигмы направления на деятельностьную раз-

вивающую. Выпускник вуза должен быть не только высококвалифицированным специалистом в своей области, но и ориентироваться в смежных областях, владеть профессиональными иноязычными компетенциями. Решение этих задач возможно только при условии создания соответствующей образовательной среды.

Понятие «образовательная среда» является сложным и многомерным. На сегодняшний день не существует однозначного толкования. Рассмотрим понятие «образовательная среда».

В. А. Ясвин понимает «под образовательной средой (или средой образования) систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с. 14].

С. В. Тарасов рассматривает образовательную среду как подсистему социокультурной среды и характеризует ее «как совокупность социальных, культурных, а также специально-организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [2, с. 134].

С. Д. Дерябо характеризует образовательную среду как «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» [3, с. 50]. При этом обращает внимание на возможности как положительные, так и отрицательные.

В. И. Слободчиков понимает среду как «совокупность условий и обстоятельств для образования и при этом среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [4, с. 175].

Проанализировав понятие «образовательная среда» можно выделить следующие характерные черты:

- совокупность возможностей для развития обучающегося, проявления и развития его способностей и потенциала;
- наличие предмета проектирования;
- наличие системы влияний и условий формирования личности.

Образовательная среда вуза отличается от образовательной среды других учебных учреждений:

- целями образования;
- дифференциацией;
- опорой на самостоятельную работу;
- мотивацией;

- уровнем подготовки студентов;
- формами образования;
- уровнем социальной зрелости.

В своей работе мы будем руководствоваться определением представленным Е. Ю. Васильевой, рассматривающей образовательную среду вуза «как упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогического потенциала среды в интересах развития личности всех ее субъектов» [5, с. 77].

Сегодня высшая школа находится в активном поиске новых методов и технологий, позволяющих студентам быстро и эффективно усвоить знания, формировать умения и навыки в обстановке максимально приближенной к реальной.

Кафедра иноязычной коммуникации Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь обеспечивает преподавание и подготовку для студентов I и II ступени получения высшего образования следующих учебных дисциплин:

- «Иностранный язык (английский, немецкий, французский и испанский)»;
- «Деловой иностранный язык (английский, немецкий, французский и испанский)» по следующим специальностям: 1-26 01 02 Государственное управление и право; 1-26 01 03 Государственное управление и экономика; 1-26 03 01 Управление информационными ресурсами.

Кафедра видит свою главную цель в формировании у будущего специалиста иноязычной коммуникативной компетенции для дальнейшего использования в межличностном и профессиональном общении, в развитии способности и готовности студентов осуществлять иноязычное общение и взаимопонимание с носителями языка, как в профессиональной деятельности, так и при межличностной коммуникации.

Реализация этой цели возможна при решении следующих задач:

- овладение иноязычным общением;
- овладение правилами словообразования;
- формирование практических навыков работы со словарями разных типов;
- овладение грамматической системой иностранного языка;
- овладение содержанием ключевых проблем социально-бытового общения;
- социально-культурного общения и социально-политического общения;

- формирование основных навыков перевода художественных и публицистических текстов с иностранного языка на родной;
- овладение навыками реферирования на иностранном языке русскоязычного общественно-политического, культурологического или научно-популярного текста;
- формирование навыков передачи на иностранный язык содержания текстов [6].

За время подготовки по данной дисциплине студент овладевает не только умением грамотно излагать свои мысли, но и умением коммуникации и ведения профессионального диалога на иностранном языке.

Учебные планы и программы Академии управления предусматривают часы на аудиторную и на самостоятельную работу студентов.

Так, например, на учебную дисциплину «Иностранный язык» для специальности 1-26 01 02 Государственное управление и право (очная форма получения образования) отводится 308 часов, из них: 140 часов аудиторных и 168 часов на самостоятельную работу, что составляет 54,5% на самостоятельную работу от общего количества часов.

54,5% учебного времени отводится на самостоятельную работу в ходе которой осуществляется самостоятельная деятельность студентов по совершенствованию иноязычных компетенций.

Основными методами, используемыми кафедрой в учебном процессе, являются проектные технологии, кейс-технологии, симуляции, технологии обучения в сотрудничестве, технологии дебатов, компьютерные технологии, коммуникативные технологии.

Как известно, при организации самостоятельной работы студентов, эффективной формой при подготовке домашнего задания, является метод компьютерных технологий, позволяющий совершенствовать полученные в аудитории знания, находясь на удалении от преподавателя.

Преимущество метода компьютерных технологий состоит в том, что студент в удобное для него время имеет возможность работать с учебным материалом, он не ограничен временными рамками, территориальными – достаточно только наличие компьютера и подключения к Интернету.

Продемонстрируем возможности использования компьютерных и интернет-технологий в организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык (английский)».

Для самостоятельной работы рекомендуется электронный учебник «Reward InterN@tive». Macmillan Publishers Limited. Это электронный обучающий многоуровневый курс, был разработан оксфордским издательством Macmillan Heinemann ELT. В учебном курсе даны задания к упражнениям, грамматика, словарь, имеющий русский перевод. Эти

опции делают, по нашему мнению, курс привлекательным, удобным в использовании, автономным.

Следующий, достаточно широко используемый ресурс – это обучающая программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» – НПЦ «Istrasoft». Он представляет собой компьютерный самоучитель по английскому языку и состоит из 2-х разделов: «Фонетика» и «Грамматика». Ценность этого ресурса в том, что в разделе «Фонетика» имеется словарь с озвученными словами, и таким образом, обучающий может контролировать собственное произношение с помощью микрофона, т. е. обучение построено на сравнении произношения обучающегося и эталонного. Эта очень важная деталь, которая помогает отработать правильное произношение без преподавателя, самостоятельно.

Вышеназванные обучающие программы и электронные курсы составлены носителями языка, в этом их преимущество, они целенаправленно ориентированы на иноязычную аудиторию с учетом особенностей изучения иностранного языка не носителями языка. Возможность проверить свое произношение в момент обучения, проанализировать ошибки, допущенные в ходе выполнения заданий и исправить их, делает эти ресурсы эффективными.

Преподавателями кафедры иноязычной коммуникации разработаны, прошли регистрацию, размещены на сайте Академии управления (режим доступа: <http://web6.pas.by/sdo/>) и действуют электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМК) по дисциплинам «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский)», «Деловой иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский)». В них учтена специфика преподавания этих дисциплин в Академии управления, представлены требования к зачету и экзамену по дисциплинам.

Оценить уровень знаний студентов и эффективность проделанной ими самостоятельной работы преподаватель имеет возможность с помощью тестирующего комплекса, созданного профессорско-преподавательским составом кафедры. Тестовая база кафедры размещена на сайте Академии управления по адресу: http://wctoch:8900/SCRIPT/engl_och_1/scripts/student/quiz_home.pl?LISTING_LOWER+_homepage+.

До начала работы с тестом преподаватель устанавливает опции, помогающие оценить уровень владения учебным материалом, а именно:

- количество попыток при работе (что дает общую картину владения материалом);

- время, которое дает преподаватель на выполнение теста (эта позиция позволяет увидеть насколько глубоко студент проработал учебный

материал и, исходя из продолжительности работы над каждым заданием, проанализировать работу обучающихся над той или иной лексико-грамматической темой);

- подсчет теста (здесь можно установить такие опции как: начать подсчет выполнений заданий сразу или по выполнению всего теста);

- показывать ответ студента на каждый вопрос (это дает возможность проанализировать ответ индивидуально и увидеть какой раздел составляет трудность для усвоения);

- показывать только оценку ответа студента;

- показывать полную оценку каждого ответа;

- показывать правильный ответ для каждого вопроса;

- показывать обратную связь на каждый ответ;

Такие опции, как «количество попыток при работе» и «время на выполнение теста», дают возможность проанализировать и увидеть, насколько успешно студентом был усвоен материал. По завершению теста, преподаватель группы в режиме on-line анализирует «качество» выполненных тестов.

В аудитории можно также организовать работу с тестовыми комплексами с целью контроля усвоения пройденного материала, как лексического, так и грамматического и проводить в начале занятия (15-20 минут).

Имеется также возможность подготовить тест на закрепление пройденного нового грамматического материала в конце занятия. Предложив студентам тест после подачи нового материала можно проанализировать, какие именно моменты представляют сложность для обучающихся, на что необходимо сделать больший акцент. При выполнении электронного теста студентами одни и те же задания ранжируются.

Таким образом, интернет-технологии располагают большими потенциальными возможностями для формирования образовательной среды вуза, отвечающей современным требованиям к качеству подготовки специалистов, т. к. они позволяют передавать информацию на любое расстояние, сохранять ее продолжительное время, обеспечивают доступ к различным источникам информации (электронные библиотеки, базы данных, тестовые базы, обучающие курсы, развивающие программы), осуществляют реализацию принципа индивидуального подхода (студент имеет возможность самостоятельно работать с материалом в удобное для него время и в свойственном ему темпе и режиме). Они осуществляют своевременную обратную связь в процессе обучения, позволяют организовать коллективные и индивидуальные формы общения с помощью видео-конференций, вебинаров, и т. д., способствуют развитию навыков самостоятельной ра-

боты, формируют навыки учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, способствуют осознанию необходимости владения иностранным языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2002. – 365 с.
2. Тарасов, С. В. Образовательная среда и развитие школьника / С. В. Тарасов – СПб. : ЛОИРО, 2003. – 139 с.
3. Дерябо, С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М. : ЦКФЛ РАО, 1997. – 52 с.
4. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-я Рос. конф. по экологической психологии. – М. : Самара, 2001. – С. 172–176.
5. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки [Электронный ресурс] / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – (4). – С. 76–82. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/>. – Дата доступа: 22.12.2019.
6. Иностранный язык : учеб. прогр. учреждений высш. образования по учеб. дисциплине для спец. 1-26 01 02 Государственное управление и право / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Регистр. № УД-5.5/уч. – Дата утв. 13.05.2019. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2019. – 100 с.

О. И. Заяц

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: Oksana_Zayats-09@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается вопрос применения инновационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания английского языка. Раскрывается сущность некоторых интерактивных методик, способствующих активизации познавательных процессов и формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: инновации; инновационная образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; интернет-ресурсы; дистанционное обучение; веб-квест.

O. I. Zayats

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Oksana_Zayats-09@mail.ru*

APPLICATION OF INTERNET RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING UNDER CONDITIONS OF INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENT

The article deals with the problem of innovative communicative technologies introduction in foreign language teaching. Presented are some interactive teaching techniques aimed at students' cognitive processes activation and developing their communicative competence.

Key words: innovations; innovative learning environment; innovative communicative technologies; internet resources; distance learning; web-quest.

В связи с ускорением развития общества и превращением науки и образования в сферу услуг, обеспечивающих это развитие, актуальность инноваций в образовательном процессе будет только расти. Педагогическая инноватика исследует механизмы и условия перевода педагогических систем из состояния функционирования в состояние развития, когда происходит совершенствование форм, методов и приёмов обучения, ориентированных на модернизацию образования и улучшение качества иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Инновационная образовательная среда (ИОС) – упорядоченная целостная совокупность компонентов организационного, методического, психологического характера, взаимодействие и интеграция которых обу-

словливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия для введения инноваций в образовательный процесс. ИОС способствует развитию творческой инициативности и инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в будущей профессиональной сфере; формированию инновационного мышления, направленного на самосовершенствование, стремление к новому; готовности к разумному риску, креативности, предприимчивости; развитию инновационного потенциала обучающихся, необходимого для генерирования новых идей. Основными технологиями развития инновационного потенциала личности в высшей школе считаются интерактивное обучение и организация самостоятельной работы студентов.

Основными характеристиками ИОС являются: открытость и гибкость; создание условий для самоанализа, исследования и самокоррекции своих личностных и профессиональных ресурсов (рефлексии); использование различных форм взаимодействия субъектов среды (интерактивность); создание интеллектуальных затруднений (противоречий) [1, с. 93]. В настоящее время в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды у преподавателей и обучающихся есть открытый доступ к поисковым сервисам и энциклопедиям, возможность переноса материалов на персональную страницу в социальных сетях (в блоге, на сайте). Происходит стремительное развитие современных средств и сред межличностной коммуникации и, как следствие, самоорганизация социальных информационно-коммуникационных сетей и сообществ (Ning, ElearningRus.Ning, OpenClass), создание интернет-репозиторий для хранения данных. К числу наиболее популярных облачных хранилищ данных относятся drive.google.com, dropbox.com, disk.yandex.ru, cloud.mail.ru, onedrive.live.com.

В настоящее время происходит активная интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс по иностранному языку, которая осуществляется посредством дистанционного обучения (Distance learning), электронного обучения (E-learning, Smart E-learning), смешанного обучения (Blended learning), мобильного обучения (M-learning), а также всеохватывающего обучения (U-learning). Если при электронном обучении осуществляется постепенная замена традиционных средств обучения на интернет-ресурсы, то смешанное обучение предполагает образовательный процесс, сочетающий аудиторные формы работы с информационно-коммуникационной деятельностью. При этом происходит переход от пассивного контента к активному, размещённому в социальных сетях для использования обучающихся. Всеохватывающее (повсеместное) обучение объединяет основные черты электронного и мо-

бильного обучения для осуществления образовательной деятельности в сети Интернет.

Обучение на основе интернет-ресурсов стало возможным благодаря массовым открытым онлайн курсам (MOOC), появившимся в практике университетов в рамках движения открытых образовательных ресурсов. К таким открытым системам электронного образования относятся: Coursera, TEDEd, Национальный открытый университет (intuit.ru), Универсариум (universarium.org), MITOpenCourseWare (ocw.mit.edu).

Система дистанционного обучения MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) объединяет огромное количество образовательных элементов и ресурсов, таких как лекции, задания, тесты, глоссарий, вики (позволяют создавать документ несколькими студентами одновременно), блоги, форумы, практикумы, которые помогают разнообразить процесс обучения. Одним из важных компонентов данной информационно-образовательной среды является коммуникационный. Основными средствами, позволяющими участникам программы общаться со своими наставниками, а также между собой, являются: форум (общий для всех учащихся на главной странице программы, а также различные частные форумы); электронная почта; обмен вложенными файлами с преподавателем (внутри каждого курса); чат; обмен личными сообщениями.

В обучении студентов иностранным языкам наиболее эффективными методиками признаются следующие: мультимедийная программа и презентация, тестирующие интерактивные программы, интерактивные доски (smarttech.com/training), кейс-метод (основанный на ситуационной методике обучения), метод проектов.

На сегодняшний день одной из лучших мультимедийных программ обучения английскому языку является курс «Reward Internative», который с успехом может использоваться в процессе самостоятельной работы. Программа может применяться при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Интерес также представляют программы «English For Communication», «The Grammar Rom», «English Reading Club» и другие мультимедийные курсы.

В визуализации, возможности которой значительно расширяются при использовании информационно-коммуникационных технологий, существует особый способ подачи текстовой информации – «облако слов», когда изучаемый объект или явление описывается с помощью набора ключевых слов/понятий, которые особым образом вписываются в графическую фигуру. Прекрасным сервисом для генерации «облака слов» является wordart.com, ориентированный в первую очередь на лексический аспект языка. Помимо того, что «облако слов» является хорошей иллюстрацией к статье, при усвоении нового лексического материала данная кар-

тинка начинает ассоциироваться с указанным набором слов, что облегчает усвоение этого материала.

Ресурс можно использовать для самостоятельной работы студентов дома или на занятии в компьютерном классе. Студенты могут генерировать, например, рассказ о себе и потом, обменявшись с партнером «облаками», рассказать друг о друге. «Облако» выделяет слова, которые чаще всего встречаются в исходном тексте, поэтому после перевода текстов в классе, можно раздать «облака», и студенты с их помощью могут составить краткий пересказ текста, кроссворды, вопросы, выполнить задания по заполнению пропусков, подобрать синонимы.

AnswerGarden – ещё один сервис для генерации «облака слов», который можно использовать для включения ответов всех пользователей. Все ответы автоматически создают «облако», а при наведении курсора на отдельные слова будет видно число его повторов. Помимо указанных способов использования «облака слов» при изучении иностранного языка, этот метод используется для анализа и визуализации текста, мозгового штурма, представления результатов исследования, организации обратной связи на занятии, проведении простого опроса, представления каких-либо правил в виде «облака».

К числу инновационно-коммуникационных технологий также, без сомнения, можно отнести технологию веб-квеста (webquest), который представляет собой учебную игру-путешествие для решения проблемных заданий. Веб-квест – это не просто поиск информации в сети по определённой теме, а новая модель учебной деятельности, объединяющая в себе элементы проблемного обучения, кейс-технологии, метода проектов и игровой технологии. В веб-квесте используется подборка интернет-сайтов для масштабной деятельности по исследованию различных точек зрения на решение проблемы, групповое сотрудничество и итоговый проект. При этом студенты собирают, анализируют, обобщают информацию, делают выводы, формируют и отстаивают собственную точку зрения.

Quizlet – это сервис для создания учебных карточек, который позволяет создавать собственные флеш-карты (flashcards), добавляя к ним картинки и аудио-файлы. При этом можно использовать карточки, созданные другими пользователями. Студенту предлагается напечатать ответ, тем самым тренируя правописание, совместить слово и определение, чтобы заставить карточки исчезнуть, написать слово, определение которого проплывает по экрану, написать перевод слова, прослушать значение слова и записать само слово. Таким образом, студенты могут проверить и закрепить знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к изучаемой дисциплине.

Одной из популярных социальных сетей, используемых в образовательных целях, является глогстер (glogster.com). Глогстер позволяет пользователям легко создавать бесплатные интерактивные постеры-плакаты. Такие постеры называются глоги (glogs), то есть графические блоги. Они выглядят как красочные мультимедийные плакаты или рисунки. В глогах можно помещать свои рисунки и фотографии, закачивать музыку и видео, вставлять ссылки на внешние ресурсы и т. д. Самый важный момент заключается в том, что пользователь имеет возможность не просто читать информацию на подобных плакатах, но и „взаимодействовать“ с их динамическим содержанием. Применительно к английскому языку, данная технология отлично подойдет для закрепления различных грамматических, лексических тем, самопроверки или в качестве домашнего задания.

Существует большое количество интернет-ресурсов для создания интерактивных упражнений. Конструктор интерактивных заданий LearningApps.org предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). При этом создавать интерактивные модули по готовым шаблонам может как преподаватель, так и студент. Создав задание, можно тут же опубликовать его или сохранить для личного пользования. Доступ к готовым ресурсам открыт и для незарегистрированных пользователей. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что расширяются возможности восприятия и усвоения учебного материала, повышается эффективность обучения, растёт интерес к изучению иностранного языка.

Для оптимизации процесса обучения иностранному языку используются такие технологии как вебинар (интерактивный виртуальный семинар), к преимуществам которого относятся двусторонняя видео- и аудиосвязь, синхронизация демонстрации презентации с экранами других пользователей, опрос, чат, раздача файлов, совместный просмотр документов. Таким образом, виртуальная учебная среда позволяет участникам вебинара взаимодействовать через чат и посредством голоса и видео. Хранилище позволяет преподавателю с правами модератора загружать файлы, а участникам – скачивать их.

Вебинар может иметь следующие формы организации учебно-познавательной деятельности: интерактивные семинары и лекции в смешанном дистанционном обучении, лекция-презентация с несколькими опросами, проблемный семинар с общими и индивидуальными опросами, практическое занятие, групповая консультация, индивидуальная консультация, выступление на конференциях/круглых столах в режиме онлайн, онлайн совещание, информационно-ознакомительные беседы/интервью. В свою очередь к формам групповых занятий в виртуальном классе мож-

но отнести: групповое интервью, когда происходит сбор данных, их описание; интервью-дискуссию, когда происходит высказывание субъективных мнений по поводу собранных фактов, их оценка; мозговой штурм, т. е. коллективный поиск нескольких решений определённой проблемы; принятие решения, удовлетворяющего всех. Современные сервисы для проведения вебинаров довольно разнообразны, следует отметить такие как MyOwnConference, AnyMeeting, ClickMeeting, GoToMeeting, ZoomMeeting, WebinarJam, LiveStorm, Adobe Connect.

Как показывает практический опыт, результатами использования инновационно-коммуникационных технологий являются индивидуализация обучения, повышение мотивации студентов при обучении иностранному языку, объективность оценивания знаний, умений и навыков, а также творческих и организаторских способностей обучаемых. Поскольку в современном образовании все больший акцент делается на работу с информацией, то студенты должны уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию. Несомненно, использование современных мультимедийных средств при изучении студентами иностранного языка способствует повышению качества их самостоятельной работы. Таким образом, разумное использование интернет-ресурсов в образовательном процессе раскрывает новые возможности для обучения иностранному языку и позволяет перейти на качественно новый уровень в преподавании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Минск : Академия, 2002. – 576 с.

Н. Н. Черник

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: nata-chernik@rambler.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются новые вызовы, которые ставятся в области преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в учреждениях высшего образования, возникшие вследствие информатизации в образовательной и профессиональной сферах. Обосновывается необходимость постановки в качестве цели обучения профессиональному общению на иностранном языке формирование иноязычной профессиональной информационно-коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык; профессионально ориентированное общение; профессиональная информационно-коммуникативная компетенция; информатизация; средства массовой коммуникации.

N. N. Chernik

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: nata-chernik@rambler.ru*

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES UNDER CONDITIONS OF SOCIAL AND EDUCATION INFORMATIZATION

The article is dedicated to new challenges facing teaching English for specific purposes at higher educational establishments due to informatization in the educational and professional fields. It is substantiated that there is necessity of forming a foreign language professional information and communicative competence that should be set as a goal of teaching English for specific purposes.

Key words: teaching English for specific purposes; communication for specific purposes; professional information and communicative competence; informatization; mass communication media.

Имеющий место сегодня лавинообразный процесс глобальной информатизации общества приводит к радикальным изменениям в привычном укладе повседневной жизни и профессиональной деятельности людей всех стран мира. В настоящее время, когда во всех без исключения сферах человеческой деятельности возрастает роль информационных процессов, наблюдается существенный рост уровня потребности в информации, происходит увеличение потоков информации, одним из важнейших условий

повышения качества профессионального образования становится информатизация образования.

Информатизация образования как составляющая глобальной информатизации общества понимается как комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий [1, с. 136].

Процесс информатизации образования подразумевает деятельность по четырем основным направлениям. Первое заключается в совершенствовании механизмов управления системой образования на базе применения автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникативных сетей. Второе нацелено на совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, отвечающих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества. Третье направление состоит в создании методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование навыков и развитие умений самостоятельно получать знания, выполнять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации. Четвертое направление предполагает создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля, самоконтроля и оценки уровня знаний обучаемых [2, с. 109].

В связи с вышесказанным активное использование информационных технологий в учебном процессе по обучению иностранным языкам становится императивом, тем более что и дальнейшее развитие высшего образования в целом связывают с потенциалом новейших информационно-коммуникационных средств обучения.

Информационный подход к обучению ставит перед дидактикой и, в частности, лингводидактикой широкий круг проблем, сопряженных, в том числе, с поиском средств и форм представления знаний в дидактическом процессе, методов переработки информации, то есть тех учебно-познавательных операций, методов обучения и преподавания, которые по своей сути и представляют собой основные вопросы дидактики [3, с. 11].

Несмотря на то, что подбор средств, форм и технологий обучения традиционно обуславливается методами обучения, специфика современных средств обучения иностранным языкам, которые формируются под непосредственным влиянием уровня развития технических и технологических возможностей современного общества, заключается в том, что эти средства обучения коррелируют с новейшими средствами коммуникации. По этой причине использование современных средств обучения в учеб-

ном процессе является одним из важнейших условий повышения качества профессионального образования и, следовательно, обязательно в профессионально ориентированном обучении иностранному языку.

При разработке технологий обучения профессионально ориентированному иностранному языку необходимо учитывать не только специфику современных информационно-коммуникационных технологий, но и особенности всей информационно-коммуникационной среды, активно формирующейся в настоящее время в профессиональных сообществах.

Информационно-коммуникационная среда (ИКС) определяется как совокупность аппаратных, программных и телекоммуникационных средств и информационных ресурсов. Значимость воздействия ИКС на общественные процессы сложно переоценить. Так, например, качественно новое экономическое пространство – цифровая экономика выстроена на основе и стала возможной благодаря высокоразвитой ИКС. Эта среда не просто служит обязательным условием эффективного функционирования организаций, но и оказывает активное влияние на сами процессы управления. ИКС выступает в роли регулятора хозяйственных процессов, от которого зависит формирование характера взаимодействия всех участников данных процессов.

Как следствие, важнейшей предпосылкой повышения качества профессионального образования является создание эффективной ИКС в учреждениях высшего образования в сочетании с применением в образовательном процессе новейших ИКТ. Такая среда обучения будет способствовать повышению уровня независимости в самоуправляемой учебной деятельности студента, установлению гибкой обратной связи с преподавателем, созданию, непрерывному обновлению содержания электронных учебных материалов и более быстрому доступу к ним, предоставлению большего круга возможностей для индивидуальных форм обучения. Необходимо подчеркнуть, что эффективная ИКС ни в коей мере не исключает, а, наоборот, предполагает непосредственное общение между студентами, преподавателями и студентами, совместные формы работы в группах, а также обеспечивает возможность опосредованного компьютером аутентичного межкультурного общения.

Появление и развитие новых высокотехнологичных аппаратных, программных и телекоммуникационных средств, отличающихся высоким уровнем эффективности работы с информацией, привело к созданию принципиально нового типа информационно-коммуникационной среды – Интернета. Современная глобальная компьютерная сеть уже сформировалась в качестве важнейшей части инфраструктуры сегодняшнего общества. Благодаря новейшим технологиям компьютерной передачи данных, сеть Интернет стала эффективной средой для осуществления массовой

коммуникации, которая выгодно отличается от предшествующих информационно-коммуникационных сред качественно новыми характеристиками. К основным из них принято относить мульти-медийность, гипертекстуальность, интерактивность, анонимность и персонализацию.

Интернет-коммуникации – это такие методы общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернет с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации. Информация может передаваться в различной форме – голос, видео, документы, мгновенные сообщения, файлы.

Преимущества сети Интернет над традиционными средствами массовой коммуникации (СМК) многочисленны и, главным образом, заключаются в том, что пользователи Интернета из пассивных реципиентов информации превращаются в ее активных преобразователей, создателей и распространителей; сеть предоставляет намного больше возможностей свободного выбора контента и контроля над ним. Благодаря этим преимуществам Интернет вступает в конкуренцию с традиционными СМК и, с течением времени, заменяет их.

Технология передачи движущегося видеоизображения и речи в сети интернет в реальном времени уже широко применяется во многих областях профессиональной деятельности. Эта технология используется не только для телевещания, новостей, но и для ведения переговоров пользователями Интернета друг с другом, для организации видео совещаний, телеконференций со многими участниками, осуществления видеонаблюдения с веб-камер, трансляций телемедицины, дистанционного образования, стримминга и т.п. Новые СМК сделали процессы приобретения и передачи знаний более легкими, упростили доступ к фондам библиотек, университетов, музеев, ускорили почтовое сообщение и оказание иных национальных и транснациональных информационно-культурных и образовательных услуг.

Сегодня посредством интернет-технологий в рамках создаваемых профессиональных интернет-сообществ осуществляются и поддерживаются неформальные и формальные профессиональные и научные контакты, ведется профессиональное взаимодействие специалистов, выполняется работа экспертных групп. Среди наиболее распространенных интернет-технологий, предоставляющих возможность коммуникации по принципу «многие ко многим», на основе которых преимущественно строятся профессиональные сетевые сообщества, можно назвать: - электронные дискуссии / форумы с использованием определенного программного обеспечения для их поддержки (веб-форумы, чаты, списки рассылки и т. д.); - интернет-конференции с возможностью обсуждения; - электронные журналы, предоставляющие экспертную информацию о состоянии предмет-

ной области (обратная связь с автором чаще всего осуществляется через электронную почту); - электронные библиотеки, в которых сочетается коммуникация специалистов, организаций и технологий [4, с. 325].

При разработке системы обучения профессиональному общению на иностранном языке целесообразно ориентироваться на особенности современной межкультурной коммуникации специалистов в новейшей информационно-коммуникационной среде. По этой причине в состав целей обучения профессиональному общению на иностранном языке в учреждениях высшего образования должно войти формирование иноязычной профессиональной информационно-коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 1998. – 640 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
3. Евдокимова, М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: технический вуз, английский язык : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. Г. Евдокимова; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2007. – 667 с.
4. Розина, И. Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах / И. Н. Розина // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 314–331.

А. П. Корчагина

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №53»
Тверь, Россия
e-mail: anastasia.paula@mail.ru*

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена проблемам мотивации, связанным с изучением второго иностранного языка, а также методам и приемам, делающим изучение языка более динамичным и продуктивным. Отдельное внимание уделяется интерактивным играм и заданиям, предлагаемым для работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: мотивация; интерактивные задания; второй иностранный язык; интерференция; положительный перенос.

A. P. Korchagina

*Municipal State-financed General Education Institution «Secondary school №53»
Tver, Russia
e-mail: anastasia.paula@mail.ru*

THE MOTIVATION ASPECT IN LEARNING OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE

This article deals with the problems of motivation connected with the learning of the second foreign language and the methods and techniques which make language learning more dynamic and efficient. A special attention is paid to interactive games and tasks which are offered to gifted children.

Key words: motivation; interactive tasks; a second foreign language; interference; positive transfer.

В 2015 году в Российской Федерации был принят закон об изучении в общеобразовательных школах второго иностранного языка [1]. Самым распространенным первым иностранным языком по-прежнему остается английский. Но если говорить о втором иностранном языке, то здесь главную роль играет географический аспект. В таких городах, как Санкт-Петербург, Мурманск и Петрозаводск очень востребованными являются финский и шведский. В центральных регионах РФ, в том числе в Тверской области, самым распространенным вторым иностранным языком остается немецкий. Третье место в городе занимает французский язык. И в некоторых школах и ВУЗах понемногу начинают вводить другие иностранные языки, например, испанский и китайский. В Твери в 2019 году два выпускника выбрали испанский язык в качестве выпускного экзамена. Китайский язык появился с прошлого года в числе предметов Единого го-

сударственного экзамена, которые ученики могут сдать после одиннадцатого класса [2]. В большинстве своем ученики сдают экзамен по первому иностранному языку, но по закону они имеют право сдать и второй иностранный язык, если им это необходимо для дальнейшей учебы и работы. В Российской Федерации идет тенденция к расширению числа преподаваемых иностранных языков.

Введение второго иностранного языка является довольно неоднозначным явлением. Как учителя, так и родители с учениками относятся к этому по-разному. Кто-то считает, что это возможность расширить кругозор детей и сделать из них востребованных специалистов, вернуть в школы выбор из языков, а не ограничиваться только английским. Учителя убеждают учеников, что каждый последующий язык проще выучить. И кроме того, у молодежи в современном мире больше возможностей для поездок, стажировок, путешествий, поэтому иностранные языки для них важны.

С другой стороны, некоторые родители беспокоятся перегрузкой учебной программы. Сами ученики иногда огорчаются, что нет нужного учителя или языка, который бы они хотели изучить. И есть те, кто считают, что важнее хорошо выучить родной язык, и этого будет достаточно.

Однако, факт остается фактом, и второй иностранный язык в Российской Федерации является обязательным. Но школа оставляет за собой выбор учебных пособий. Для учителя важными становятся следующие вопросы: Какое учебное пособие выбрать? Как помочь ученикам освоить новый язык и материал? Как мотивировать учеников на изучение языка?

В России в последние годы издается большое количество учебников для учеников школ, изучающих второй иностранный, и следует выбрать то, что будет более доступным и понятным, соответствовать возрастным особенностям учащихся. Кроме того, важным является то обстоятельство, что учебники адаптируются под русских учеников, а не под европейского студента, у которого английский язык является родным. Это учебники «Синяя птица» (французский язык), «Horizonte» (немецкий язык), Mañana (испанский язык), Options (английский язык).

Так как в соответствии с базисным учебным планом школа может выбирать начало изучения второго иностранного языка, а учебники рассчитаны на изучение с пятого класса, их материал необходимо адаптировать. Можно проиллюстрировать это следующим примером: В России опубликован учебник Н. С. Дорофеевой и Г. А. Красовой «Итальянский язык» для изучения итальянского как второго иностранного с пятого по одиннадцатый класс. В учебнике вместе с буквосочетанием СНІ дана иллюстрация со сказочным героем Пиноккио, и учеников просят вспомнить, кто это, и рассказать классу, что они о нем знают [3, с. 26]. При изучении правил чтения буквы G учащиеся вспоминают о мореплавателе Христофоре

Колумбе, о его происхождении и путешествиях (привлечение знаний по истории) [3, с. 34]. С одной стороны, задания очень красочные, и интересные, но, с другой стороны, старшим классам будет уже не так интересно читать о сказочных героях. А материала, который представлен в учебнике, будет недостаточно для уроков.

Мотивировать учащихся является довольно сложной задачей, и в этом вопросе есть множество приемов и вариантов решения. Самое главное, что важно на уроках второго иностранного языка – это доброжелательная и позитивная обстановка. Как известно, при изучении второго иностранного языка учащийся опирается на свой собственный опыт изучения первого языка. И в данном случае возможен либо положительный перенос, либо отрицательное влияние первого иностранного языка (интерференция), при которой первый язык будет мешать и затруднять обучение. Поэтому учителю необходимо предвидеть, что может вызвать затруднения, а что наоборот поможет учащимся более продуктивно осваивать новый материал.

Чтобы произошел положительный перенос с первого иностранного языка на второй учителю следует постоянно намекать ученикам, что материал им уже знаком, что многие лексические единицы и грамматические явления они уже изучали. И им не следует бояться нового языка. Для выполнения данной задачи очень полезными могут оказаться игры и интерактивные задания.

Для учеников, которые только начали изучать второй иностранный язык, оптимальным вариантом могут стать карточки со словами, которые имеют схожее написание и перевод на первом и втором иностранных языках. И учащимся нужно будет соотнести лексику по парам. Это задание можно сделать как в формате раздаточного материала (карточки), так и интерактивное онлайн-задание. Например, в испанском языке такие карточки помогут выучить некоторые глаголы: *comprehend* – *comprender* ‘понимать’, *demand* – *demandar* ‘требовать’, *vote* – *votar* ‘голосовать’, *act* – *actuar* ‘действовать’ [4]. И эту тему можно связать со спряжением глаголов, то есть после выполнения задания ученики спрягают глаголы в требуемом времени.

Во французском языке задания на соотнесение лексики очень удачно подходят для изучения темы «Черты характера». Следующие прилагательные ярко иллюстрируют эту тему: *modest* – *modeste* ‘скромный’, *honest* – *honnête* ‘честный’, *responsible* – *responsable* ‘ответственный’, *énergique* – *energetic* ‘энергичный’, *curious* – *curieux* ‘любопытный’ [5]. После выполнения данных заданий ученики видят, что затруднений с лексикой нет, и многие слова созвучны с лексикой английского языка. И по-

добные задания крайне важны на начальных этапах, чтобы приободрить и мотивировать учащихся.

Интеракция означает «взаимодействие». Это может быть либо взаимодействие учеников друг с другом, с учителем, либо с компьютером. В современных школах многие уроки проводятся с использованием современной техники и информационных ресурсов. Поскольку учащиеся в последние годы очень много времени проводят с компьютером, работают с планшетами или смартфонами, учитель может предложить им различные задания, созданные с помощью современных устройств. И данные задания помогут сделать уроки более красочными, оживленными и продуктивными.

Для педагогов хотелось бы порекомендовать две платформы для создания интерактивных заданий: это сайт Learning Apps, а также конструктор тестов OnlineTestPad. Это обширные возможности для педагогов составить задания любой степени сложности: начиная от заданий на закрепление лексики (сканворды, кроссворды, филворды) и заканчивая игровыми викторинами на поиски предметов и составление предложений. Преподаватель может не только воспользоваться готовыми заданиями, но и составлять задания самостоятельно, опираясь на уровень знаний учащихся.

Кроссворды и филворды – это возможность для учеников поработать в команде и совместно повторить слова, пройденные на предыдущих уроках. Данное задание рекомендуется давать в формате раздаточного материала. Выполнение данных заданий всегда проходит оживленно и динамично. Филворды, направленные на поиск слов, помогают не только повторить слова, но и развить концентрацию и внимание. Например, ученики будут искать новую лексику по теме «Цвета» на уроках итальянского [6]. Кроме того, работа в командах и парах – это развитие командного и соревновательного духа, поскольку первую справившуюся команду можно поощрить хорошими оценками.

Для закрепления правописания новой лексики часто использовалась игра «Ромашка». Она используется для фронтальной работы (ученик выходит к доске и набирает слово по буквам). Большим плюсом этой игры является многократное повторение слов и их правописания, поэтому ученики без проблем запоминают новую лексику [7].

Также с помощью сайта OnlineTestPad можно быстро и бесплатно создать логические задачи и тесты для учеников, чтобы они могли применить знания темы на практике. Это могут тесты, задания на составление слов из букв, ввод слов в поле, расстановка слов в предложении в правильном порядке. И преподаватель может составить задания не только с опорой на родной язык, но и на первый иностранный (например, написать

на нем задания). Недостатком этого сайта можно считать рекламу, но в то же время сайт позволяет скачать задания в двух форматах, чтобы проходить их без доступа к Интернету. Либо в формате PDF (раздаточный материал), либо в формате архива (тест открывается в браузере). Если есть возможность, преподаватель может с помощью удаленного доступа открыть тест на нескольких компьютерах и дать ученикам возможность сделать его индивидуально [8].

Для того, чтобы ученики улучшили свои навыки письма, чтения и работы с информацией в общем, учитель может предложить им так называемые «резервные», дополнительные задания. Если в учебном плане на второй иностранный язык выделено мало часов, эти задания помогут ученикам получить дополнительные отметки или же их исправить в конце четверти/триместра/полугодия. Страноведческий характер заданий поможет ученикам расширять свой кругозор. Кроме того, данные знания могут быть полезны для других предметов (история, литература, обществознание и даже математика и информатика). Ниже представлены примерные задания, которые педагог может предложить ученикам выполнить дополнительно:

1. *Нарисуйте календарь праздников (русский, английский, французский). Сравните, какие праздники общие для всех стран, а какие типичны для конкретной страны.* Данное задание может стать мини-проектом для учеников 5-6 классов и темой для обсуждения.

2. *Расскажите об известном человеке страны изучаемого языка.* Ученики могут обсудить писателя, философа, поэта, художника, который внес большой вклад в культуру страны изучаемого языка. Кроме того, ученики могут использовать этот доклад, чтобы дополнить материал, изученный на уроках литературы и истории. Учитель может мотивировать учеников, предложив галерею портретов, обсудить, знакомы ли им эти лица.

3. *Найдите известных людей России и Франции (Германии, Испании, Италии), которые дружили/вели переписку/общались.* Этот материал может быть полезным для уроков истории, литературы или обществознания, если речь идет об известных политических деятелях и философах. Учащимся предлагается правильно выбрать пару, прокомментировать, чем они прославились и написать рассуждение, о чем могла быть их переписка или вопросы для обсуждения. Например, царь Петр I переписывался с Лейбницем. Деятельность Петра направлена на развитие наук, а Лейбницу было интересно общение с монархом, покровительствующим наукам.

4. *У вас есть определенная сумма (500 фунтов/800 евро/1000 евро и т.д.). Попробуйте с помощью Интернета и литературы составить маршрут посещения достопримечательностей Лондона / Парижа / Берлина / Мадрида.* Ученики могут составить презентацию, флеш-игру, виртуальную

экскурсию, программу-квест для своих одноклассников, и ученики с помощью компьютеров должны будут совершить «путешествие» по городу, ответить на вопросы и собрать очки. Команда-победитель получает приз. Этот вариант подойдет для класса, где ученики увлекаются программированием. В старших классах это творческое задание может даже стать темой для исследовательской работы.

На более продвинутых этапах и в старших классах появляется еще один важный вопрос, который часто задают учителя. Преподаватель пытается научить учащихся рассуждать на сложные темы, выражать свое мнение, уметь воспринимать информацию не только от учителя, но и на слух, понимая не только аудиозаписи из учебника, но и музыку, радио или телевидение.

Любой учитель может по своему усмотрению дополнять материал учебника, давать дополнительные вопросы и раздаточные материалы, привлекать литературу и СМИ стран изучаемого языка. Чтобы улучшить навыки говорения и аудирования, на мой взгляд, могут быть полезными материалы из учебных пособий для подготовки к международным экзаменам.

Если у учеников вторым иностранным языком является испанский, можно выбрать задания из сборников по подготовке к экзамену DELE, если ученики изучают итальянский, будут полезны материалы из пособий для подготовки к CILS, Для учеников, изучающих французский, будут интересны темы и задания экзамена DELF. Для учащихся, изучающих немецкий можно предложить материалы экзаменов DaF.

Хотелось бы проиллюстрировать примеры обсуждений заданиями по говорению из международных экзаменов по разным языкам:

1. *Chi è il suo cantante o gruppo musicale preferito?* ‘Какой твой любимый певец или любимая музыкальная группа?’ (экзамен CILS B1) [9].
2. *Où avez-vous passé vos dernières vacances?* ‘Как вы провели последние каникулы?’ (экзамен DELF B1) [10].
3. *Ihr Studienfreund Martin fragt Sie, wie lange die jungen Leute in Ihrem Heimatland bei ihren Eltern leben.* ‘Ваш товарищ по учебе Мартин спрашивает вас, как долго молодые люди в вашей стране живут с родителями.’ (экзамен DaF) [11].
4. *¿Cuántas personas viven en tu familia? ¿Tienes mascotas? ¿Qué aspectos cambiaría de su personalidad?* ‘Сколько человек живут в твоей семье? Есть ли у тебя домашние питомцы? Что бы ты изменил в своем характере?’ (экзамен DELE B1) [12].

В конце года можно предложить ученикам проверить себя, и для этого учитель при желании и возможности может составить олимпиаду и предложить ее наиболее успевающим ученикам как альтернативу итоговой

контрольной работы. Но главным условием является то, что педагог должен включить в олимпиаду задания повышенной сложности, над которым ученикам придется подумать и привлечь свой опыт. Кроме заданий по лексике и грамматике могут быть вопросы страноведческого характера. Примеры: Что такое *churros* ‘печенье-хворост’? Что означает по-немецки *Hauptschule* ‘средняя школа’? В каком регионе Франции производят сыр Рокфор? Что означают цвета итальянского флага?

Хотелось бы порекомендовать сайт Kid Olimp.ru, где собраны олимпиады для школьников. Учитель может создать личный кабинет и дать детям пароль доступа к любой олимпиаде, или же создать свою олимпиаду и предложить ее учащимся. В конце выполнения олимпиады, у учителя в личном кабинете сохраняются грамоты учащихся, где написано количество баллов и место, которое они заняли. Для учеников, которые быстро работают, высокомотивированы и планируют изучать второй иностранный язык для работы или учебы, эти грамоты будут дальнейшим стимулом для работы и приятным моральным поощрением [13].

Учителям можно провести дополнительные мероприятия, которые помогут ученикам закрепить пройденный материал, а также приобрести межпредметные навыки. Самый яркий пример – это неделя иностранных языков в школе. В это время можно провести игры, конкурсы танцев и песен, викторины с призами. Гимназии нашего города предложили идею проводить интегрированный урок (английский и немецкий языки совместно). На данных уроках работают сразу два учителя, и ученики изучают параллельную тему (например, Рождество в Великобритании и Германии). Ученики сравнивают лексику, грамматику, страноведческий материал и обсуждают это в небольших группах. Учащиеся, у которых немецкий язык является первым иностранным, помогают ученикам, которые только начали изучать немецкий. И наоборот, аналогично действовали «англичане». Эти уроки помогают ученикам обрести навыки работы в команде, умение общаться и договариваться.

И еще хотелось бы поделиться своим первым опытом проведения интегрированного урока технологии с ученицами шестого класса. Часть учениц ходят на занятия по испанскому языку (то есть у них он является вторым иностранным), но у всего класса первый язык – английский. Поскольку все ученицы этого класса очень увлекаются кулинарией и любят готовить, в сотрудничестве с учителем технологии был создан интегрированный урок «Рождественские угощения». Девочки разделились на две команды. Первая команда решила приготовить британские шоколадные кексы, а вторая команда решила сделать рождественское испанское блюдо под названием *Churros* ‘печенье-хворост’. Это аналог хвороста, то есть палочек из заварного теста, которые подаются с сахарной пудрой или шо-

коладным соусом. В начале урока девочки при приготовлении блюд повторяли рецепты, ингредиенты и способы приготовления на иностранном языке. В ходе приготовления названия всей кухонной утвари также произносились на иностранном языке. В конце урока ученицы разгадали несколько кроссвордов с новой лексикой, ответили на вопросы викторины, посмотрели видеоролики на иностранных языках и сравнили праздничные традиции и обычаи Испании и Великобритании. В итоге, кроме навыков кулинарии, ученицы получили возможность на практике применить знания иностранных языков.

Повышение мотивации учащихся – это иногда непростая задача, но у учителей всегда есть выбор из средств, методов и приемов, которые помогут сделать уроки продуктивными, позитивными и эффективными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Изменения, которые вносятся в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] // Гарант. РУ. Информационно-правовой портал. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596/>. – Дата доступа: 07.01.2020.
2. Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Тверь» (областное ТВ и Радио) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vesti-tver.ru/dailynews/itogi-ege-2019-goda-rassmotreli-na-zasedanii-pravitelstva-tverskoj-oblasti/?sphrase_id=2374363. – Дата доступа: 05.01.2020.
3. Дорофеева, Н. С. Итальянский язык : 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / Н. С. Дорофеева, Г. А. Красова. – М. : «Вентана-Граф», 2013. – 208 с.
4. Inglés – Español (Английский – испанский) [Электронный ресурс] // Сайт интерактивных заданий LearningApps.org. – Режим доступа: <https://learningapps.org/display?v=pg35r6h1k18>. – Дата доступа: 30.12.2019.
5. Интерактивное задание Le caractère de la personne (Характер человека) [Электронный ресурс] // Сайт интерактивных заданий LearningApps.org. – Режим доступа: <https://learningapps.org/display?v=p3minhj9319>. – Дата доступа: 30.12.2019.
6. Интерактивное задание I colori (Цвета) [Электронный ресурс] // Сайт интерактивных заданий LearningApps.org. – Режим доступа: <https://learningapps.org/display?v=p7y2nnrxk20>. – Дата доступа: 30.12.2019.
7. Интерактивное задание La familia (Семья) [Электронный ресурс] // Сайт интерактивных заданий LearningApps.org. Режим доступа к документу: <https://learningapps.org/display?v=p5b1sn1va18>. – Дата доступа: 30.12.2019.
8. Интерактивное задание «Спряжение неправильных глаголов» [Электронный ресурс] // Сайт интерактивных заданий OnlineTestPad.com. – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/test/20967-spryazhenie-nepravilnykh-glagolov> – Дата доступа: 25.12.2019.
9. Certificazione di italiano come lingua straniera. Giugno 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cils.unistrasi.it/public/articoli/197/Files/produzione_orale_uno-b1_giugno_2012.pdf. – Дата доступа: 15.01.2020.

10. Production orale DELF B1. Document réservé aux examinateurs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-b1-tr-examineur-sujet-demo.pdf>. – Дата доступа: 15.01.2020.
11. Mündlicher Ausdruck [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.testdaf.de/zielgruppen/fuer-eilnehmende/vorbereitung/modellsaetze/modellsatz-02/muendlicher-ausdruck/ms02-ma2/>. – Дата доступа: 10.01.2020.
12. García, M. Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial B1 / M. García, V. Sánchez. – Madrid : Edelsa, 2010. – 179 p.
13. KID OLIMP. RU. Детская международная творческая олимпиада [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kidolimp.ru/index.php>. – Дата доступа: 13.01.2020.

Г. Л. Иваненко, Е. А. Малашенко, Т. П. Бахун

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь*

e-mail: galina.ivanenko@rambler.ru, malashenko@bseu.by, tatbachun@mail.ru

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В реалиях современной информационно-образовательной среды возникли совершенно новые условия для осуществления профессиональной деятельности преподавателей, что привело к возникновению проблемы их адаптации к ним. Настоящая статья посвящена поискам решения этой актуальной проблемы. Авторами рассматривается понятие информационно-образовательной среды, анализируется сама проблема и предлагается возможный вариант ее решения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); информационно-образовательная среда; виртуальная среда; адаптация преподавателей в условиях новой информационно-образовательной среды; образовательный процесс в вузе; источники познавательной информации; Всемирная Сеть.

G. L. Ivanenko, E. A. Malashenko, T. P. Bahun

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: galina.ivanenko@rambler.ru, malashenko@bseu.by, tatbachun@mail.ru

THE PROBLEM OF TEACHERS' ADAPTATION IN THE NEW INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the new millennium, due to the realities of the modern information and educational environment completely new conditions have arisen for the settings of teachers' professional activities. This has led to the problem of teachers' adaptation to such conditions. This article is devoted to searching for a solution to this urgent problem. The authors consider the concept of information and educational environment, analyze the problem itself and offer a possible solution.

Key words: information and communication technologies (ICT); information and educational environment; virtual environment; adaptation of teachers in the new information and educational environment; educational process at the university; sources of cognitive information; world Network.

Появившийся в последнее время общественный запрос на повсеместную интеграцию новых информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс нашел свое отражение в изменении общего вектора государственной образовательной политики Республики Беларусь и ее конкретной практической направленности на обеспечение высо-

кого качества обучения при помощи внедрения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Такая расстановка образовательных приоритетов на самом высоком государственном уровне открыла, в свою очередь, на всех подуровнях системы образования широкие возможности для профессионального творчества преподавателей, поскольку позволяет им использовать в своей педагогической деятельности практически любые, самые инновационные формы и виды аудиторной и внеаудиторной работы [1]. Иначе говоря, по данному направлению преподавательский корпус нашей страны получил максимально возможную официальную поддержку и достаточную свободу в поиске наиболее рациональных способов взаимодействия с «информационно-образовательной средой и применения ИКТ в аудитории» [2], границы использования которых могут быть ограничены, по сути, лишь двумя факторами: либо недостаточной технической оснащённостью конкретного учебного заведения, либо же недостаточной компетенцией самого преподавателя. Представляется, что для того, чтобы избежать последнего, всем нам, преподавателям, необходимо постараться как можно более предметно вникнуть в суть инновационных изменений, стремительно происходящих в образовательном пространстве по всему миру.

Итак, попытаемся разобраться, что же на самом деле представляет собой эта «пресловутая» *информационно-образовательная среда (ИОС)*, а, главное, как именно можно её использовать в подготовке будущих специалистов в высшей школе вообще, и для обучения их иностранному языку (ИЯ), в частности.

Поскольку объектом нашего научного интереса в настоящей статье является именно лингводидактическая составляющая рассматриваемого образовательного процесса, мы не станем углубляться в специальную терминологию и опустим подробный анализ всех элементов виртуальной среды, предоставив это право профессионалам в сфере информационных технологий. Отметим лишь, что, несмотря на все многообразие мнений ученых, занимающихся исследованиями в этой научной области, наиболее разработанными в настоящее время по-прежнему остаются два теоретических подхода, а именно т. н. *образовательный*, как «способ применения дидактического потенциала виртуальной образовательной среды» [3] и *информационный*, как «способ изучения информационного аспекта педагогического процесса» [5].

Исходя из того, что оба эти подхода не являются взаимоисключающими, а, напротив, по-своему дополняют друг друга, и опираясь на общетеоретические постулаты ведущих исследователей в этой области знаний, и прежде всего Е. С. Полат [4], мы позволим себе привести максимально обобщенное определение понятия современной *информационно-*

образовательной среды, понимаемой как совокупность существующих во Всемирной Сети информационных образовательных источников информации, а именно разнообразных обучающих и образовательных программ, веб-ресурсов, всевозможных тестовых систем и технологических средств информационных и коммуникационных технологий, таких как интерактивные платформы, Web-порталы и т. д., которые обеспечивают обучение в открытой педагогической системе.

Как следует из данного определения, ничего сверхсложного в самом понятии информационно-образовательной среды нет, а, следовательно, ее совершенно нечего бояться. Особенно имея в виду тот факт, что в современном обществе даже дети имеют уже некоторый опыт использования всевозможных высокотехнологичных устройств и разнообразных технических гаджетов, а главным источником получения любой информации в мире давно стал Интернет. Так что уж таким высокообразованным, хорошо организованным и от природы любознательным людям, как мы, преподаватели, тем более по силам овладеть новыми технологическими реалиями.

Общеизвестным является факт, что использование веб-сервисов и разнообразных Интернет-ресурсов способствует интенсификации учебного процесса, мотивации студентов на освоение учебного материала на профессионально-значимые темы и получение ими дополнительных знаний. Применение такого рода приложений, электронных и технических средств, стимулирует языковую активность, коммуникативную готовность и творческий подход, что особенно важно при обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению [3].

Казалось бы, все просто, и для того, чтобы перейти на новый образовательный уровень, необходимо всего лишь начать на занятиях со студентами активно использовать все эти многообразные информационные интерактивные возможности. К сожалению, многим из преподавателей так и не удается гармонично перестроиться в своей профессиональной деятельности на новые «высокотехнологические рельсы». Во-первых, «не все педагоги готовы к осуществлению профессиональной деятельности с использованием ИКТ», а, во-вторых, «техническая сторона и содержательное наполнение имеющихся сетевых электронных ресурсов, используемых в системе образования, оставляют желать лучшего и, конечно, отсутствие взаимосвязи между разрозненными средствами информатизации» [3].

Современная система образования оказалась просто не готова к таким революционным переменам. Налицо возникло очевидное противоречие:

с одной стороны, интерактивные технологии обладают огромным дидактическим потенциалом для формирования коммуникативной компе-

тенции студентов и могут значительно повысить эффективность образовательного процесса на всех его уровнях, так как основываются на применении различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия студентов с целью решения коммуникативных задач;

с другой стороны, не сформирована достаточная технологическая и дидактико-методическая база, опирающаяся на технологии цифрового образования и позволяющая практически использовать эти инновации в образовательном процессе. Преодолеть подобное противоречие возможно лишь путем тщательного дидактического анализа существующих и потенциально возможных инновационных решений [1].

Это глобальная стратегическая задача, решение которой требует серьезнейшей проработки. И уже сейчас мы задаемся вопросом, как рядовому преподавателю достойно обеспечить использование подобных цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе, при постоянно сокращающемся количестве часов на изучение иностранного языка в вузе [1]. Причем наиболее уязвимы в этом плане оказываются именно преподаватели гуманитарного цикла дисциплин, т. н. «гуманитарии», особенно представители старшей возрастной группы. Думаем, что не стоит дожидаться сомнительных дискуссий о нашей «профпригодности» в СМИ, а следует просто честно обозначить наличие такой проблемы и незамедлительно приступить к поискам ее решения, что и стало предметом наших научных изысканий в данной статье.

Таким образом, если перевести вышеозначенную проблематику в дидактическую плоскость, то можно констатировать, что в настоящее время в высшей школе (впрочем, и не только) актуализировалась достаточно серьезная методическая проблема, которая требует своего скорейшего решения – *необходимость быстрой и максимально комфортной адаптации преподавателей (и прежде всего преподавателей-гуманитариев) к условиям «осуществления своей профессиональной деятельности в реалиях информационно-образовательной среды»* [3].

Преподавателю-практику сегодня постоянно приходится сталкиваться с необходимостью системно углублять свои технические знания и расширять собственные профессиональные горизонты. Ведь фактически ежедневно мы вынуждены осваивать эту новую для нас виртуальную реальность: то искать во Всемирной Сети новые учебные материалы или собирать какую-то дополнительную информацию по какой-либо проблеме, то обращаться к электронным словарям и энциклопедиям или подбирать всевозможные демонстрационные средства для занятий и т. п. И очень часто на это тратится так много времени, что начатую задачу даже не всегда получается довести до конца. Иначе говоря, если нет своего *четкого*

алгоритма системного поиска, то временные затраты почти всегда оказываются неоправданно велики, а результат недостаточен. Для того, чтобы избежать этой стандартной ошибки, мы хотели бы поделиться с коллегами нашими практическими наработками в этой области, а именно рациональным и методически целесообразным алгоритмом действий, который был уже многократно и вполне успешно апробирован нами на практике.

Хотим предупредить заранее: метод «всё и сразу» здесь совершенно не работает. Когда оказываешься в чужеродной для тебя среде, чтобы не «забуксовать» в ней и не утратить мотивацию вообще что-либо делать, очень важно научиться осуществлять целенаправленный поиск конкретной информации. Это принципиально: необходимо выделить для себя что-то одно, конкретное, то, в чем вы хорошо разбираетесь и начать именно с этого:

1. «Отталкиваясь» от какого-либо хорошо знакомого методического приема либо конкретного учебного материала, последовательно рассмотреть все имеющиеся варианты его применения в аудитории, которые предлагаются современной информационно-образовательной средой (то есть выявить уже существующие интерактивные приложения и информационно-образовательные порталы).

2. Ознакомившись с различными вариантами, выбрать для себя два-три наиболее подходящих.

3. «Не распыляться», больше не искать, просто сохранить ссылки на данные информационные ресурсы. Причем важно сделать это сразу грамотно прежде всего с точки зрения систематизации данных: ведь если вы будете сразу четко распределять все ваши материалы, то вам не потребуется в последующем тратить время на их поиск (например, используйте Pinterest).

4. Заранее продумать свои гипотетические потребности и попробовать придумать некую удобную для себя систему рубрикации и хранения данных, которая позволит вам с лёгкостью найти необходимую информацию.

5. Внимательно изучить отобранный материал, определиться с приоритетным направлением (самый простой / понятный / интересный / короткий / творческий и т. д.) и начать его по-настоящему «штудировать». До тех пор, пока не разберетесь. Если не получается самому, то просите помощи. Если вы чувствуете, что нашли то, что вам нравится и с чем вам реально хочется потом работать, то обязательно идите до конца.

6. И, наконец, остается только освоенный вами новый материал творчески переработать, максимально адаптировать «под себя» и успешно использовать на практике.

Опыт показывает, что при регулярном и последовательном выполнении данного алгоритма достаточно быстро у любого преподавателя образуется целый «арсенал» современных (и бесценных лично для него) средств и инструментов работы с самыми разными источниками новейшей познавательной информации, иными словами, своеобразный «банк данных» всяких необходимых дидактических «штучек».

Таким образом, следуя предлагаемым нами путем освоения «новой виртуальной образовательной реальности», каждый преподаватель, с одной стороны, сможет достаточно комфортно и безболезненно адаптироваться в мире «высоких технологий» и приобщиться к важным достижениям современного технического прогресса; с другой стороны, новые знания и умения позволят ему самому перейти на новый, качественно уже совершенно иной профессиональный уровень.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующий вывод: для того, чтобы нам, преподавателям, в достаточной степени привыкнуть к новой информационной среде, в которой так комфортно чувствуют себя наши студенты, вовсе необязательно осваивать профессию программиста. Нам всего лишь необходимо научиться грамотно использовать уже имеющиеся «виртуальные» возможности, в свою очередь, постепенно и последовательно «подстраивая» новую образовательную среду непосредственно под наши условия и особенности протекания учебного процесса, под конкретные методические цели и задачи. И тогда, несомненно, нам действительно удастся поднять процесс обучения ИЯ в вузе на принципиально новый уровень.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иваненко, Г. Л. Методические приемы использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков в высшей школе / Г. Л. Иваненко, Е. А. Малашенко // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич [и др.]. – 2019. – С. 632–639.
2. Малашенко, Е. А. Использование сетевых электронных ресурсов в учебном процессе / Е. А. Малашенко // Информационные технологии в преподавании и научно-технический перевод : сб. науч.-метод. ст. – М. : РУДН, 2014. – С. 76–79.
3. Малашенко, Е. А. Использование сетевых электронных ресурсов и веб-сервисов в обучении профессионально-ориентированному общению / Е. А. Малашенко // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Л. Назаренко. – М. : ООО «Издательский дом КДУ». – 2014. – С. 294–305.
4. Полат, Е. С. Дидактические возможности сети Интернет в преподавании иностранных языков / Е. С. Полат // Интернет в гуманитарном образовании. – М., 2001. – С. 92–101.

5. Сафронова, А. Н. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья [Электронный ресурс] / А. Н. Сафронова, Н. О. Вербицкая, Н. А. Молчанов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28368>. – Дата доступа: 06.02.2020.

С. А. Бородич

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь
e-mail: borodichsveta@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭУМК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) как дидактического инструмента для обучения иностранным языкам, а также формы и методы представления учебного материала в рамках ЭУМК на примере опыта некоторых учебных заведений.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс; дистанционные технологии; образовательный процесс.

S. A. Borodich

*Belarusian State Pedagogical University Named After Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: borodichsveta@yandex.ru*

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING EUMC IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the advantages and disadvantages of using an electronic educational and methodological complex (EUMC) as a didactic tool for teaching foreign languages, as well as the forms and methods of presenting educational material within the EUMC on the example of the experience of some educational institutions.

Key words: electronic educational-methodical complexes; distance learning technology; educational process.

В условиях современных реалий образование должно соответствовать новому типу мышления и действиям, которые отвечают вызовам будущего. Пока системы формального образования пытаются перестраиваться, рынок образовательных услуг захватывают такие инновационно-образовательные проекты, как открытые онлайн-курсы.

Необходимость совершенствования образовательных технологий продиктована повышенными требованиями к качеству образования и его конкурентоспособности, а также готовности Республики Беларусь реализовать цели Болонского процесса в собственной системе высшего образования. Возникает необходимость пересмотра учебных пособий, методов и содержания обучения для каждой ступени высшего образования, кото-

рые, в свою очередь, должны соответствовать обязательным параметрам Болонского процесса. Среди данных параметров можно выделить:

- Академическую мобильность.
- Нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору.
- Кредитно-модульную систему.
- Дистанционное обучение, электронные курсы [1].

Таким образом, одним из главных направлений реформирования национальной системы высшего профессионального образования, а также повышения его эффективности рассматривается его информатизация, которая, в свою очередь, способствует реализации принципов Болонского процесса. Актуальность темы продиктована активным расширением и углублением инновационной деятельности в учреждениях высшего образования республики, которая выражается во внедрении технологий дистанционного обучения в образовательный процесс.

На сегодняшний день накоплен богатый опыт использования электронных средств обучения, а также открытых образовательных ресурсов: синхронных (чат и видеоконференция) и асинхронных (электронная почта, форум, личная вебстраничка и блог).

Нашей целью является изучение преимуществ использования электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) как дидактического инструмента для обучения иностранным языкам, а также форм и методов представления учебного материала в рамках ЭУМК.

Анализ практик создания ЭУМК в таких учреждениях образования, как Нижегородский государственный педагогический университет, Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Орловский государственный университет, Могилёвский институт МВД, Государственный экономический университет (г. Самара), Петербургский государственный университет путей сообщения, ГОУ «Перевозский строительный колледж», Нижегородской области, а так же Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка вскрыл преимущества и недостатки использования ЭУМК в образовательном процессе.

Среди преимуществ выделяются следующие:

- позволяют экономить печатные ресурсы;
- достаточно легко актуализируются;
- разноплановы в наполнении содержания (комбинированное восприятие);
- быстрый доступ позволяет экономить учебное время;
- могут использоваться для организации самостоятельной работы студентов;

- помогают организовать инклюзивное обучение для студентов с ограниченными возможностями.

Рядом авторов были выделены и недостатки:

- необходимость владения навыками работы с ИКТ;
- смена роли преподавателя (он не основной источник дидактической информации [1];

- качество создания зависит от таких факторов, как источник финансирования, дидактическая цель, опыт команды, знание предмета, тип тематики (технические очень сильно отличаются от гуманитарных), существующие средства и т. д. [2];

- существует проблема аутентификации пользователя при проверке знаний;

- огромный объём работы, поэтому при проектировании и разработке должны быть учтены фундаментальные принципы педагогики, методики и дидактики, психологии и других наук [3].

Создание ЭУМК имеет особое значение, так как позволяет комплексно подходить к решению основных дидактических задач с использованием информационных ресурсов, но методика разработки ЭУМК по иностранному языку, а также формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучаемым и педагогом в процессе обучения по-прежнему вызывает много вопросов.

В процессе обучения иностранным языкам студента нужно обучать не сумме знаний, а видам речевой деятельности с целью овладения студентами коммуникативной компетенцией, таким образом, методы представления учебного материала в ЭУМК по иностранному языку должны базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков – формированию умений и навыков коммуникативной компетенции [4].

Большинство представленных к анализу ЭУМК содержали следующие разделы: учебно-информационный, практический и контрольный, что соответствует принципу модульности и последовательности.

В. Н. Гречина в своей методической разработке предлагает выделить следующие блоки: нормативный, учебно-информационный, практический, блок мультимедиа, развивающий, контрольный, методический. Практическая часть содержит тексты, предлагаемые студентам для перевода. Они, в свою очередь, делятся в ЭУМК на три группы: страноведческие, художественные и специальные [4].

В методическом блоке даны методические рекомендации по переводу технических текстов, которые помогают студентам делать перевод гра-

мотно и точно. Необходимо отметить также наличие развивающего блока, который содержит компьютерный тренажер по английскому языку.

Технология разработки учебного контента ЭУМК в Петербургском государственном университете путей сообщения предполагает активную визуализацию контента, что соответствует принципу наглядности. При наведении курсора на выделенное слово вместо определения в тексте всплывает картинка. В тестах так же есть задания на сопоставление картинки с определением на иностранном языке.

С ними соглашаются коллеги из Самарского государственного экономического университета, утверждая, что рисунки, схемы, формулы, изображённые на экране, воспринимаются быстро, в то время как чтение текста происходит медленно. Таким образом, следует создавать средства, выбирая наилучшее сочетание симультанного и сукцессивного восприятия [5].

Т. Т. Везиров предлагает следующую структуру ЭУМК:

1. Информационный блок.
2. Теоретический блок.
3. Промежуточное тестирование.
4. Практический блок.
 - 4.1. Практический блок (базовый уровень).
 - 4.2. Практический блок (углубленный уровень).
5. Контрольный блок.

По завершению теоретического раздела обучающийся переходит на прохождение промежуточного тестирования. Затем на основе анализа результатов тестирования студента определяют переход на уровень сложности практического задания, чтобы обеспечить адекватность степени его подготовленности, а также выдаются индивидуальные задания по неусвоенному материалу. Это способствует более эффективному усвоению учебного материала при самостоятельной работе в индивидуальном режиме в условиях ограниченной методической помощи со стороны преподавателя [5].

Таким образом, опыт использования электронных методических комплексов в некоторых вузах только подтверждает необходимость глубоких педагогических исследований в области разработки и их апробации в профессиональном образовании. Несомненно, применение электронных средств обучения повышает эффективность обучения иностранным языкам и делает сам учебный процесс увлекательным, свободным от принуждения, развивает творческие способности студентов, но независимо от представления дидактических материалов в печатной или электронной форме, эффективность усвоения программного иноязычного материала в

наибольшей степени зависит от уровня мотивации обучающихся и компетентности педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Балабанова, Т. Н. Из опыта создания электронного учебно-методического комплекса по немецкому языку / Т. Н. Балабанова, В. Б. Балабанов // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе: мат-лы III Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара), Могилев, 31 марта 2017 г. / МГУ имени А. А. Кулешова. – Могилев, 2017. – С. 3–5.
2. Любушкина, Е. С. Принципы построения и методика работы с электронным учебно-методическим комплексом по иностранным языкам [Электронный ресурс] / Е. С. Любушкина, Т. Л. Пашко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5364>. – Дата доступа: 22.01.2020.
3. Павлова, Н. И. Методические основы создания электронных учебно-методических комплексов / Н. И. Павлова, Г. М. Щеглов // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
4. Гречина, В. Н. Иностранный язык. Профильно–ориентированный электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по иностранному языку / В. Н. Гречина. – Перевоз : Издательство ГБОУ СПО «Перевозский строительный колледж», 2014. – 20 с.
5. Везиров, Т. Т. Мультимедийные интерактивные образовательные ресурсы в профессиональной подготовке студентов бакалавриата / Т. Т. Везиров // Гуманизация образования. – 2016 – №6. – С. 45–53.

РАЗДЕЛ 4

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. В. Коньшева¹⁾, Р. И. Мальцева²⁾

¹⁾*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: linavik@yandex.ru*

²⁾*Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
e-mail: evamalts@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ДОМ» В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье анализируется этнокультурная специфика концепта «дом» в паремиях английского и русского языков. Эти паремии значимы тем, что иллюстрируют образ и уклад жизни, историю этноса, его традиции. Делается вывод о том, что рассматриваемый концепт «дом» универсален, но наполненность его для каждой нации является своеобразной.

Ключевые слова: паремии; этнокультура; восприятие; понимание; фольклор.

A. V. Konysheva^a, R. I. Maltseva^b

^a*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: linavik@yandex.ru*

^b*Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: evamalts@mail.ru*

ETHNOCULTURAL SPECIFIC OF THE CONCEPT «HOME» IN PAREMYS OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

The article analyzes the ethnocultural specificity of the concept «home» in paremias of English and Russian languages. These paremias are significant because they illustrate the image and the way of life, the history of the ethnic group, its traditions. The conclusion is made that the concept «home» is universal, but its fullness for each nation is very peculiar.

Key words: paremias; ethnoculture; perception; understanding; folklore.

Современное общество становится все более многоязычным, поэтому в лингвистике повысилась роль сопоставительного анализа при изучении различных языков. Основными задачами такого сопоставительного исследования языков является выявление их сходств и различий в использо-

вании определенных языковых средств. Также немаловажным моментом является определение национальных особенностей каждого из анализируемых языков.

Большое внимание, которое уделяется изучению паремий в настоящий период времени, нельзя назвать случайным, так как именно в паремиях в достаточно немногословной форме проявляются особенности отношения к действительности, т. е. в них отражено восприятие событий, происходящих с тем или иным этносом.

Из этих маленьких высказываний можно достаточно ясно увидеть образ и уклад жизни народа, исторические события, нравы, обычаи и традиции определенного этноса, которые объединяют их общий язык и культура.

Язык каждой нации существует очень давно и имеет свои особенности в лексическом запасе, который выражается в определенных словах, словосочетаниях, устойчивых выражениях, разновидностью которых и являются паремии. Эти древние высказывания являются отражением мыслей и идей простого народа, его наблюдений реальности, существовавшей в их жизни. Паремии можно классифицировать как народное творчество. Поэтому и возникает большой интерес у исследователей к их изучению и анализу [1, с. 25].

Как в английском, так и в русском языках большое место занимают паремии, которые непосредственно связаны с домом, так как дом – это очень важное место в нашей жизни. Это место, где мы живем, проводим свое свободное время, занимаемся воспитанием наших детей, принимаем гостей, встречаемся с родственниками и т. д. Поэтому для сравнения нами были и выбраны английские и русские паремии с концептом «дом».

Естественно, что англичане и русские – это народы, которые проживают в разных как социальных, так и природных условиях. Они имеют отличную историю развития, у них различное отношение к жизни, принципы морали и т. д. Но самое главное – они имеют разную культуру и психологию, и, конечно же, образ мышления и религию, а также различное понимание одних и тех же событий и явлений [2, с. 97].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что само по себе отношение к понятию «дом» любого этноса – это будет важнейшая особенность и характеристика образа жизни людей любой национальности. И именно поэтому это отношение находит такое вариативное отражение не только в языке, но и в культуре народа.

Несмотря на то, что рассматриваемый нами концепт «дом» универсален, наполненность его для каждой нации будет своя.

Русский философ С. Л. Франк утверждал: «Существует совершенно бесспорное, имеющее глубочайшие исторические корни различие в ос-

новой структуре всего духовного восприятия жизни и отношения к ней между русским и западным человеком» [3, с. 220].

Следует отметить, что англичане с трепетом относятся к делам домашним, которые отражены непосредственно в языке. Англичан часто называют «домоседами», так как их приверженность к дому не может не вызывать уважения.

Стоит вспомнить известный мультипликационный сериал «Том и Джерри», который очень любят как дети, так и взрослые. Там очень часто повторяется одна и та же фраза: «*Home, sweet home*» «Дом, милый дом», что свидетельствует о большой любви к дому в английской лингвокультуре.

Из этого можно сделать вывод, что вполне реально, что в английском языке, поэтому и существует так много паремий, отражающих концепт «дом», который употребляется не в его привычном смысле: постройка или здание, что является элементарным жилищем для людей, а подразумевается ощущение теплоты жилого помещения и семейного очага с камином, у которого так любят сидеть англичане в кругу семьи.

По этому поводу очень мудро высказался Бенджамин Франклин (американский политический деятель): «*A house is not a home unless it contains food and fire for the mind as well as the body*», что в переводе будет означать: «Дом – не настоящий дом, пока в нем нет пищи и огня не только для тела, но и для ума». Это высказывание полностью соответствует тому, что вкладывается в понятие «*home*» английским этносом [4, с. 164].

Как видно из приведенного примера, русское «дом», имеющее только одно значение, в английском передается двумя словами «*home*» и «*house*», каждое из которых реализует особое значение. И это значение можно проследить в следующей паремии: «*Men make houses, women make home*». При дословном переводе это будет звучать так «Мужчины строят здания, а женщины превращают их в дома».

Но подобная паремия не существует в русском языке, так как, говоря о сравнительном анализе этих маленьких, но таких емких изречений, можно заметить, что их понимание с точки зрения русской и английской этнокультур не всегда совпадает. Поэтому и появился в русской языке следующий вариант: «Хозяйкою дом стоит» [5, с. 88], что очень близко русскому человеку, потому что именно благодаря женщине, ее трудолюбию, умению вести хозяйство, быть хорошей женой и матерью – в доме всегда тепло и уютно.

Национально-культурный компонент, используемый для отражения концепта «дом» в паремиях русского и английского языков, свидетельствует о важности для национальной языковой картины мира таких понятий как обычаи и традиции в этих языках.

Для примера можно рассмотреть следующую поговорку, которая является достаточно известной в английском языке, так как характеризует англичан как нацию «*stay-at-home*», с одной стороны, а, с другой стороны, любовь англичан жить не в современных многоэтажных домах, а в домах для одной семьи где-то на окраине, что означает какую-то отделенность, т. е. некую стену, отгораживающую их от внешнего мира.

Тут стоит вспомнить и тот факт, что англичане живут на острове, который отделен проливом от других стран. Поэтому они не имеют таких близких контактов как те люди, которым достаточно просто пересечь границу и уже можно встретиться со своими соседями из другой страны.

Вероятно, именно поэтому и возникла эта известная всем поговорка, так как дом для англичанина ассоциируется с неприкосновенностью его пространства: «*My house is my castle*». Если переводить ее дословно, то перевод будет выглядеть как: «*Мой дом, моя крепость*». Однако подобное выражение в русском языке услышать практически невозможно, ведь русский человек не может характеризовать свой дом таким образом. А его понимание «дом» не может быть крепостью.

В результате нашего исследования мы нашли следующее выражение: «*В каждой избешке свои погремушки*». Конечно, сказать, что русский человек может говорить о своем доме как об избешке – нельзя. Но, как было сказано выше, поговорки пришли к нам из далеких времен, поэтому данное понимание своего дома простыми людьми того времени, вероятно, было именно таким и оно достаточно близко русскому человеку для понимания и восприятия. Оно именно отражает национально-культурную специфику русской этнокультуры.

В английской этнокультуре есть мнение, что при наличии даже самого роскошного особняка, уютной атмосферы не будет, если в нем отсутствует особая доброжелательная обстановка и английское чувство «*at home*», которое может появиться в том случае, если в доме царит покой и любящее семейство: «*The house is a fine house when good folks are within*». Эта поговорка поясняет тот факт, что в понимании англичан, именно те, кто живут в доме, могут придать ему ощущение комфорта и наполнить его «обжитостью».

Дословный перевод «*Дом становится прекрасным, когда в нем живут хорошие люди*», естественно, не может отразить реальную картину русской этнокультуры, в которой необходимым атрибутом уютного дома является гостеприимство, хлебосольный хозяин и традиционные пироги. Поэтому и отражено это следующим образом «*Не красна изба углами, а красна пирогами*».

Одной из важных особенностей русского фольклора, а поговорки можно отнести именно к фольклору, является использование порой слов-

просторечий, которые передают экспрессивно-оценочные оттенки. Это дает возможность носителю языка воспринимать образ, выраженный паремией, более глубоко, так как народно-разговорный язык ему ближе. «*There is no place like home*» – «Своя хатка – родина матка».

И другой пример, который в русской этнокультуре отождествляет понятие «дом» с хозяином, который должен хорошо вести свое хозяйство: «*The master absent and the house is dead*» – «Дом вести, не лапти плести».

Данные примеры являются ярким подтверждением того, что восприятие одних и тех же явлений будет разным у разных народов и слова-просторечия помогают более эмоционально воспринимать содержание, выраженное другим языком.

Интересным моментом в нашем исследовании оказалось то, что в русских паремиях иногда используются зоонимы, которые являются ее семантическим центром, именно в них заложено основное значение, делающее все выражение английской паремии более образным: «*Dry bread at home is better than roast meat abroad*» – «На чужой сторонушке рад своей воронушке».

Лексические расхождения, связанные с неодинаковой продуктивностью использования определенных значений слов в паремиях, объясняются различным восприятием одной и той информации в различных этнокультурах. Данные различия имеют корни в неодинаковом восприятии языковых традиций и устоев. Все это выражается в яркой манифестации национального самосознания в языке [6, с. 93].

В заключение следует отметить, что дом для представителя любой этнокультуры – это место, без которого он не мыслит своей жизни. Дом – это свидетельство достатка, благополучия, успешности. С домом связаны самые сокровенные желания, чувства, сохранение родственных связей и народных традиций. Как говорится в паремии «*At home everything easy*». – «Дома и стены греют».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г. Д. Гачев. – М. : Прогресс-Культура, 1997. – 338 с.
2. Валеева, Д. Р. Устойчивые словосочетания, репрезентирующие концепт ДОМ в русском языке / Д. Р. Валеева. – Казань : Казан. гос. ун-т. – 2008 – С. 96–99.
3. Франк, С. Л. По ту сторону «правого» и «левого» / С. Л. Франк // Новый мир, 1990. – №4. – С. 218–226.
4. Подкопаева, А. А. Функционирование концепта “home/house” в лексической семантике английского языка / А. А. Подкопаева. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 3 (21) : в 2 ч. – Ч. II. – С. 163–168.
5. Kuskovskaya, S. English Proverbs and Sayings / S. Kuskovskaya. – Minsk : Vysheishaya Shkola Publishers, 1987. – 254 p.

6. Глухих, В. М. Пословицы как материал для лингвистического разбора / В. М. Глухих // Русский язык в школе. – 2007. – № 1. – С. 90–96.

Н. Н. Талецкая

*Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова
Белорусского государственного университета
Минск, Республика Беларусь
e-mail: taletskaya_16@rambler.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлен коммуникативный метод, его суть, особенности и методическая ценность. Рассмотрен вопрос о важности и необходимости формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов вуза. Сделан вывод об адекватности предложенного метода в высшей школе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; коммуникативный метод; концепт; коммуникативная компетенция; высшая школа; иностранный язык.

N. N. Taletskaya

*International State Environmental Institute A. D. Sakharov Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: taletskaya_16@rambler.ru*

ON THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE HIGHER SCHOOL

The article presents the communicative method, its essence, features and methodological value. The article considers the importance and necessity of forming communicative competence during the teaching a foreign language to students of the university. The conclusion is made about the adequacy of the proposed method in higher education.

Key words: intercultural communication; communicative method; concept; communicative competence; higher school; foreign language.

Мобильность современных людей (академическая, социальная, профессиональная, интеллектуальная) требует от человека незамедлительного освоения иностранных языков, способствующих общению с людьми за рубежом, будучи туристом, студентом или бизнесменом. Коммуникативные потребности включают в себя также понимание телепередач, радио-программ, содержания книг, писем, новостей и др.

В первую очередь человек изучает иностранный язык, чтобы использовать его в коммуникационных целях в повседневной жизни, однако знания иностранного языка сегодня не менее важны и для ведения деловых переговоров, установления и развития профессиональных контактов. В связи с этим, межличностное общение немислимо построить без соответствующего знания иностранного языка.

Молодые люди рационально подходят к выбору иностранного языка, так как тесно связывают его с будущей профессией.

Задача преподавателя заключается в актуализации этого запроса при разработке концепции обучения.

В соответствии с требованием, преподаватель использует коммуникативную технологию, ориентированную на коммуникативное взаимодействие студентов во время всего обучения. В первую очередь – создание иноязычной среды.

Преподаватель осознанно вводит элементы живого общения на занятии по иностранному языку, и, чтобы облегчить данное общение, ему необходимо сначала предоставить средства дискурса (определенные фразы, короткие предложения, обороты). Сюда входят также формы вежливости, приветствия и благодарности, извинения, прощания, просьбы. В свою очередь основу живого общения составляют короткие диалоги, созданные в результате групповой, парной работы в аудитории [1].

Следует упомянуть, что язык – это больше чем знания.

Путем развития коммуникативной компетенции студент овладевает не только языковыми знаниями, но и различными формами общения (например, ведение беседы и контроль, высказывание точки зрения и мысли, устные и письменные презентации необходимого содержания, культура и поведение во время беседы).

Одновременно осваивая иностранный язык, студент приобретает компетенции, которые он сможет интенсивно использовать в своей будущей профессии (например, в центре обслуживания клиентов, в уходе за больными, при обслуживании гостей или клиентов банка, на собеседовании).

Лучший способ приобрести язык – практиковать его, говорить и слушать. Именно по этой причине обучение должно строиться полностью на иностранном языке, даже если это создает сложности на начальном этапе.

Очень важным аспектом ведения разговора на новом языке является самосознание. Студент должен научиться принимать свои ошибки, так как они являются неотъемлемой частью в изучении языка. Следует отметить, что те студенты, которые стараются изо всех сил использовать язык творчески и спонтанно, будут делать ошибки.

В коммуникативном методе обучения постоянная коррекция не обязательно важна, и может быть даже контрпродуктивной, особенно на начальных уровнях обучения. Коррекция должна быть ненавязчивой, и преподаватель должен обратить внимание на ошибки студентов, чтобы помочь им самостоятельно открыть для себя правильную манеру говорить.

В рамках традиционной формы обучения иностранным языкам предпочтение отдается грамматическому аспекту. Студенты вынуждены запо-

минать временные формы, грамматические конструкции и списки слов, но им сложно использовать язык спонтанно, в естественной манере. Способность к письму и чтению также имеет приоритет над способностью слышать и говорить. В результате общая коммуникативная компетентность студентов очень слабая [2].

Коммуникативный метод не отклоняет работу над грамматикой, она по-прежнему преподается, но менее систематически, не традиционным способом.

Суть коммуникативного метода заключается в ограничении от конкретного учебника. Учебник должен использоваться только в качестве инструмента, в качестве отправной точки. Студент обязан научиться применять личный жизненный опыт.

Данный метод нацелен на персонализацию языка. Он стремится адаптировать его к интересам студентов. Использование речевых оборотов, разговорной речи и даже сленга поощряется в этом методе обучения [3, с. 121].

Методика включает в себя работу над реальными ситуациями в аудитории, а также на внеаудиторных мероприятиях (например, прогулки по городу с посещениями метро, аптеки, банка, библиотеки, кафе), где студент практикует то, что узнал в аудитории. Каждое из этих мероприятий хорошо спланировано и структурировано, имеет достаточно места для импровизации и творчества. Студенты посещают рынок и покупают продукты или вещи, договариваются с доставкой на дом или посещают банк и пытаются открыть счет на свое имя. Интерактивные мероприятия в аудитории максимизируют шансы студентов использовать язык специально для значимых действий.

В этом методе обучения акцентируется значение (сообщения, которые передаются или задачи), а не форма (правильность языка и его структур), как при изучении родного языка [1; 2].

Акцент на деятельности учитывает, что все вещи, которые студент делает в своей повседневной жизни, связаны с языком. Например, говорит о своих увлечениях или желаниях, рассказывает о любви, обсуждает проблемы города или страны, страдает, жалуется, советуется с друзьями, рекомендует продукт или покупает что-то, описывает место, рассказывает о прошлом опыте или комментирует.

В техническом отношении метод, ориентированный на деятельность, является частью методологии языкового обучения, ориентированной на задачи, поскольку она предполагает, что студенты являются членами общества и имеют задачи, которые должны быть выполнены при особых обстоятельствах, в определенной среде и в конкретной области [4, с. 19].

Коммуникативный метод, ориентированный на задачи, работает с интерактивной деятельностью, которая представляет собой реальные коммуникативные ситуации в жизни. Каждое из этих действий тщательно структурировано и имеет свою собственную последовательность, которая ставит перед студентом заданную цель (сочетание потребностей студента и того, что он хочет иметь).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Busch, A. Germanistische Linguistik. Eine Einführung. / A. Busch, O. Stenschke. – Tübingen, 2007. – S. 57–112.
2. Schatz, H. Fertigkeit sprechen. Fernstudieneinheit 20. / H. Schatz. – Langenscheidt, 2001. – S. 17–200.
3. Найденова, Н. С. Прямой метод обучения иностранным языкам / Н. С. Найденова // Вестн. РУДН. Сер. Вопр. образования, языки и специальность. – 2008. – С. 119–123.
4. Ступина, С. В. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие / С. В. Ступина. – Саратов, 2009. – С. 19–23.

О. И. Васючкова, Т. В. Ковалёнок

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vasvolha@gmail.com, kovalionaktv@bsu.by*

СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ КЛАССЕ

В статье рассматриваются различные приемы стимулирования самостоятельных речевых высказываний в языковом классе будущих юристов, создание ситуаций профессионального иноязычного общения. Обсуждаются возможности аудиторных и дистанционных форм коммуникации между студентами и преподавателями.

Ключевые слова: обучающие стратегии; коммуникативная ситуация; фоновые знания; лингвистическая компетенция; межкультурные связи; аудиторные и дистанционные формы коммуникации.

O. I. Vasuchkova, T. V. Kovalionak

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vasvolha@gmail.com, kovalionaktv@bsu.by*

TEACHING STRATEGIES OF MODELING POTENTIAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SITUATIONS

The article deals with various teaching strategies to stimulate fluent speaking among would-be lawyers, modeling potential professional communicative situations. The authors discuss the issues of in-class and distance forms of communication between students and teachers.

Key words: teaching strategy; communicative situation; background knowledge; linguistic competence; interdisciplinary ties; in-class and distance forms of communication.

При обучении иноязычному говорению на старших курсах в неязыковом вузе, когда у студентов уже накоплен определенный багаж знаний по специальности, преподаватель сталкивается с проблемой создания потенциальных ситуаций профессионального общения, в рамках которых целесообразно решать те или иные коммуникативные задачи. В настоящей статье речь пойдет об обучающих стратегиях, обеспечивающих необходимые условия для развития навыков говорения в языковом классе будущих юристов.

На современном этапе развития высшей школы распространенной формой создания ситуаций профессионального иноязычного общения являются разнообразные симуляции, помогающие максимально достоверно смоделировать реальное деловое общение. Если целевой аудиторией по-

добных симуляций являются будущие юристы, то одной из ярких форм предлагаемых симуляций являются *Mock Trials* ‘симуляции судебных процессов’, где возможно задействовать всех участников судебного разбирательства: обвиняемого, потерпевшего, обвинителя, адвоката, свидетелей, судей, присяжных. Обсуждаемая технология, которая считалась прерогативой при обучении юридической профессии, теперь широко используется и на занятиях иностранного языка. Разыгрывая судебные процессы, студенты ощущают себя непосредственными участниками судебной процедуры страны изучаемого языка. Расписываются роли, в рамках которых, студенты в меру своих знаний представляют ход судебных прений, тем самым приобретая навыки подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи в пределах предлагаемой ситуации. Творческое начало подобных речевых действий очевидно: от определения предмета судебного спора, наполняемости процесса конкретным содержанием до поиска адекватного языкового материала, оформляющего конкретное речевое высказывание. Участвуя в ролевых играх, студенты не только изучают детали правового процесса, но и развивают навыки, необходимые для выбранной профессии, такие как стратегическое мышление, критический анализ проблемы, умение задавать вопросы и выслушать оппонента, выступать как с подготовленными речами так и со спонтанными репликами. Формат игры также может быть неподготовленным, когда студентам предлагается небольшой сюжет, который разыгрывается без предварительной подготовки, в отличие от фактической имитации реального судебного процесса. При любом формате присутствуют «интеллектуальные инструменты»: наличие ситуации и правил игры и в результате – осознание студентами того, насколько увлекательно, и в то же время сложно испытать себя в качестве участника судебного процесса. Позитивную роль играет сотрудничество между студентами во время подготовки и проведения подобных игр. Сотрудничество является гарантией развития познавательного интереса и взаимопонимания среди студентов. Что касается сценариев подобных судебных процессов, то они требуют предварительной кропотливой подготовки как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя. Именно на преподавателе лежит основной груз ответственности за грамотный отбор терминологии, языковых клише, используемых носителями языка в соответствующих ситуациях делового общения, т. е. так называемый *scaffolding* ‘языковая поддержка со стороны преподавателя’, реализуемая в ходе симуляций в полной мере. Примечательно, что в аудитории будущих юристов симуляции могут быть чрезвычайно разнообразными, как и в реальной профессиональной деятельности правоведов: прием клиентов солиситорами, допрос подозреваемого / свидетелей, ведение следственных действий, медиация в досу-

дебном урегулировании конфликтов и т. п. Фактически любая изучаемая тема может завершаться определенной симуляцией. Небезынтересно отметить, что участие в *mock trials* вышло на соревновательный уровень международного масштаба, и белорусские участники являются вполне конкурентоспособными, будучи ознакомленными с этой формой ролевой игры, в частности, и на занятиях по иностранному языку.

Далее обсудим такую популярную форму развития навыков подготовленной речи на юридическом факультете, как драматизация, поскольку материалом для драматизаций могут служить известные детективные аутентичные произведения зарубежных авторов или же художественные фильмы. В подобных произведениях / фильмах присутствуют образцы конкретных примеров из юридической практики, представляющие несомненный профессиональный интерес. Например, судебные разбирательства в чисто английском стиле в пьесе А. Кристи *Witness for the Prosecution* 'Свидетель обвинения', в рассказах Р. Дала *Lamb for the Slaughter* 'Агнец для жертвы', Г. Грина *The Case for the Defence* 'Дело для защиты', обсуждение вердикта присяжных в фильмах *Twelve Angry Men* 'Двенадцать рассерженных мужчин', *Runaway Jury* 'Сбежавшие присяжные', *A Few Good Men* 'Несколько хороших парней' и др. Очевидно, что в учебных драматизациях на первый план выступает актерская составляющая ее участников, однако здесь не менее важны умения качественного воспроизведения текста на иностранном языке, интонирования речи, произносительные навыки, что значительно обогащает палитру языковых знаний.

В современной методике обучения иностранным языкам много говорится о технологии *Brainstorming* 'мозговой шторм', в центре которой создание проблемной ситуации, симулирующей самостоятельные речевые высказывания обучающихся. В языковом классе юристов таких ситуаций великое множество. Например, *Fair Trial – Myth or Reality?* 'Справедливый суд – миф или реальность?', *Prohibition vs. Drug Legalization* 'Запрет против легализации наркотиков', *Law and Morality* 'Закон и мораль', *Elections and Democracy* 'Выборы и демократия' и др. Данная технология применяется, как правило, в начале изучения темы и включает следующие стадии: постановка проблемы, генерация идей, отбор, систематизация, оценка и модификация предложенных идей. В завершение обычно делается прогноз, какие ситуации и подтемы будут обсуждаться в рамках изучаемой темы.

Для обсуждаемой категории студентов, например, хорошо работает задание, связанное с воспроизведением ассоциативных рядов слов, словосочетаний, терминов, определений, примеров по конкретной правовой проблематике. Особенный интерес подобные задания вызывают в кросс-культурном аспекте, где необходимо интерпретировать юридическую

терминологию, используемую в странах общего права, не имеющую аналогов в современной отечественной правовой системе, тем более в случае идиоматичности аутентичного термина. Например, *Double Jeopardy* ‘принцип, запрещающий судить человека за преступление, по которому он был оправдан’, *Taking the Fifth* ‘ссылка на пятую поправку Конституции США, предоставляющая право не свидетельствовать против себя и своих родственников’, *Beat the Rap* ‘избежать наказания’, *Cop a Plea* ‘признаться в преступлении в надежде на смягчение наказания’ и т. п. В данном контексте уместно расширение задания до ролевой игры, где языковой класс делится на знатоков зарубежного и национального законодательства, объясняющих суть того или иного термина, его включенность в терминосистему, пытающихся найти аналог или же лауну в отечественном праве.

К числу приемов создания ситуаций профессионального общения следует также отнести кейс-технологии, представляющие собой решение практических задач в сфере юридической деятельности. Решение задач – неотъемлемая часть учебного процесса по уголовному, гражданскому праву, криминалистике, что возможно использовать и на занятиях по иностранному языку по развитию навыков устной речи. Студентам-юристам целесообразно предложить изложить на иностранном языке какую-либо из имеющихся в учебниках по праву задач с ее последующим разъяснением, что само по себе является творческим упражнением по развитию навыка говорения на профессиональную тему. Уместно напомнить, что в вузах Великобритании студентов обеспечивают учебно-методическими пособиями по специальности, построенными по принципу кейс-технологий, где авторами предлагаются грамотные решения на поставленные практические / теоретические вопросы. Такие пособия выходят под рубрикой *Q&A* ‘Вопросы и ответы’ и готовят будущих специалистов к правильному решению аналогических задач в рамках избранной специальности. Считаем полезным ознакомление и наших студентов с подобной аутентичной литературой [1], что может служить своеобразным тренингом по освоению решения профессиональных задач в рамках кейс-технологий. Примечательно, что студенты старших курсов с большим интересом относятся к инновациям подобного рода, а задания можно выполнять как на аудиторных занятиях, так и в режиме дистанционного обучения. Приведем пример использования кейс-технологий на занятиях английского языка со студентами старших курсов юридического факультета. Кейс: *Cyber Evidence versus Conventional Evidence* ‘Кибердоказательства против обычных’. Начинаем работу с мозгового штурма, который помогает группе студентов представить и осмыслить ситуацию. Затем студенты получают сценарий кейса. В парах проходит обсуждение

кейса и ответов на поставленные вопросы: *What are possible challenges of electronic evidence use?* 'Каковы возможные проблемы, связанные с использованием электронных доказательств'? *What are the myths concerning conventional and cyber evidence?* 'Какие существуют мифы касающиеся обычных и кибер-доказательств'? *Which evidence is more reliable?* 'Какие доказательства более надежны'? После обсуждения в парах студенты представляют аргументированное мнение по предложенным проблемам. Затем обсуждение продолжается в рамках всей группы. Необходимо достичь консенсус по вопросу *Cyber evidence – a tribute to fashion or necessity?* 'Кибер-доказательства – дань моде или необходимость'? На данном этапе центральное место занимает дискуссия как метод решения спорных вопросов. В качестве домашней работы предлагаем задание, включающее сравнительный анализ правовых систем: *Find and research cases with the use of cyber evidence in native court decisions* 'Найдите и исследуйте дела, в которых использовались кибер-доказательства в национальной практике'. Можно продолжить работу над кейсами, которые наиболее заинтересовали студентов и в режиме симуляции, предложив выполнить следующие задания: *Prepare opening statements and closing arguments on the part of prosecution / defence.* 'Подготовьте вступительные и заключительные речи от лица обвинения / защиты'.

Авторы настоящей статьи разработали, обосновали и внедрили в учебный процесс на юридическом факультете БГУ свою оригинальную методику создания ситуаций профессионального иноязычного общения, отмеченную дипломом 1-ой степени на конкурсе научных работ, проводимом журналом «Мир науки» [2]. Суть предлагаемого приема создания профессиональной коммуникативной ситуации состоит в том, что диалог либо полилог строится на противоречивом высказывании дилетанта по правовому вопросу, которое «провоцирует» вовлечение в дискуссию профессионала. Дилетантское суждение по той или иной юридической проблеме служит естественным стимулом для выражения специалистом аргументированной точки зрения с позиции юриста. Реакция знатока на ошибочную или же вольную трактовку сути закона, его правовых последствий психологически обусловлена, тем самым запускается пусковой механизм спонтанного высказывания на заданную тему. Такой прием обеспечивает реализацию речевой активности участников разговорного процесса самого высокого уровня: свободное выражение своего мнения на основе переноса имеющихся специальных и лингвистических знаний на новую речевую ситуацию, максимально приближенную к условиям реального межличностного общения. Тем самым создаются предпосылки к выходу в спонтанную неподготовленную речь с минимальным посредничеством преподавателя. Ценно, что подобные ситуации профессионально-

го иноязычного общения представляют собой сплав фоновых и языковых знаний, обеспечивают подлинную реализацию межпредметных связей.

Сегодня информационные технологии предоставляют широчайшие возможности для коммуникации в режиме онлайн. Электронные курсы на платформе *Moodle*, расположенные на образовательном портале БГУ, являются одним из самых доступных Интернет-ресурсов для наших студентов. В электронные поддерживающие курсы для студентов-правоведов, разработанные преподавателями кафедры, включены элементы, которые позволяют студентам общаться с преподавателем и между собой на изучаемые профессиональные темы. Например, используя элемент «форум» электронного курса *Legally Speaking* ‘Обсуждаем правовые проблемы’ для студентов-правоведов 3 курса [3], организовываем итоговое обсуждение изучаемой темы с подключением преподавателя и студентов. Так, мы предлагаем следующее обсуждение на форуме: преподаватель начинает онлайн дискуссию с фразы, цитаты или вопроса; студенты комментируют обращение преподавателя и студентов, участвующих в дискуссии. Таким образом, получается древовидное обсуждение интересующего вопроса, подводнящего итог по изученной теме. Среди других *web 2.0* технологий, используемых авторами статьи для обучения профессиональному иноязычному общению, можно рекомендовать подкасты / водкасты, *YouTube*, а также аутентичные ресурсы, разработанные носителями языка с учетом профессиональной направленности. Однако следует отметить, что задания с использованием Интернет-ресурсов должны быть тщательно проверены и по необходимости доработаны преподавателем. Работая с ресурсами *Study Legal English* ‘Изучайте юридический английский’ [4] и *Law Shelf Educational Media* ‘Медиа-образовательный юридический ресурс’ [5], мы предлагаем студентам задания в формате *Flipped Classroom* ‘Перевернутый класс’, когда работа по подкасту / водкасту (прослушивание, работа с текстами, задания на проверку понимания) выполняется самостоятельно вне аудитории, а обсуждение переносится в класс. Причем обязательным условием является подготовка студентами заданий для работы в классе, которые будут предъявлены другим студентам. Тем самым происходит совмещение развития навыков подготовленной и спонтанной речи по изучаемой теме. Вышеперечисленные ресурсы предлагают богатый аутентичный материал по профессиональной тематике будущих юристов, проработав который студенты не только обогащают свои знания информацией по правовым системам стран изучаемого языка, но и имеют возможность провести сравнительный анализ с национальным законодательством.

Таким образом, в статье были обсуждены современные стратегии обучения юристов профессиональному иноязычному речевому общению,

а также приемы создания потенциальных ситуаций реальной деловой коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Chuah, J. International Trade law. Q&A Series / J. Chuah. – London : Covendish Publishing Ltd, 1999. – 299 p.
2. Васючкова, О. И. Стимулирование самостоятельных высказываний студентов-правоведов [Электронный ресурс] / О. И. Васючкова, Т. В. Коваленок // Наука и образование: теория и практика : материалы заоч. междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 13 июня 2016 г. / Уфа, НИЦ Мир науки. – 2016. – 178 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Legally Speaking [Электронный ресурс] / Т. В. Коваленок [и др.]. – Режим доступа: <https://eduenglish.bsu.by/course/view.php?id=2>. – Дата доступа: 25.01.2020.
4. Study Legal English [Electronic resource]. – Mode of access: <https://studylegalenglish.com/podcast>. – Date of access: 25. 01.2020.
5. Law Shelf Educational [Electronic resource]. – Mode of access: Media <https://lawshelf.com/>. – Date of access: 25. 01.2020.

Н. В. Аксёнова

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Россия
e-mail: polozova15@tpu.ru*

МЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье излагается опыт использования понятия «ментальная модель» в реализации учебного процесса в техническом вузе. «Ментальная модель» является удобным обобщением различных мотиваций, а ее учет при организации учебного процесса способствует росту студенческой продуктивности и удовлетворенности учебной работой.

Ключевые слова: ментальная модель; английский язык; технический ВУЗ; успех; мотивация.

N. V. Aksenova

*National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk Russia
e-mail: polozova15@tpu.ru*

MENTAL MODEL AS AN INSTRUMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS ORGANISATION IN A TECHNICAL UNIVERSITY

An experience of using a mental model in an educational process in a technical university is described in the article. The mental model is a suitable summary of different forms of motivation and its incorporation in a teaching process facilitates development of student productivity and studies satisfaction.

Key words: mental model; English language; technical university; success; motivation.

Современное общество выдвигает определенные критерии, которым необходимо соответствовать, чтобы быть успешным. Одним из этих критериев является знание иностранного языка. Необходимый уровень владения иностранным языком не ограничивается лишь знанием набора устойчивых бытовых фраз, но включает в себя и умение использовать иностранный язык в возникающей жизненной ситуации. В настоящее время существует большое количество разнообразных концепций, связывающих успех в овладении иностранным языком с теми или иными факторами [1; 2].

В центре нашего предположения уверенной успешности располагается понятие «ментальная модель» – именно она, по нашим соображениям,

играет ключевую роль в достижении успеха в освоении языкового материала и сопутствующих моделей поведения.

«Ментальные модели – это внутренние предположения, обобщения, или даже изображения, представления, которые влияют на то, как мы понимаем мир и как принимаем решения в нем. Они связаны с понятиями схема, культурная модель, сценарий, явление, идеализированная когнитивная модель, структура, явление, идолы пещеры, ментальные репрезентации, интеллектуальные модели, ментальный опыт, ожидания и могут быть выявлены одним из текстовых, графических, либо эмпирических методов» [3, с. 2].

Таким образом, можно предположить, что ментальная модель – это определенная система внутренних представлений, которая для каждого человека своя собственная, т. е. она включает в себя ментальные образы целей и образы способов их достижения.

По мнению А. Каплана [4], универсальных способов овладения иностранным языком не существует, каждый обучающийся выстраивает собственную модель процесса обучения, но, в тоже время, не существует и единой ментальной модели, и, в той или иной ситуации можно говорить о наличии, чередовании и смешении нескольких ментальных моделей. От человека зависит выбор конкретной ментальной модели из доступных ему в сознании. Этот выбор оказывает серьезное влияние на достижение успеха в деятельности, поскольку ментальная модель определяет как мотивацию, так и субъективно ожидаемые результаты деятельности. Например, если модель освоения иностранного языка у студента сформировалась под влиянием популярных «хищнических» программ типа «Английский за неделю», то отсутствие быстрых результатов ведут к фрустрации, потере мотивации и провалу.

Перед преподавателями поставлена весьма непростая задача – научить иностранному языку студентов технического ВУЗа. Эта задача осложняется различными факторами:

1. загруженность студентов профильными предметами, (к сожалению, общее количество часов, отведенное на изучение профильных предметов, не известно);

2. радикально различный уровень школьной подготовки студентов по предмету; (180 студентов 1 курса тестировалось, из них 50 студентов среднего уровня, 55 – промежуточного уровня, 60 – элементарного, 15 человек – начинающего уровня). Организация учебного процесса предполагает деление группы студентов на две подгруппы равной численности, по 10-12 человек, что при таком распределении ведет к тому, что внутри подгруппы будет сильный разброс во владении иностранным языком;

3. малым количеством часов, отведенным для изучения дисциплины «английский язык» в учебном плане. Очевидно, составители учебного плана предполагали, что поступившие в университет студенты освоили школьную программу в полном объеме, в таком случае, действительно, 4 часа в неделю может быть достаточно для поддержания и развития уровня владения. Однако, практика работы в техническом вузе показывает, что зачастую полное освоение будущими инженерами школьной программы по математике, физике и иным техническим дисциплинам сопровождается серьезными пробелами в дисциплинах гуманитарного цикла, усиливающимися недоверием и неуважением к гуманитарному знанию;

4. и, самым сложным непростым фактором – нежеланием студентов тратить усилия на освоение данного предмета, так как его польза им кажется неочевидной. Аргумент «Для работы в России английский не нужен» становится более убедительным в центральной Сибири, отдаленной от границ государства.

В начале и конце семестра студенты проходят анкетирование. Первое – с целью выявить запросы, которые предъявляют студенты к конкретной дисциплине и потом, мы разрабатываем концепцию преподавания иностранного языка с учетом ментальной модели студентов. На текущий момент можно говорить о четырех ментальных моделях.

1 группа – это те студенты, которые внутренне замотивированы будущим успехом – они хотят выучить язык, чтобы уметь им пользоваться в той или иной ситуации.

2 группа – это те студенты, которые приходят учиться, чтобы порадовать родителей. Их мотивация – внешняя положительная. Часто она усиливается материальным стимулированием со стороны родителей (деньги или подарки за успехи в учебе).

3 группа включает в себя студентов, которые не имеют желания изучать иностранный язык, который является для них всего лишь дополнительной дисциплиной, которую им нужно сдать для получения зачета, и которая отнимает время от технических дисциплин. Их мотивация также внешняя, как и у второй группы. При этом, однако, это отрицательная мотивация, не стремление к достижению цели, а стремление не провалиться. Поэтому их устраивает минимальная положительная оценка.

4 группа студентов – это такие студенты, которые скопировали желание учиться со своих друзей и поступили в университет, потому что хотят и дальше продолжать общаться со своими друзьями. Иностранный язык – это дисциплина, чтобы получить зачет нужно не пропускать занятия и сдавать долги своевременно. Занятия для них – странное времяпрепровождение, где бывает и интересно, и трудно одновременно.

Ориентируясь на данные группы студентов, преподаватель внутри подгруппы делит их на под-подгруппы, рассаживая студентов, в соответствии с их жизненными целями, чтобы в дальнейшем давать дифференцированные задания также исходя из их возможностей и целевых установок. На протяжении первых двух недель происходит так называемая «утряска» – студенты имеют возможность покинуть группу или остаться, также в эти две недели группа может пополниться новыми участниками. Как задания, так и новый материал доносится до студентов по-разному: используются различные технологии и методы (игровые, дискуссионные и проч.). Цель этих разнообразных методов – научить студентов креативному мышлению, научить решать проектные кейсы, научить думать по-английски. Мы предлагаем воспользоваться системным подходом при обучении иностранному языку, т. к. считаем, что обучение иностранному языку – это своего рода система, которую нужно учитывать и не оставлять без внимания. Грамматика, лексика, фонетика, использование языка – совокупность взаимосвязанных элементов, которые нуждаются в постоянном контроле.


Студенты 1 группы получают проектные задания, потому что проектная деятельность способствует их творческому самовыражению, самостоятельности, умению работать в команде. Например, разработайте концепцию «Университет будущего». Студенты получают задания на уровень выше, чем тот, который у них есть.

Студенты 2 группы могут получать задания первой группы, например, создайте презентацию на тему «Я и университет» или запишите видео на тему «Мое любимое блюдо» (задание выполняется индивидуально, в процессе выполнения задания студенты комментируют каждый свой шаг). Задания даются с учетом их текущего уровня.


Студенты 3 группы могут получать задания второй группы, но задания будут упрощенные, например, записать видео в паре. Во время подготовки они развивают такие умения, как работа в команде. Также они могут воспроизвести диалог, предлагаемый им в учебнике, записав свое выступление на телефон.

Студенты 4 группы получают больше страноведческой информации от преподавателя, но с дополнительными вопросами, ответы на которые они должны найти в Интернете.



В конце семестра, как правило, студенты подводят промежуточный итог своей работы и работы преподавателя – достигнуты ли желаемые результаты и в какой мере. Работа преподавателя оценивается по шкале «никогда-всегда», максимальное количество баллов по каждому вопросу – 4 балла.



Личный кабинет
Сотрудника | Обучающегося
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



Аксёнова Наталья Валерьевна
Кандидат филологических наук
[Почта](#)
[Персональный сайт](#)
[Личный кабинет](#)

 Оплата услуг
 Техподдержка

[Главная](#) > [Профдеятельность](#) > [Результаты опроса «Преподавание учебных дисциплин»](#)

[Посмотреть анкету...](#)

2019-2020

2019-2020 учебный год

Семестр	Дисциплина	Уровень	Кол-во студентов	Кол-во участников опроса	% студентов	Сумм. балл из 40	Номер вопроса анкеты																	
							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
Отделение иностранных языков - Доцент (500719)																								
осенний	Иностранный язык (английский)	бак.	18	15	83	39.33	3.87	3.93	3.93	4.00	3.93	4.00	3.93	4.00	3.80	3.93								
весенний	Иностранный язык (английский)	бак.	18	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Общий рейтинг						39.33	3.87	3.93	3.93	4.00	3.93	4.00	3.93	4.00	3.80	3.93								

Рис. Результаты преподавания дисциплины

Конечно же, процесс обучения не выстраивается только для того, чтобы понравиться студентам. И хотя, преподавателю, несомненно, приятно получать высокие баллы, но слишком высокие баллы приводят к размышлению, что ответы были даны не совсем честные. После прохождения первого этапа, то есть, знакомства со студентами через анкетирование и позже, выстроив индивидуализированные траектории их движения к будущему успеху в изучении иностранного языка с учетом целей студентов, мы понимаем, что та ментальная модель, которая сложилась у студента внутри не всегда соответствует внешней ее оценке. Сколько студентов – столько может быть и моделей, ведь конечная цель у всех может быть различна. Однако, полностью индивидуальный подход затруднен, представляемая тут система с четырьмя базовыми ментальными моделями является удобным и результативным компромиссом.

Самая важная составляющая будущего прогресса – замотивировать студентов к самообучению. Наша идея состоит в том, что при построении успешного учебного процесса развитие и совершенствование лингвострановедческой компетенции играет большую роль, но именно учет ментальной модели студента помогает спроектировать и правильно понять, какую именно часть данной компетенции необходимо заложить в того или иного студента.

Например, в течении осеннего семестра студентам второго и третьего курсов (помимо их основных занятий) предлагалось поучаствовать в ряде мероприятий лингвострановедческого плана: выступление с постерными докладами на темы «Глобальные проблемы общества», «Хэллоуин»,

«Рождество». Все эти мероприятия проводились во внеурочное время. От студентов требовалось быть готовым к выполнению новых поставленных перед ними нестандартных задач. Так как подготовка к мероприятиям со стороны преподавателя была спланирована и разбита на шаги, то и студентам было предложено подготовиться в несколько этапов с промежуточным контролем: прочитать необходимую литературу, распределить и выучить роли для сценки, выбрать день и время, чтобы оформить тематически кабинет. Первые два мероприятия были «затравкой» к более масштабному – Рождеству. Именно Рождество является ключевым моментом для студентов – проводится, как правило, на конференц-неделе перед тем, как быть допущенным к сессии. Конец семестра – это не только предчувствие праздника, это, в основном, сдача долгов, контрольных работ, коллоквиумов. Именно в этот период студентов необходимо завлечь, чтобы они абстрагировались от насущных проблем и участие в мероприятиях помогает и отойти от стрессовой ситуации, и окунуться в языковую среду, и быть ближе к стране изучаемого языка. В дополнении к внеурочной лингвострановедческой деятельности, студентам было предложено принять участие в тематической игре «Тайный Санта» и данную игру также провести на нашем мероприятии в качестве заключительного момента.

Лингвострановедческое мероприятие «Рождество» включало в себя элементы, которые способствуют расширению кругозора и развитию лингвострановедческих компетенций: видео и музыкальные отрывки, задание на развитие командных навыков и, в тоже время, повторение дополнительного материала, задание «Who am I» (Выбирается желающий из группы, ему на голову надевают специально заготовленный «ободок» с табличкой, на которой написано имя персонажа и он должен задавать только общие вопросы) на повторение готовых грамматических клише, задание «A Blue Elephant» (студент, с помощью жестов и мимики, показывает загаданное слово, чтобы остальные его угадали, подручными средствами пользоваться нельзя), направленное на развитие творческих и логических способностей, умений правильно донести ранее изученную лексику. Данное мероприятие рассчитано на развитие и изменение ментальной модели студентов, в предположении, что ментальная модель процесса обучения способна расширяться и трансформироваться.

Лингвострановедческая деятельность и практическое применение языковых навыков в контролируемой, но внеучебной ситуации способствуют трансформации ментальных моделей в сторону моделей более насыщенных внутренней мотивацией: в используемой нами системе некоторые студенты второй и третьей группы моделей переходят в первую группу, что отслеживается на повторном тестировании. Наиболее сложная ситуация со студентами с четвертой моделью. Для них переход к мо-

дели более высокого уровня зачастую сопровождается желанием направить свою деятельность в другое русло, более соответствующее их личным интересам. В результате, такие студенты переводятся на другую специальность или отчисляются и поступают в другие вузы, где согласно нашей классификации они уже сразу воспринимают учебный процесс по первой ментальной модели, с явным доминированием внутренней мотивации.

Таким образом, индивидуализированный учет ментальной модели учебного процесса у обучающихся позволяет повысить мотивацию к изучению предмета «Иностранный язык», а именно мотивация является главным фактором, влияющим на успех обучения иностранным языкам. Мотивация развивается и поддерживается выбором актуальных текстов и видеоматериалов по темам интересным для студентов в контексте их ментальной модели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Закирова, Т. И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов ВУЗов [Электронный ресурс] / Т. И. Закирова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – 326 с. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27080>. – Дата доступа: 30.01.2020.
2. Ярыгин, О. Н., Кондурар, М. В. Диагностика сформированности компетентности / О. Н. Ярыгин, М. В. Кондурар // Азимут научных исследований. – 2014. – № 1. – С. 90–92.
3. Вайчук, М. С. Методология и инструментарий трансформации образовательных ментальных моделей обучающихся, обеспечивающий повышение качества образования / М. С. Вайчук. – Томск : ТПУ, 2019. – С. 1–3.
4. Каплан, А. Принцип методологической автономии исследования: от реконструированной логики к реально используемой логике [Электронный ресурс] / А. Каплан. – Режим доступа: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/03/04/mentalnye-modeli-umnyj-podhod-k-resheniyu-slozhnyh-zadach/>. – Дата доступа: 28.01.2020.

Н. П. Авдеева

*Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина
Саратов, Россия
e-mail: avdeevanp@gmail.com*

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ
РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ДАЧНИКИ»)**

В статье выделяются и семантизируются национальные словесные образы в художественном тексте на примере рассказа А. П. Чехова «Дачники»: безэквивалентные слова, обозначающие реалии русской культуры, фразеологизмы, ономастическая лексика, соматические речения, разговорные элементы и деминутивы.

Ключевые слова: РКИ; А. П. Чехов; рассказ; художественный текст; лингвострановедение; лингвокультурная компетенция.

N. P. Avdeeva

*Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
Saratov, Russia
e-mail: avdeevanp@gmail.com*

**LITERARY TEXT IN ASPECT OF LINGUISTIC AND CULTURAL
STUDIES (EXEMPLIFIED BY ANTON CHEKHOV'S STORY
«DACHNIKI»)**

The article specifies national characterization in a literary text using Anton Chekhov's story «Dachniki»: culture-specific words denoting the realities of Russian culture, phraseological locutions, onomastic vocabulary, somatic language, conversation vocabulary and diminutives.

Key words: Russian as a foreign language; Anton Chekhov; story; fiction; linguistic and cultural studies; linguocultural competence.

Формирование вторичной языковой личности – основная цель обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Полноценная языковая личность характеризуется владением языковыми и речевыми, лингвокультурными и межкультурными компетенциями. Занятие по РКИ является межкультурной формой учебного процесса, это «перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [1, с. 24]. Учащиеся и преподаватель, являясь представителями разных лингвокультур, должны быть готовы и способны к межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация становится эффективной при сформированности у учащихся межкультурной компетенции.

Рассмотрим формирование межкультурной компетенции – усвоение социокультурной и лингвострановедческой информации – на занятии по РКИ на примере работы с аутентичным художественным текстом.

Художественный текст является феноменом национальной культуры и является источником естественной коммуникации, так как создается носителем языка для носителей языка.

Рассмотрим национальные словесные образы в рассказе А. П. Чехова «Дачники». Рассказ можно использовать в аудитории иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне В1+.

Под национальными словесными образами вслед за Н. В. Кулибиной мы понимаем слова, которые «отражают культуру нашей страны, ее историю, географию, общественное устройство (как в историческом плане, так и современное), этнические особенности, фольклор, литературу и др.» [2, с. 18].

Работа с национальными словесными образами может проводиться на всех этапах работы с текстом: предтекстовом, притекстовом и послетекстовом.

Формирование лингвокультурной компетенции учащихся на занятии по РКИ мы предлагаем рассмотреть рассказ А. П. Чехова «Дачники».

В названии рассказа уже содержится реалия русской культуры: дачники – дача – дачный, – которую нужно определить на этапе предтекстовой работы. Уже в процессе обсуждения названия рассказа иностранные учащиеся определяют три главных содержательных компоненты текста: действующие лица – *дачники*, место действия – *дача*, время действия – время написания рассказа А. П. Чеховым – *конец XIX века*.

Дачники [3, с. 53–54]

По **дачной** платформе взад и вперёд прогуливалась **парочка** недавно поженившихся супругов. Он держал её за талию, а она жалась к нему, и оба были счастливы. Из-за облачных обрывков глядела на них луна и хмурилась: вероятно, ей было завидно и досадно на своё скучное, никому не нужное девство. Неподвижный воздух был густо насыщен запахом сирени и черёмухи. Где-то, по ту сторону рельсов, кричал коростель...

– Как хорошо, **Саша**, как хорошо! – говорила жена. – Право, можно подумать, что всё это снится. Ты посмотри, как уютно и ласково глядит этот **лесок**! Как милы эти солидные, молчаливые телеграфные столбы! Они, **Саша**, оживляют ландшафт и говорят, что там, где-то, есть люди... цивилизация... А разве тебе не нравится, когда до твоего слуха ветер слабо доносит шум идущего поезда?

– Да... Какие, однако, у тебя руки горячие! Это оттого, что ты волнуешься, **Варя**... Что у нас сегодня к ужину готовили?

– **Окрошку** и **цыплёнка**... Цыплёнка нам на двоих довольно. Тебе из города привезли сардины и **балык**.

Луна, точно табаку понюхала, спряталась за облако. Людское счастье напомнило ей об её одиночестве, одинокой постели **за лесами и долами**...

– Поезд идёт! – сказала Варя. – Как хорошо!

Вдали показались три огненные глаза. На платформу вышел начальник полустанка. На рельсах там и сям замелькали сигнальные огни.

– Проводим поезд и пойдём домой, – сказал Саша и зевнул. – Хорошо нам с тобой живётся, Варя, так хорошо, что даже невероятно!

Тёмное **страшилище** бесшумно подползло к платформе и остановилось. В полуосвещённых вагонных окнах замелькали сонные лица, шляпки, плечи...

– **Ах! Ах!** – послышалось из одного вагона. – Варя с мужем вышла нас встретить! Вот они! **Варенька!.. Варечка!** Ах!

Из вагона выскочили две девочки и **повисли на шее** у Вари. За ними показались полная пожилая дама и высокий, тощий господин с седыми бачками, потом два гимназиста, навьюченные багажом, за гимназистами гувернантка, за гувернанткой бабушка.

– А вот и мы, а вот и мы, **дружок!** – начал господин **с бачками, пожимая Сашину руку**. – **Чай, заждался! Небось, бранил** дядю за то, что не едет! **Коля, Костя, Нина, Фифа**... дети! **Целуйте** кузена Сашу! Все к тебе, всем **выводком**, и **денька** на три, на четыре. Надеюсь, не стесним? Ты, пожалуйста, **без церемонии**.

Увидев дядю с семейством, супруги **пришли в ужас**. Пока дядя говорил и **целовался**, в воображении Саши промелькнула картина: он и жена отдают гостям свои три комнаты, подушки, одеяла; балык, сардины и окрошка съедаются в одну секунду, кузены рвут цветы, проливают **чернила**, галдят, тётушка целые дни толкует о своей болезни (солитер и **боль под ложечкой**) и о том, что она урождённая **баронесса фон Финтих**...

И Саша уже с ненавистью смотрел на свою молодую жену и шептал ей:

– Это они к тебе приехали... **чёрт бы их побрал!**

– Нет, к тебе! – отвечала она, бледная, тоже с ненавистью и со злобой.

– Это не мои, а твои родственники!

И обернувшись к гостям, она сказала с приветливой улыбкой:

– **Милости просим!**

Из-за облака опять выплыла луна. Казалось, она улыбалась; казалось, ей было приятно, что у неё нет родственников. А Саша отвернулся, чтобы скрыть от гостей своё сердитое, отчаянное лицо, и сказал, придавая голосу радостное, благодушное выражение:

– **Милости просим! Милости просим**, дорогие гости!

Предлагаем выделить для работы на занятии несколько групп национальных словесных образов.

1. Безэквивалентные слова, обозначающие реалии русской культуры, комментирует преподаватель с привлечением наглядных материалов на этапе предтекстовой работы или на этапе притекстовой работы в процессе комментированного чтения.

Дача – ‘дом за городом для летнего отдыха горожан (жителей города). Слово *дача* образовано от глагола *дать*, потому что в XVII веке дачами называли участки земли, полученные в подарок от царя. В XVIII-XIX веках дача – загородный дом дворянства (аристократов) для летнего отдыха’.

Балык – ‘соленая и подсушенная на воздухе красная рыба’.

Баронесса – ‘жена или дочь барона. Барон – титул в Западной Европе’.

Гимназист – ‘ученик гимназии. В гимназии (среднее учебное заведение) учащиеся готовились к поступлению в университет’.

Господин – ‘вежливое обращение к мужчине’.

Господин с бочками – ‘господин с бакенбардами. Бакенбарды – «полоса волос между виском и ртом у мужчин. Бакенбарды были модными в конце XVIII века’.

Гувернантка – ‘женщина, которую приглашают для воспитания и обучения детей в семье, учительница’.

Окрошка – ‘русский холодный суп, который обычно едят летом’.

Полустанок – ‘маленькая железнодорожная станция’.

Чернила – ‘цветная жидкость, которую используют для письма’.

Фон – ‘частица немецкой дворянской фамилии’.

2. Работу с фразеологией можно построить по следующим заданиям на этапе притекстовой работы.

Задание 1. Какие фразеологизмы вы знаете?

Задание 2. Как вы думаете, что означает *за лесами за долами*?

Задание 3. Как вы думаете, почему *за лесами за долами* означает «очень далеко»?

Задание 4. Можно ли понять значение фразеологизма, понимая его компоненты? *Дол* – ‘долина’.

Задание 5. Какие фразеологизмы-синонимы вы знаете?

В тридевятом царстве, за тридевять земель, в тридевятом царстве, в тридесятом государстве, на край света, у черта на куличках, на краю света, на краю земли, куда Макар телят не гонял, за семь верст киселя хлебать, бог знает где, на кудыкину гору и др.

Повиснуть на шее – ‘надоедать ласками, нежностями’, ‘быть в тягость кому-либо’ [4]. Фразеологизмы-синонимы: *навязаться на шею, навязаться на голову, надеть хомут на шею, связать по рукам и ногам* и др.

Черт бы их побрал! – ‘выражение сильного недовольства’. Фразеологизмы-синонимы: *гори он синим огнем, гори он синим пламенем, провались он, пропади он пропадом, черт его возьми, чтоб ему пусто было* и др.

Милости просим! – ‘выражение вежливого приглашения’ [5]. Фразеологизмы-синонимы: *добро пожаловать* и др.

Без церемонии – ‘просто, по-домашнему’. Фразеологизмы-синонимы: *без чинов* и др.

Боль под ложечкой – ‘боль в желудке’.

Пришли в ужас – ‘почувствовать страх’. Фразеологизмы-синонимы: *схватиться за голову, волосы дыбом встали, кровь застыла в жилах, ноги подкосились, душа в пятки ушла (упала), сердце екнуло (сжалось), холодный пот выступил на лбу, нет лица* и др.

3. Работу с ономастической лексикой в рассказе предлагаем объединить с поисковым чтением на послетекстовом этапе, выполняя следующие задания.

Задание 1. Выпишите имена собственные из текста. *Саша, Варя, Коля, Костя*.

Задание 2. Напишите полные формы имен. *Александр – Саша, Варвара – Варя, Николай – Коля, Константин – Костя*.

Задание 3. Как вы думаете, почему автор использует краткие формы имен? *Краткие и уменьшительно-ласкательные формы имен указывают на возраст героев, эксплицируют родственные, дружеские или любовные отношения между людьми*.

4. Соматические речения [6] являются частью национальных словесных образов, так как отражают невербальное общение в рассматриваемой культуре.

«А вот и мы, а вот и мы, дружок! – начал господин с бачками, **пожимая** Сашину руку» [7, с. 54]. *Рукопожатие* – ‘жест приветствия и/или прощания у мужчин’.

«Коля, Костя, Нина, Фифа... дети! **Целуйте** кузена Сашу!» [3, с. 54]. *Целовать при встрече принято близких друзей и родных*.

«Из вагона выскочили две девочки и **повисли на шее** у Вари» [3, с. 54]. *Повисли на шее* в контексте можно интерпретировать двумя способами. Во-первых, в системе языка повиснуть на шее – фразеологизм, обозначающий ‘быть в тягость кому-либо’ [3]. Во-вторых, слово в художественном тексте обладает двуплановостью, т. е. объединяет в себе систему общего языка и символический поэтический смысл художественного текста [7, с. 6]. Таким образом, *повиснуть на шее* можно интерпретировать и как радостные объятия при встрече с родственниками, и как нежелание видеть родственников и тягость от встречи с ними.

5. Особенности русской разговорной речи. Разговорные элементы.

Речь героев рассказа «Дачники» насыщена разговорными элементами, которые необходимо семантизировать. На разговорные элементы диалогов персонажей рассказа важно обратить внимание для обогащения словарного запаса учащихся и для понимания художественного текста.

Чай – используется для ‘подчеркивания достоверности высказывания в значении: все-таки, ведь’ [8]. *Заждаться* – ‘долго ждать, ждать с нетерпением’. *Небось* – ‘наверное, вероятно’. *Бранить* – ‘ругать’. *Выводок* – ‘семья’.

Слова с суффиксом -ищ-, обозначающие увеличение: *страшилище*; *борода* – *бородища*, *окно* – *окнище*, *рука* – *ручище*, *нога* – *ножище*, *тетрадь* – *тетрадище*, *человек* – *человечище*, *дом* – *домище* и др.

6. Особенности русской разговорной речи. Деминутивы характеризуют русскую разговорную речь, слова с суффиксами субъективной оценки, имеющие ласкательное или уменьшительно-ласкательное значение.

Задание 1. Выпишите из текста слова-деминутивы с суффиксами 1) -ечк- и -очк-: *парочка*, *Варечка*; 2) -ок-: *лесок*, *дружок*, *денек*; 3) -еньк-: *Варенька*.

Задание 2. Дополните каждый ряд слов-деминутивов.

Слова с суффиксами -ечк- и -очк-: *чашка* – *чашечка*, *тетрадь* – *тетрабочка*, *сумка* – *сумочка* и т. д.

Слова с суффиксами -ок-: *снег* – *снежок*, *свитер* – *свитерок*, *берег* – *бережок* и т. д.

Слова с суффиксами -еньк-: *Саша* – *Сашенька*, *нога* – *ноженька* и др.

По данным «Русской грамматике» [9, с. 205–213] доминирующим значением суффиксов -ечк-, -очк- является уменьшительно-ласкательное значение, суффикса -ок- – уменьшительное, -еньк- – ласкательное.

В художественном тексте поэтическое слово осложняется. На формирование семантики деминутива влияет его контекстное окружение. В деминутиве *парочка* выражается отношение автора к героям. В деминутиве *Варечка* преобладает ласкательное значение, выражение теплых родственных отношений. В деминутиве *лесок* уменьшительное значение теряется, на первый план выходит ласкательное значение, передающее настроение Вари. *Дружок* эксплицирует не только уменьшительное значение. Но и ласкательное – теплое отношение дяди к своему племяннику (младшему родственнику). В деминутиве *Варенька* ласкательное значение является доминирующим и выражает родственные отношения.

На послетекстовом этапе работы с текстом можно обсудить рассказ.

1. Что вы можете сказать о настроении героев?

2. Найдите в тексте слова, которые доказывают, что настроение героев в начале и в конце рассказа различается.

3. Как вы думаете, почему настроение Саши и Вари меняется? Что стало причиной смены настроения?

4. Почему приезд родственников разозлил героев?

5. Вы всегда рады приезду своих родственников? Почему?

6. Как вы думаете, как закончился отдых Саши и Вари на даче? Придумайте и напишите продолжение рассказа.

Рассказ А. П. Чехова «Дачники» является удачным материалом для формирования лингвокультурной компетенции. В рассказе выделяются и семантизируются разные виды национальных словесных образов: безэквивалентные слова, обозначающие реалии русской культуры, фразеологизмы, ономастическая лексика, соматические речения, разговорные элементы и деминутивы. Национальные словесные образы мотивированы явлениями национальной культуры: традициями, формами речевого этикета. Кроме того, особенностью художественного текста является не только лингвострановедческий потенциал, но двуплановость поэтического слова.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 147 с.
2. Кулибина, Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М. : Рус. язык, 1987. – 143 с.
3. Чехов, А. П. Собрание сочинений : в 12 т. / А. П. Чехов. – М. : Правда, 1985. – Т. 3 : Рассказы, фельетоны, юмористическая смесь (1884-1885). – 462 с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс] / А. И. Федоров. – М. : Астрель, АСТ, 2008. – Режим доступа: https://phraseology.academic.ru/1239/Повиснуть_на_шее. – Дата доступа: 30.01.2020.
5. Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс] / А. И. Федоров. – М. : Астрель, АСТ, 2008. – Режим доступа: https://phraseology.academic.ru/10047/Милости_просим_прошу. – Дата доступа: 30.01.2020.
6. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. язык, 1983. – 269 с.
7. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высш. школа, 1971. – 239 с.
8. Малый академический словарь [Электронный ресурс] / А. П. Евгеньева. – М. : Ин-т рус. яз. Акад. наук СССР. – 1957–1984. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/mas/76657/чай>. – Дата доступа: 30.01.2020.
9. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 792 с.

М. Г. Богова

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: botaya@gmail.com*

АКЦИОНИМЫ – НАЗВАНИЯ ПРАЗДНИКОВ И ФЕСТИВАЛЕЙ

В статье анализируются акционимы – названия британских праздников, фестивалей, знаменательных событий. Рассматривается их семантика и этимология, дается классификация.

Ключевые слова: Британские акционимы; геортонимы; названия праздников и фестивалей; перевод названий праздников.

M. G. Bogova

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: botaya@gmail.com*

ACTIONYMS – NAMES OF HOLIDAYS AND FESTIVALS

The names of British holidays, festivals, and significant dates are analyzed. The article considers their meaning and origin.

Key words: British actionyms; names of holidays and festivals; classification of actiononyms; translation equivalents of celebrations.

Язык, как известно, явление социальное, которое отражает общественное сознание. Он хранит все знания, которые накопило общество. При этом сохраняются они не в беспорядочном порядке. Язык сам по себе представляет собой сложную систему множества элементов, организованную разными ярусами всех своих частей [1]. Лексическая система языка – одна из таких составных частей, она тоже структурна со своими внутренними закономерностями, связями и отношениями языковых единиц [2].

При изучении иностранных языков внимание уделяется всем его составляющим. Изучая лексическую систему, обращают внимание на семантическую структуру отдельного слова, его фонетические черты, формально-грамматические признаки, сформировавшуюся зависимость значения слова от паралингвистических и экстралингвистических факторов: мимики, жестов, интонации, условий функционирования, времени закрепления в языке и т. д. [3].

Наименьшей значимой самостоятельной единицей языка, которая выполняет функцию номинации, является слово. Слово – наиболее конкрет-

ная единица языка. Язык как орудие общения – это, по утверждению лексикологов, прежде всего, «словесное орудие», это «язык слов». Объем изучаемой лексики подробно прописан в учебных программах, однако имеются лексические единицы, которые никогда не включаются в официально утвержденные планы изучения языка, но знание их является необходимым для эффективного осуществления межкультурной коммуникации и перевода. Примером такого лексического поля, которое неразрывно связано с общественным сознанием, может служить особый пласт культурно-специфичной лексики, присущей только данной культуре. Рассмотрим в этой связи акционимы (синоним: геортонимы, от греч. праздник) – названия праздников, торжеств, фестивалей, обрядов, знаменательных и юбилейных событий, общественных акций. Эта особая группа слов с культурно-специфичной коннотацией представляют собой составную часть культурного наследия языкового сообщества, а значит и мирового общечеловеческого культурного наследия.

Акционимы относятся к ономастическому пространству и рассматриваются как вид идеонимов [4]. Согласно функциональному подходу в языкознании, акционимы относятся к именам собственным, важной характеристикой которых является их тесная связь с объектом. Понять, какие из них надо вводить в процесс обучения, поможет их классификация в зависимости от того, с чем связаны понятия, которые они обозначают. Например, в зависимости от объекта номинации можно выделить ряд групп, отношение к преподаванию которых будет разным.

1. К **религиозным акционимам** относятся названия религиозных праздников и обрядов в честь святых. Изучать их не стоит, поскольку многие из них широко известны (*Christmas* ‘Рождество’, *Easter* ‘Пасха’), а другая часть может потребоваться только в специфических случаях необходимости перевода церковно-религиозной тематики (*Pentecost* ‘Троица’, *Candlemas* ‘Сретение’ и т. д.) Отметим лишь, что их характерной чертой является то, что, как и другие слова в языке, они могут со временем менять свое значение, сужая, расширяя его объем или подвергаться переосмыслению. Многие религиозные акционимы в настоящее время стали достоянием массовой культуры и полностью утратили свой религиозный компонент значения.

2. **Акционимы, которые связаны с событиями календарного цикла**, напр.: 23 сентября отмечают *Autumnal Equinox* ‘Осеннее солнцестояние’ (другие названия *Michaelmas*, *Mabon* и *Harvest Home* отражают, что, в этот день заканчивали собирать урожай зерновых). Название не содержит культурной нагрузки и его перевод не вызовет затруднений. Другое дело *Samhain* (от староирл. *Samain* ‘конец лета’) – кельтский Новый год

празднуется 31 октября, в этот день заканчивался сбор урожая. От него произошел Хэллоуин, который сейчас празднуется в этот же день.

Midsummer's Day (Litha) 'Праздник летнего солнцестояния' (еще одно его название *Astronomical Summer Solstice* 'Летнее солнцестояние') празднуется в Великобритании с 13 века 23 июня в Вечер святого Иоанна (St. John's Eve) и 28 июня в Вечер святого Петра (St. Peter's Eve). В те дни мужчины и женщины зажигали в церкви свечи и молились всю ночь. Спустя годы мужчины перестали ходить в церковь, но стали устраивать гуляния с купанием в воде, что было призвано символизировать единство человека и природы. Праздник был привычен для многих мировых культур, но почти забыт сегодня. Он особо отмечается в городе Стоунхендж начиная с 2000 года, когда власти разрешили провести ночь 21 июня среди древних культовых мегалитов Стоунхенджа всем желающим. Их можно было трогать руками, хотя в другие дни касаться камней запрещено. Праздник сразу приобрел большую популярность, ведь встреча восхода солнца под звуки барабанов воссоздает атмосферу древних времен.

3. Акционимы, связанные с историческими событиями и легендами, к примеру, *Guy Fawkes Day* или *Guy Fawkes Night* (также *Bonfire Night*) 'Ночь Гая Фокса'. Раскрытие "Порохового заговора" отмечается ежегодно вечером 5 ноября: люди жгут костры, устраивают фейерверки, сжигают чучело главы заговора Гая Фокса. Представляется, что изучающие язык профессионально должны знать, что это был неудавшийся заговор против английского короля Якова Первого и парламента 5 ноября 1605 г. Под здание парламента подложили бочки с порохом с целью убить короля, который должен был прибыть на заседание парламента. Заговор был раскрыт, отсюда возникла традиция обыскивать все подвальные помещения парламента перед церемонией открытия его сессии.

4. Акционимы, связанные с известными персоналиями. Один из самых крупных праздников в Шотландии *Burns' Supper* 'вечер памяти Роберта Бернса', день рождения Р. Бернса. На родине поэта этот день считается вторым национальным днем. Обычно на ужин в этот день подаются традиционные шотландские блюда, и гости поют песни Бернса.

5. Акционимы, связанные с едой и напитками включают *Apple Day* 'День яблока', *Speyside* 'Спейсайд', *Stillton Cheese Festival* 'Фестиваль сыра в Стилтон', *Speyside* 'Спейсайд', *Whiskey Festival* 'Фестиваль виски' и др. Поскольку эти неофициальные праздники и фестивали объединены одной тематикой, логично при изучении темы "Eating and Cooking" предложить студентам сделать мини-презентации, затрагивающие аспекты истории и культуры. Они могут включать самые общие сведения, например: неофициальный праздник *Apple Day* 'День яблока' проходит в Великобритании 21 октября (или в ближайший к этой дате выходной день) еже-

годно. Мероприятие впервые было организовано в 1990 г. по инициативе одной из благотворительных организаций «Common Ground». Посвящено оно всем фруктовым садам. Традиционным атрибутом являются разного рода «яблочные конкурсы», включая стрельбу из лука по яблокам или очистку яблока. В последнем конкурсе выигрывает тот, кому удалось срезать самую длинную кожуру с яблока.

Самый крупный сырный фестиваль в Великобритании *Great British Cheese Festival* ‘Большой британский фестиваль сыра’ проводится в Кардифе 26-27 сентября. Выставляются продукты из овечьего, коровьего, козьего и буйволиного молока. Посетители могут протестировать сыры-лауреаты международных конкурсов и прослушать лекции о сыре.

6. *International Lefthanders Day* ‘Международный день левши’, *Cheese Rolling at Cooper's Hill* ‘Бега с катящимся сыром в Куперс Хилл’, *Bognor's Bird man* ‘Праздник людей-птиц в городе Богнор’, *International Talk Like A Pirate Day* ‘Международный пиратский день’ и др. – **акционимы-эксцентризмы**. Они предоставляют еще одну хорошую возможность развить навыки говорения, презентации, узнать интересные факты о культуре стран изучаемого языка. Можно и нужно привлечь студентов к самостоятельному поиску информации, оговорить, в каком объеме она будет представлена. То, что начиная с 1976 г. по инициативе британского Клуба левшей, *International Lefthanders Day* ‘Международный день левши’ отмечается ежегодно 13 августа, известно далеко не всем. Организаторы устраивают соревнования «от противного», участникам не разрешается использовать правую руку в работе или при еде. Одна из главных целей акции – обратить внимание на то, что во многих школах детей-левшей по-прежнему хотят научить писать правой рукой, а это понижает успеваемость и ведет к психологическому стрессу.

Bognor's Bird man ‘Праздник людей-птиц’ проводится в городе Богнор с 1970-х годов в июле месяце. Участники в ходе соревнований разбегаются по широкой платформе, установленной над морем, и прыгают; их задача – преодолеть как можно большую дистанцию с помощью самодельных крыльев или конструкций для полета. Похожие соревнования приобрели популярность, их стали проводить по всему миру.

7. По критерию уникальности/распространенности в других странах в противопоставлении общепринятым акционимам следует выделить **акционимы-экзотизмы**, они актуальны только для отдельного региона. Культурный компонент в них выражен ярко, но сама номинация и контекст обеспечивают понимание. К примеру, не является широко распространенным и общеупотребимым имя собственное *Flora London Marathon* ‘Лондонский марафон’, но из названия видно, что проводится акция в Лондоне.

Подведем итоги: акционимы каждой группы имеют свои особенности, связанные с основными характеристиками и этимологией. В названиях прослеживается староанглийское, латинское, ирландское и др. происхождения. Переводчику и специалисту в области межкультурной коммуникации важно понимать скрытое в самой номинации коннотативное значение, важно знать, чем обусловлены те или иные названия праздников, фестивалей, знаменательных дней и особенности их употребления в языке, а также историю и атрибуты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дегтярев, В. И. Язык как системно-структурное образование / В. И. Дегтярев // Основы общей грамматики. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1973. – 253 с.
2. Мельников, Г. П. Язык как система и языковые универсалии [Электронный ресурс] / Г. П. Мельников // Системные исследования. Ежегодник 1972. – М. : Наука, 1973. – с. 183–204. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/melnikov/universals.htm>. – Дата доступа: 03.01.2020.
3. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык [Электронный ресурс] / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : АЙРИС-пресс, 2010. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/bd/?b=220776&p=1>. – Дата доступа: 10.01.2020.
4. Подольская, Н. В. / Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Изд. 2-е. – М. : Наука, 1988. – 187, [2] с.

А. В. Гончарик, Е. И. Вашкевич

¹⁾*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: allix88@gmail.com*

²⁾*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь
e-mail: elenavshk@mail.ru*

МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Дискурс является сосредоточением различных дисциплин, связанных с изучением человека. Это сложное лингвистическое явление, представляющее собой речевую деятельность в совокупности с прагматическими, социокультурными и психологическими факторами. Язык медицины объединяет специальные и неспециальные медицинские названия, функционирующие в научной и других подсистемах языка.

Ключевые слова: дискурс; лингвистическое явление; прагматический фактор; социокультурный фактор; психологический фактор; медицинский дискурс.

A. V. Gontcharik^a, E. I. Vashkevich^b

^a*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: allix88@gmail.com*

^b*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: elenavshk@mail.ru*

MEDICAL DISCOURSE AS SUBJECT OF LINGUISTIC STUDY

Discourse is a concentration of various disciplines related to the study of man. This is a complex linguistic phenomenon that represents speech activity in conjunction with pragmatic, socio-cultural as well as psychological factors. The language of medicine combines specific and non-specific medical terms that function in the scientific and other subsystems of the language.

Keywords: discourse; linguistic phenomenon; pragmatic factor; socio-cultural factor; psychological factor; medical discourse.

Дискурс является сосредоточением различных дисциплин, связанных с изучением человека. Это сложное лингвистическое явление, представляющее собой речевую деятельность в совокупности с прагматическими, социо-культурными и психологическими факторами.

Данная статья посвящена проблеме исследования медицинского дискурса и путей перевода медицинской терминологии в специальных

текстах, а также в текстах киносценариев ряда фильмов по медицинской тематике. Целью своего исследования мы поставили определение понятия медицинского дискурса, выделение особенностей медицинской терминологии и проведение анализа переводческих средств, используемых при переводе медицинских терминов.

Медицинский дискурс включает в себя целый ряд форм коммуникации. Для обозначения также используется термин «специализированный дискурс», поскольку это специализированное использование языка в контекстах, типичных для специализированного сообщества, охватывающего академическую, техническую и профессиональную область знаний и практики [1, с. 24].

Язык медицины объединяет специальные и неспециальные медицинские названия, функционирующие в научной и других подсистемах языка. Основную его часть составляют медицинские термины.

Медицинская терминология зарождалась на протяжении всей истории медицины и продолжает развиваться даже сегодня, в связи с выявлением новых болезней и способов их лечения. Именно поэтому специалистам в области медицины важно следить за этими изменениями и обладать умением оперировать новыми терминами и понимать их значение, а также причину возникновения.

Как известно, каждый язык обладает своей терминологией, поскольку она является универсальным и профессиональным языком любой науки. Главной особенностью терминов является, прежде всего, их неизменность, поскольку за каждым термином закреплено точное научное понятие.

Огромное влияние на развитие медицинской терминологии оказали множество культур и языков, в частности, латинский, греческий и римский языки, поскольку именно носители этих языков являются основоположниками медицины и ее основных законов и принципов. Латинский из этого перечня языков официально считается мертвым, однако медики активно используют его в своей профессиональной деятельности.

Современная медицинская терминология является одной из самых сложных систем терминов. Общее число медицинских терминов неизвестно – согласно подсчетам, их количество превышает 500 тысяч. Еще приблизительно около сотни лет назад врач мог прекрасно оперировать теми терминами, которые были нужны ему для профессиональной деятельности, но в настоящее время не представляется возможным даже для высококвалифицированного специалиста овладеть несколькими сотнями терминов и их производных. Заучить их наизусть также представляется непосильной задачей для врача, поэтому единственным возможным для него способом является понимание правил образования терминов. В этом

случае, даже не зная полноценного значения, но имея представление о значении его составных частей, можно понять, что именно обозначает данный термин [2, с. 11].

Динамичное развитие медицины и естественных наук, а также глобальный характер международного сообщества делают спрос на медицинский перевод значительным, но все же остается спорным вопрос, кто должен переводить медицинский текст – медицинский специалист, лингвист или лингвист с некоторым медицинским образованием [3, с. 71], [4, с. 21]. В идеале медицинский переводчик должен быть не медицинским работником, а специально подготовленным переводчиком, т. е. лингвистом, прошедшим соответствующую подготовку [5, с. 4–5].

Владение переводчиком медицинским английским языком и его навыки письма включают в себя целый ряд стилей и регистров. Передача медицинской информации для пациентов означает избежание ненужного жаргона, сложного синтаксиса или узкоспециализированной лексики. С другой стороны, для перевода документов, написанных для медицинских работников, требуется конкретная терминология и дискурсивные маркеры, характерные для аналогичных текстов, подготовленных на целевом языке. Таким образом, лингвистическая компетенция переводчика включает общие и специализированные языки.

Медицинские тексты включают большое количество специальных медицинских терминов, т. е. слов и словосочетаний, являющихся названием определенного понятия в медицине. Например: *footsore* (потертость ног), *refusion* (обратный ток крови), *atrialflutter* (трепетание предсердий), *plasterofpariscast* (гипсовая повязка). Кроме того, одни и те же понятия имеют разные названия в зависимости от языка и региона. Например, такой термин, как «анализ крови» можно перевести на английский язык несколькими способами: *bloodtest* и *bloodanalysis*.

Медицинские термины подразделяются в основном на однословные (*temperature* – температура, *triglycerides* – триглицериды) и термины, включающие в свой состав несколько слов (*ventricularfibrillation* – фибрилляция желудочков, *whiteblood (cell) count* – количество лейкоцитов крови).

Для медицины важным является передать большой объем информации в максимально упрощенной и уплотненной форме, используя различные сокращения, сочетания слов. По этой причине медицинские термины, состоящие из двух или более слов, представляют собой наиболее удобное средство передачи больших и сложных понятий в краткой форме. Поэтому в медицине существует такое понятие как терминологические сочетания.

Терминологические словосочетания можно поделить на разложимые и неразложимые. Разложимые, в свою очередь, также можно разделить на свободные терминологические словосочетания, когда каждый из входящих в состав сочетания терминов сохраняет свое самостоятельное понятийное наполнение (например, *pancreaticnecrosis* – *панкреатический некроз*, *nerve impulse* – *нервный импульс*) и несвободные сочетания слов, в составе которых один из компонентов может и не быть термином (например, *entry of infection* – *входные ворота инфекции*). Подобные образования не обладают внутренней формой и как термин воспринимаются только в составе словосочетания.

Среди медицинских терминов существует множество терминологических сочетаний, бинарных соединений, одним из главных слов которых является имя собственное. Они называются эпонимные термины.

Эпонимы составляют значительную часть медицинской терминологии. Они могут включать:

1. Названия анатомических частей:

Fallopian tubes – *фаллопиевы трубы*,

Adam's apple – *адамово яблоко*.

2. Названия болезней:

Parkinson's disease – *болезнь Паркинсона*,

Alzheimer's disease – *болезнь Альцгеймера*,

Bourneville's disease – *болезнь Бурневиля*,

3. Признаки и симптомы:

Babinski sig – *рефлекс Бабинского*.

4. Переломы:

Jefferson Fracture – *перелом Джефферсона*.

5. Процедуры:

Heller myotomy – *миотомия Хеллера*,

6. Медицинские приборы:

Bard-Parker scalpel – *скальпель Барда-Паркера*.

На русский язык эпонимные термины переводятся двумя способами:

1. описательный перевод с сохранением имени собственного;

2. описательно-пояснительный перевод без сохранения имени собственного.

Первый способ приемлем для перевода эпонимных терминов, которые стали традиционными и понятными специалисту в области медицины. Он подразумевает дословный перевод с транслитерацией имени собственного.

Например:

Galton's whistle (анг.) – *свисток Гальтона*;

Rosenthal canal (анг.) – *канал Розенталя*;

Bell's palsy (анг.) – паралич Белла.

Второй способ целесообразен при наличии нескольких синонимичных эпонимных терминов.

Например:

Moebius syndromes (анг.) – боли при любом движении (для хирургии), наследственная болезнь, проявляющаяся признаками одно- или двустороннего нарушения функций отводящего и лицевого нервов (неврология), офтальмоплегическая мигрень (офтальмология);

Clode syndromes (анг.) – нижний синдром красного ядра (в неврологии), простая шизофрения (в психиатрии).

При осуществлении перевода эпонимных терминов, имеющих синонимичные значения, следует использовать описательно-пояснительный способ перевода с учетом отрасли медицины.

Например, *Guérin's fracture* (анг.) – перелом верхней челюсти;

Rubintest (анг.) – проба на проходимость маточных труб.

При исследовании сложных терминологических образований, следует уделять внимание не только их словарному составу, значению или же способу употребления. Также внимание стоит уделить фонетическому оформлению. Ведь максимальная эффективность коммуникации зависит не только от наличия богатого словарного запаса или апеллирования медицинской терминологией, но и от того, насколько правильно произнесены слова.

Проведя данное исследование, мы хотели бы отметить, что отличительной чертой медицинского дискурса является наличие большого количества терминов, что связано с тенденцией постоянного развития медицины и появления новых отраслей. В связи с существованием узконаправленного, универсального набора медицинских терминов, известных каждому практикующему врачу, появляются узкоспециализированные термины, относящиеся только к какой-либо конкретной области медицины, и вызывающие трудности в понимании для специалистов других областей.

Дискурс является важной частью описания языковых явлений, поэтому, анализируя медицинские тексты, стоит обратить внимание на дискурсивные особенности языка. Особенностью медицинского дискурса является его асимметрия, поскольку участники диалога обладают разным уровнем знаний и оперируют различным типом информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Gotti, M. *Advances in Medical Discourse Analysis: Oral and Written Contexts* / M. Gotti, F. Salager-Meyer. – New York : Lang, 2006. – 492 p.
2. Петрова, В. Г. Латинская терминология в медицине : справ.-уч. пособие /

- В. Г. Петрова, В. И. Ермичева. – Изд.2-е – М : Астрель, АСТ, 2009. – 222 с.
3. Heine, P. Best Methods for Increasing Medical Translators for Limited English Proficient Patients: The Carrot or the Stick? / P. Heine // *Journal of Law and Health*. – 2003. – № 18. – P. 71–93.
4. Hindmarsh, J. The tacit order of teamwork: collaboration and embodied conduct in anesthesia / J. Hindmarsh, A. Pilnick // *Sociol. Quart.* – 2002. – Vol. 43. – 64 p.
5. International Medical Interpreters Association (IMIA). Guide on Medical Translation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.imiaweb.org/uploads/pages/438.pdf>. – Date of access: 11.02.2012.

Н. В. Дутова

*Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия
e-mail: dutova_natalya@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ПРОКСЕМНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена обобщению результатов исследования гендерного проксемного поведения в русской, английской, китайской лингвокультурах. Рассмотрены проксемные характеристики лингвокультур, а также влияние гендера на восприятие пространства представителями русской, английской, китайской лингвокультур.

Ключевые слова: гендер; маскулинные черты; фемининные характеристики; индивидуализм; коллективизм; проксемное поведение.

N. V. Dutova

*Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
e-mail: dutova_natalya@mail.ru*

NATIONAL FEATURES OF GENDER PROXEMIC COMMUNICATIVE BEHAVIOR

The article is devoted to the analysis of the results of the study of gender proxemic behavior in Russian, English, and Chinese linguocultures. The article considers the proxemic characteristics of linguistic cultures, as well as the influence of gender on the perception of space by representatives of Russian, English, and Chinese linguocultures.

Key words: gender; masculine traits; feminine characteristics; individualism; collectivism; proxemic behavior.

Проксемный аспект коммуникативного поведения гендерной языковой личности является одной из категорий невербальной семиотики. Проблеме гендерного влияния на проксемное поведение языковой личности посвящены труды: Byrne (1970), Eakins (1978), Bell (1982), Barnard (1982), Hayduk (1983), Edinger (1987), Deaux (1998), Friedman (1998), Unger, Crawford (2000), Крейдлина (2002), Бутовской (2004) и др. Согласно результатам исследований гендерные особенности в проксемном поведении четко проявлены. Мужчины и женщины одной культуры по-разному ощущают пространство. Согласно Sussman, Rosenfeld (1982), Крейдлину (2002), независимо от культуры женщины в пространственном отношении располагаются при общении ближе друг к другу, чем мужчины. Минимальное

расстояние зафиксировано в однополой женской паре, среднее – в смешанной коммуникации, максимальное – в однополой мужской паре. Однако с возрастом пространственная дистанция в женских парах увеличивается, а в мужских уменьшается. Кроме того, в общении двух женщин расстояние между собеседниками меньше, чем в общении между женщиной и мужчиной. Однако дистанция между участниками общения в однополой мужской паре больше, чем в разнополой. В ситуации стресса дистанция уменьшается. В разнополых парах степень знакомства играет существенную роль. Женщина располагается ближе к тому человеку, которого она любит, или который ей нравится [1, с. 471]. Возрастающая симпатия в смешанной паре ассоциируется с меньшим расстоянием. Расстояние между женщинами обусловлено взаимной симпатией, между мужчинами – отношениями дружбы. Мужчины и женщины располагаются на большем расстоянии от мужчины, чем от женщины. Нарушение зоны личного пространства со стороны мужчины менее приятно, чем со стороны женщины. Люди склонны думать, что когда мужчина нарушает зону личного пространства, у него плохие намерения. Реакция на способ приближения незнакомых людей к мужчинам и женщинам разная. Женщины ощущают дискомфорт, когда незнакомец располагается за спиной. Мужчинам неприятно, если незнакомец расположен к ним лицом [1, с. 328]. Мужчины в однополой коммуникации реже обмениваются тактильными контактами, чем женщины или смешанные пары. Причиной такого поведения является большая эмоциональность и контактность женщин (Eakins, 1978). Более тесная пространственная близость женщин устанавливается благодаря исторически установившимся гендерным ролям в обществе. Индивидуальная дистанция связана с нормами социализации. Во многих культурах мужчины воспринимаются как сильный пол. Это побуждает их к независимому и самостоятельному поведению в обществе. От женщин в обществе ожидается выполнение поддерживающей роли. Женщины в целом ощущают себя более комфортно в общении [2, с. 229–231].

Далее рассмотрим, как представители изучаемых лингвокультур проявляют проксеменные характеристики, а также как категория гендера влияет на восприятие пространства. Прежде всего, пространство – это культурно-специфичная категория. Говоря о русском пространстве, Н. А. Бердяев пишет о том, что ширь властвует над русской душой, что в русских нет экономии пространства и времени в отличие от европейского человека [3, с. 111]. Для представителей английской лингвокультуры пространство объективная реальность. Л. В. Куликова (2004) описывает английское пространство, сравнивая его с воздушным шаром, в котором находится человек и который оберегает физическую и социальную зону личности

[3, с. 63]. Абстрактное понятие пространства не понятно для китайцев, предпочитая практическое понимание пространства, связанное с их повседневной жизнью. В традиционной культуре китайского народа в представлениях о пространственной гармонии входят силы «инь» и «ян», «пять элементов», «пять направлений», «пять цветов», «пять чисел». Китайцы считают, что порядок и гармония в пространстве обеспечиваются правильным соотношением указанных компонентов. Данное учение известно под названием «фэншуй». Китайцы продолжают верить в силы «фэншуй», находя связь следования пространственным правилам с благополучием и коммерческими успехами [4].

В вопросе влияния гендера на восприятие пространства представителями изучаемых лингвокультур, прежде всего, необходимо упомянуть, что русская лингвокультура принадлежит к фемининному типу, английская – к маскулинному типу, китайская стремится к гендерной гармонии. Одна из основных маскулинных черт – индивидуализм. Противоположная черта – коллективизм – фемининное качество. Вышеупомянутые признаки проявляются в проксемином поведении языковой личности. Коллективизм в русской и китайской лингвокультурах способствует прочным, эмоционально-окрашенным внутригрупповым связям, где группы сильно влияют на поведение. Для людей важно мнение родственников, соседей, коллег. Люди связаны взаимными обязанностями и ожиданиями. Иными словами, как в русской, так и в китайской лингвокультурах люди проявляют большую ответственность друг за друга. Как считает Н. М. Лебедева (1999), коллективистские ценности предполагают коллективное пространство и интеграцию [5]. У русских и китайцев личное пространство является минимальным, а восприятие себя заканчивается границами тела. Это является причиной того, что китайцы и русские общаются на близком расстоянии. Англичане расценят такое поведение как фамильярное и давящее и будут стараться увеличить дистанцию. Китайцы воспримут это как демонстрацию пренебрежения [2, с. 241]. Китаеведы (Тертицкий, 2001; Малявин, 2002, Девятов, 2002) отмечают, что в китайской лингвокультуре совершенно естественно проявляется исключительная терпимость к присутствию других людей, к давке в общественном транспорте, к переполненным улицам. Интересным является наблюдение, что при минимальном личном пространстве, у китайцев получается избежать тактильного контакта.

В отличие от русских и китайцев англичане воспринимают себя как индивидуумы и только потом как члены группы. Индивидуалистские ценности обуславливают наличие индивидуального пространства. В английском языке существует лексическая единица «privacy», обозначающая индивидуальное пространство. Для англичан свойственно огражде-

ние своего пространства. В английской лингвокультуре комфортной дистанцией при разговоре считается расстояние между собеседниками в один метр. Несоблюдение этой дистанции воспринимается как вторжение в личное пространство и вызывает отрицательные эмоции. Кроме того, англичане стараются избегать тактильного контакта. Данный вид взаимодействия между людьми распространен меньше, чем в русской лингвокультуре. Значительная зона личного пространства у англичан и минимальная у русских и китайцев отражается на том, что представители английской лингвокультуры намного раньше предпринимают попытку избежать столкновения с идущим навстречу, чем это делают русские. Русские обычно извиняются при свершившемся физическом столкновении, англичане – при соприкосновении зон личного пространства. Признание зоны личного пространства проявляется и в строгом соблюдении очереди. Таким образом, соблюдение различных ценностей приводит к тому, что представители разных лингвокультур по-разному ощущают пространственный комфорт. Англичане ощущают комфорт на значительном расстоянии друг от друга, в отличие от русских и китайцев. Значительная зона личной автономии привела к низкой степени контактности англичан, а также к коммуникативным табу речевого и тематического характера.

Резюмируя, отмечаем, что пространство – собирательная категория, включающая много аспектов: обусловленное культурой восприятие пространства, физическая дистанция, психологическая дистанция, тактильное взаимодействие, коммуникативные табу и так далее. Гендер также находится в списке пространственных аспектов. По параметру дистанции общения в русском и китайском проксеимном поведении языковой личности преобладают фемининные ценности. Англичане строго соблюдают маскулинные принципы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
2. Бутовская, М. Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека) / М. Л. Бутовская. – М. : Научный мир, 2004. – 440 с.
3. Куликова, Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография / Л. В. Куликова. – Красноярск : Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 392 с.
4. Дутова, Н. В. Гендерные особенности функционирования невербальных компонентов в коммуникативном поведении языковой личности: межкультурный аспект : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / Н. В. Дутова. – Улан-Удэ, 2014. – 24 с.
5. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : уч. пособие / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.

А. В. Емец

*Хмельницкий национальный университет
Хмельницкий, Украина
e-mail: yemetsov@ukr.net*

ТРАНСПОЗИЦИЯ КАК ТИП ВЫДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ В АСПЕКТЕ СТИЛИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается морфологический аспект стилистического приема выдвигения в современных британских и американских художественных и газетных текстах. Стилистическая транспозиция представляет собой перенос грамматической формы в необычный контекст. В работе исследуется субстантивация как вид транспозиции, в частности использование модального глагола *must* и составных глагольных сказуемых с глаголами *must* и *can* в роли существительных. Основными функциями морфологического вида выдвигения называются стремление к языковой новизне и, особенно, выделение прагматически важных элементов текста, эмфатический эффект.

Ключевые слова: выдвигение; девиация; стилистическая транспозиция; модальный глагол; оценочная коннотация; заимствование.

A. V. Yemets

*Khmelnytsky National University
Khmelnytsky, Ukraine
e-mail: yemetsov@ukr.net*

TRANSPOSITION AS A TYPE OF FOREGROUNDING IN THE CONTEMPORARY NEWSPAPER AND LITERARY TEXTS IN THE ASPECT OF STYLISTICS AND CROSSCULTURAL COMMUNICATION

The article considers the morphological aspect of the stylistic device of foregrounding in the contemporary British and American literary and newspaper texts. Stylistic transposition is the transfer of a grammar form into unusual context. In the paper substantivation is investigated as a type of transposition, in particular the use of modal verb *must* and the compound verbal predicates with the verbs *must* and *can* as nouns. The major functions of this morphological type of foregrounding are determined as the striving for language novelty, and, especially, underlining the pragmatically significant text elements, the emphatic effect as well as evaluative connotations.

Key words: foregrounding; deviation; stylistic transposition; modal verb; evaluative connotation; borrowing.

Языки находятся в процессе постоянных изменений. Можно назвать различные причины таких изменений. Во-первых, это необходимость номинации новых объектов или понятий (смартфон, блог, гуглить). Во-

вторых, тенденция экономии языковых средств, что часто выражается конверсией (англ. *must – a must*). В-третьих, желание дать новое имя известному объекту, т. е. вторичная номинация: канцлера Германии Ангелу Меркель называют Frau Nein (журнал “Newsweek”). Как точно заметил Дэвид Кристал, «Языки не существуют отдельно от людей, которые их используют. А поскольку люди все время изменяются, то и их языки также изменяются» [1, с. 6].

Одним из основных приемов стилистики является прием выдвигения (англ. *foregrounding*). Выдвижение определяется И. В. Арнольд как «способы формальной организации текста, фокусирующие внимание читателя на определенных элементах сообщения» [2, с. 99]. На наш взгляд, следует добавить: «На прагматически важных элементах сообщения». И. В. Арнольд выделяет три типа выдвигения: **сцепление**, **стилистическая конвергенция** и **эффект обманутого ожидания** [2, с. 100–111]. Западные стилисты, в частности М. Шорт и Дж. Лич [3; 4] предлагают несколько иную классификацию типов выдвигения: **девиация** (*deviation*) и **параллелизм** [3, с. 38–39; 4, с. 36]. В целом, обе классификации частично совпадают. Параллелизм и сцепление – это по сути один и тот же синтаксический прием, обманутое ожидание может быть элементом девиации с точки зрения лексики (неологизмы) и сюжета. Стилистическая конвергенция характеризуется как накопление, схождение в одном листе, фрагменте текста совокупности различных стилистических приемов, участвующих в единой стилистической функции [2, с. 100–102]. Девиация означает отступление от литературной нормы и может включать графические, лексические, семантические, грамматические аспекты [3, с. 10–14].

Одним из видов девиации является морфологическая девиация. Чаще всего морфологическая девиация реализуется с помощью **стилистической транспозиции**. **Транспозиция** часто определяется как использование грамматической формы в необычном контексте [5, с. 748]. Основными видами транспозиции являются субстантивация, вербализация, адъективация. На наш взгляд стилистическая транспозиция как проявление морфологической девиации исследуется меньше, чем лексические или семасиологические выразительные средства стилистики. Вместе с тем этот прием получил широкое распространение в языке СМИ, рекламе, современных художественных текстах. В последние 10-15 лет в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей рассматриваются способы образования грамматических неологизмов, в частности, в работах Ю. А. Зацного [6], В. Джовановича [7], Р. Либера [8]. Рошель Либер детально характеризует субстантивацию как вид конверсии, определяя конверсию как «сдвиг категории, или части речи, уже существующей лексемы без добавления аффикса» [8, с. 49]. Такое определение совпадает с ха-

рактической транспозиции. Однако в этих и других исследованиях не рассматриваются стилистические функции словообразования. Наше недавнее исследование приема выдвижения в современных американских рассказах включало анализ стилистической конвергенции и лексической девиации, а морфологический аспект девиации не рассматривался [9, с. 95–99].

Актуальность нашего исследования обусловлена широким использованием различных видов транспозиций частей речи в современных английских газетных и художественных текстах и отсутствием серьезных исследований этого типа девиации в научной литературе. **Цель** нашей работы – определить основные виды и функции стилистической транспозиции в текстах британских и американских СМИ и современных художественных текстах писателей Великобритании и США.

Наиболее распространенным видом транспозиции можно считать использование глаголов, прежде всего модальных глаголов в функции существительного, то есть субстантивацию. Использование модального глагола *must* и составного глагольного сказуемого с глаголом *must* особенно характерно для языка СМИ: *His novel is a must for all readers* («Newsweek»). Эта лексическая единица уже вошла в словари и не несет значительной стилистической нагрузки. В то же время составные глагольные сказуемые с модальными глаголами *must*, *can* в роли существительных обладают определенным стилистическим потенциалом. В романе Гэри Брейвера «Elixir» такой вид транспозиции выделен большими буквами: *There were three things he had to do that night – three MUST-Dos* [BG, с. 177]. Как в этом, так и в других примерах использования транспозиции грамматические формы имеют элемент новизны и выделяются или курсивом или большими буквами, тем самым усиливая эффект выдвижения.

Чаще всего модальный глагол *must* используется в функции транспозиции со смысловыми глаголами *read*, *see*, *have* и обычно пишется через дефис: *must-see*, *must-have*, *must-read*. Эти субстантивированные сказуемые используются в газетных текстах, путеводителях, журналах мод для эмпазы, для того, чтобы привлечь внимание к определенным книгам, фильмам изделиям. Журнал «Newsweek» имеет рубрику, называемую «Must-read». В путеводителе по Парижу обращается внимание на главную достопримечательность: *Notre Dame Cathedral. A must-see in Paris*.

Указанные грамматические формы, кроме функции выдвижения, выполняют и функцию межкультурной коммуникации. В современном украинском и русском языках наблюдается заимствование подобных форм, особенно в языке СМИ. Иногда сохраняется иностранное написание: *Врубель – это абсолютный must-see октября* («Сегодня»); иногда

графическая форма адаптируется под целевой язык: *Этот жакет – маст-хэв для женщин* (журнал «Она»). Хотя такие языковые единицы пока являются показателем литературного стиля, не исключено, что вскоре они станут достоянием повседневной речи. Более оригинальным примером является использование составного глагольного сказуемого *can do* атрибутивной функции: *America is full of «can do» people* («Newsweek», заголовок статьи). В данном контексте эта лингвистическая единица имеет оценочную коннотацию: ‘умелый, способный, трудолюбивый’. Вместе с тем, данный вид транспозиции дается в кавычках, что означает, что здесь присутствует элемент выдвижения, эмфазы. В то же время в одном из новых романов Роберта Гелбрейта (псевдоним всемирно известной писательницы Джоан Роулинг) «*Career of Evil*» подобное транспонированное глагольное сказуемое используется как обычный эпитет. Главный герой романа Корморан Страйк размышляет о своей напарнице, детективе Робин: *He missed her presence in the office, her enthusiasm, her can-do attitude* [GR, с. 341].

В этом контексте транспозиция является частью синтаксического приема перечисления и подчеркивает положительную аксиологическую характеристику женщины-детектива.

Когда языковая единица используется для стилистической транспозиции как элемент выдвижения, очень важно ее место в тексте, особенно в сильной позиции (термин И. В. Арнольд [1, с. 69–70]). Транспозиция в такой сильной позиции как заголовок производит значительный прагматический эффект и может включать субстантивацию как глаголов, так и служебных слов (частиц, предлогов). Интересен в этом плане заголовок статьи в британском журнале «*The Economist*» (2017, №7): *Theresa Maybe*. Подзаголовок объясняет оценочный характер слова *maybe*: *After six months, what Britain minister stands for is still unclear – perhaps even to her*. Речь идет о том, что, когда Тереза Мэй стала премьер-министром, цели ее политики были неясны. Автор статьи использовал сразу два стилистических приема – транспозицию модального слова *maybe* в функции существительного и параномазию, схожесть фамилии британского премьера *May* и модального слова *maybe*. Такой заголовок придает повествованию ироничный эффект и отражает авторскую оценку. Одновременно, использование модального слова в функции номинации человека реализует стилистический прием антономазии. Таким образом, в данном заголовке актуализируются несколько стилистических приемов, то есть антономазия, транспозиция и параномазия, тем самым усиливая эффект выдвижения. Эксплицитным проявлением приема выдвижения является транспозиция глагола в форме Present Perfect has been. Эта грамматическая форма функционирует как существительное (у Дж. О’Хары *You are a has-been*), в том

числе как определение: *Celeste Brent was a has been celebrity, but she was still a well-known name to many people* (Дж.Эббот) [AJ, с. 229]. В данном контексте реализуется негативная коннотация. Так же как и в заголовке статьи о Югославии в 1990-х годах: *A Has-Been Country* («Newsweek»). Однако вместо слова *has-been* авторы могли бы использовать прилагательное *former*, которое имеет то же самое денотативное значение («бывший»). На наш взгляд, использование глагола *has been* в новом контексте придает предложению стилистическую окраску, является элементом эмфазы. Вдобавок, благодаря прозрачности значения эта языковая единица имеет коннотацию потери чего-то важного, негативного изменения в социальном или политическом статусе.

Таким образом, стилистическая транспозиция является примером морфологической девиации. Особенно выразительным является использование модальных глаголов и составных глагольных сказуемых в качестве существительных в газетных и художественных текстах. При этом стилистическая функция состоит не только в привлечении внимания читателя, но и создания эмфазы, а также усилении оценочных коннотаций. При использовании модальных глаголов *must* и *can* такие коннотации в основном положительные, тогда как транспозиция формы Present Perfect *has been* привносит отрицательные коннотации. Благодаря ясности и прозрачности значений субстантивированных глаголов прием выдвижения является эксплицитным.

Перспективы последующих исследований состоят в анализе стилистических функций транспозиции прилагательных и служебных частей речи в языке СМИ и художественной литературе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Crystal, D. *A Little Book of Language* / D. Crystal. – Yale : Yale University Press, 2010. – 272 p.
2. Арнольд, И. В. *Стилистика. Современный английский язык* / И. В. Арнольд. – 6-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 384 с.
3. Short, M. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose* / M. Short. – London : Longman, 1996. – 416 p.
4. Leech, G. *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose* / G. Leech & M. Short. – London : Pearson Education, 2007. – 400 p.
5. Селіванова О. О. *Лінгвістична енциклопедія* / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
6. Зацний Ю. А. *Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу* / Ю. А. Зацний. – Львів : ПАІС, 2007. – 228 с.
7. Jovanovic, V. *On Productivity, Creativity and Restrictions on Word Conversion in English* / V. Jovanovic. // *Fasta Universitatis Series: Linguistics and Literature*. – 2000. – № 2. – P. 425–436.

8. Lieber, R. *Introducing Morphology* / R. Lieber. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 220 p.
9. Yemets, A. Types and Functions of Foregrounding in the Contemporary Flash Fiction Stories / A. Yemets // *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. – 2019. – Vol. 16, № 4. – P. 93–103.

Список литературных источников

- BG – Braver, G. *Elixir*. – London : Tor Books, 2000. – 448 p.
- GR – Galbraith, R. *The Career of Evil* – London : Mulholland Books, 2015. – 325 p.
- AJ – Abbot, J. *Fear*. – London : Sphere, 2007. – 408 p.

Е. Г. Саликова, Р. А. Плавинский

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: elena_salikova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА УО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Искусство делового общения является показателем профессионализма и культуры специалистов экономической сферы. Приобщение студентов к культуре в процессе обучения иностранному языку формирует коммуникативную компетентность: коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; коммуникативные навыки; деловое общение; факторы формирования коммуникативной компетентности; обучение иностранному языку.

E. G. Salikova, R. A. Plavinski

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: elena_salikova@mail.ru*

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF GRADUATES OF ECONOMIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The art of business communication is an indicator of the professionalism and culture of specialists in the economic sphere. Introducing students to culture in the process of learning a foreign language forms a communicative competence: communicative ability, knowledge and skills, sensual and social experience in the field of business communication.

Key words: communicative competence; communication skills; business communication; factors of formation of communicative competence; teaching foreign languages.

Для специалистов, работающих в экономической сфере, ведущее значение приобретают навыки делового общения, способствующие установлению и развитию отношений в профессиональной области: с партнерами, коллегами, конкурентами. Искусство делового общения является показателем профессионализма и культуры. Приобщение студентов к иноязычной культуре в процессе обучения иностранному языку воспитывает толерантность, формирует коммуникативную компетентность.

Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в

новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [1, с. 330].

Выступая обобщающим коммуникативным качеством личности, коммуникативная компетентность включает в себя как необходимые для успешного общения способности, знания, умения и навыки, так и чувственный и социальный опыт в сфере профессионального общения.

Говоря о коммуникативной компетентности будущего специалиста экономического профиля, определим ее как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационно-личностного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого. В качестве показателей и критериев развития компонентов коммуникативной компетентности следует выделить следующие: осознанное стремление к достижению профессионального успеха; коллективистскую и деловую направленность личности; высокий уровень эмпатии в общении; умеренную личностную тревожность; адекватную самооценку; способность к рефлексии; активную включенность в процесс общения; осмысленность высказываний; наличие рационального аспекта.

Являясь носителем национальной культуры и основным средством межличностного и межкультурного общения, иностранный язык активно способствует формированию коммуникативной компетентности у студентов в процессе профессионального образования, выступает в качестве инструмента развития и воспитания, открывает широкие возможности для повышения уровня коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Процесс формирования коммуникативной компетентности многогранен и включает в себя: основанное на диалоге педагогическое общение; профессионально направленное содержание образования; реализацию процесса обучения с опорой на личный опыт студентов; использование иностранного языка в реальном общении; применение в образовательном процессе вуза инновационных технологий, актуальных методов, приемов и форм обучения, мотивирующих деятельность студента и способствующих формированию коммуникативной компетентности.

Под формированием коммуникативной компетентности следует понимать создание в процессе обучения таких условий, которые способствовали бы процессу самоактуализации личностных потенциалов человека, его профессиональному росту.

Суть педагогического влияния на формирование коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка заключается в том, что преподаватель, способствуя

созданию благоприятной психологической атмосферы в студенческой группе, помогает студенту в развитии и укреплении его ценностных позиций, содействует обогащению его профессиональной компетентности, развитию у него способности к сотрудничеству в процессе профессиональной деятельности.

Ключевыми факторами, способствующими успешному формированию коммуникативной компетентности у студентов вузов с экономическим профилем в процессе изучения иностранного языка выступают профессиональная ориентированность содержательного аспекта в обучении иностранному языку; создание мотивационной базы учебного процесса; основанный на доверии и уважении личности гуманистический стиль общения между преподавателем и студентами; побуждение к свободе высказывания; формирование образа культуры как профессиональной ценности будущего специалиста.

Одним из важнейших факторов, способствующих формированию коммуникативной компетентности у студентов, является создание образовательной среды вуза с существенным компонентом коммуникаций на иностранном языке. На практике это означает привлечение к преподаванию иностранного языка в вузе носителей изучаемого языка; изучение ключевых тем и лекций по экономическим дисциплинам на иностранном языке; содействие общению обучающихся со студентами иностранных вузов в рамках образовательных, познавательных и научных проектов; организация работы студенческой научной исследовательской лаборатории на иностранном языке и т. д.

Продуктивность формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка зависит от ряда предпосылок. Прежде всего, на начальном этапе обучения в вузе необходимо сформировать у студентов установку на профессию, что придаст учебной деятельности студента глубокий личностный смысл. Важен и благоприятный психологический климат в группе, способствующий свободным речевым высказываниям студентов. Обучая иностранному языку, необходимо уделить внимание и формированию толерантного и уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка.

В качестве критериев эффективного формирования коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза при изучении иностранного языка мы выделили такие: мотивация к изучению иностранного языка; коммуникабельность; готовность к принятию иной культуры.

Таким образом, приобщение студентов в процессе обучения к деловому этикету как элементу культуры страны изучаемого языка, развитие профессионально значимых коммуникативных навыков, углубление смыслов образования по иностранному языку делают процесс формиро-

вания коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка более эффективным.

Формирование коммуникативной компетентности студентов экономических вузов имеет огромное значение, поскольку не только способствует становлению их профессионализма, но и позволяет строить взаимодействие с партнерами по общению на качественно новом цивилизованном уровне, что, в свою очередь, положительно отражается на эффективности результатов труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Л. Е. Левонюк

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: levonyukl@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме формирования навыков межкультурной деловой коммуникации у будущих специалистов неязыкового профиля в сфере их профессиональной деятельности. Дается определение понятия межкультурной деловой коммуникации и выделяются ее компоненты. Приводятся примеры методов, используемых на занятиях по иностранному языку для решения поставленной задачи.

Ключевые слова: межкультурная деловая коммуникация; вербальный и невербальный компоненты; социокультурные факторы; лингвокультурологический компонент; профессиональная деятельность; технологии.

L. Y. Levonyuk

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: levonyukl@mail.ru*

TRAINING OF INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the problem of formation of intercultural business communication skills of future non-linguistic specialists in the field of their professional activity. The concept of intercultural business communication is defined and its components are highlighted. Examples of methods used in foreign language classes to solve the problem are given.

Key words: intercultural business communication; verbal and non-verbal components; social and cultural factors; linguistic and cultural component; professional activity; technology.

Реформы в области высшего образования, проводимые в последние годы в Беларуси, обусловили изменение статуса иностранного языка, ставшего непременным атрибутом компетентного специалиста. Сегодня знание иностранных языков является показателем образованности человека, непременным условием его успешности и перспективности, как специалиста.

В сложившихся условиях обучение иностранным языкам рассматривается как неотъемлемая часть процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в сфере избранной профессиональной деятельности.

Именно поэтому межкультурная коммуникация становится одним из самых прогрессивно развивающихся направлений в обучении иностранным языкам специалистов неязыкового профиля. Мы определяем межкультурную коммуникацию как полное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Несомненно, что проблемы межкультурной коммуникации наиболее ярко проявляются в деловой и политической сфере при заключении контрактов, различного рода договоренностей, во время переговоров и т. д., когда успех предприятия напрямую зависит от уровня компетентности специалиста в области межкультурной коммуникации.

Важно подчеркнуть, что межкультурная деловая коммуникация представлена как устной, так и письменной речью. Многокультурная и многоязыковая реальность определяют категорию устного и письменного межкультурного делового общения. Однако следует заметить, что понятие «коммуникация» гораздо шире, чем просто устная и письменная речь. Будучи членами общества, люди учатся использовать не только вербальный язык, но также язык тела (жесты, движение глаз, положение тела), интонацию, тон голоса, паузы и другие невербальные средства коммуникации для того, чтобы подчеркнуть или, наоборот, скрыть то, что они говорят. Несомненно, что межкультурная деловая коммуникация является необходимой частью профессиональной культуры человека как специалиста. Поэтому знание социокультурных особенностей страны изучаемого языка поможет обучающимся устранить типичные ошибки и непонимание, преодолеть межкультурный барьер, достичь взаимопонимания с иностранным деловым партнером в будущей профессиональной деятельности.

Более того, межкультурная деловая коммуникация определяется не только социальными факторами, но и стереотипно-поведенческими условиями культур коммуникантов. Партнеры по коммуникации используют иностранный язык с одновременным накоплением культурологических знаний и формированием способности понимать ментальность носителей другого языка [1, с. 32].

Язык и культура тесно взаимосвязаны, поскольку культура состоит из традиционных образов мышления, поведения, правил этикета, экономической деятельности и т. д., которые передаются от поколения к поколению и отражены в языке в качестве национальных реалий [2, с. 38].

Следовательно, изучение языковых единиц и явлений, отражающих национальные особенности культуры носителя языка в рамках официально-делового стиля речи, способствует развитию лингвокультурологического компонента межкультурной деловой коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Для успешной организации процесса межкультурной деловой коммуникации участники речевого взаимодействия должны обладать умением использовать знания, имеющиеся у носителей языка. По мнению В. Н. Телии, «культура имеет дело с недискретным мышлением, она “говорит” языком целостных и в то же время нелинейных размытых категорий; концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке» [3, с. 21].

Под коммуникативным поведением мы понимаем осуществляемые в процессе коммуникации правила и традиции общения определенной лингвокультурной общности. Существует несколько видов коммуникативного поведения, которые проявляются: во-первых, в специфике коммуникативного поведения в целом, т. е. в соблюдении традиционных норм и правил поведения конкретного социума; во-вторых, в особенностях коммуникативного поведения представителей делового социума. К основным понятиям коммуникативного поведения также относится понятие «коммуникативной культуры», иными словами, умение общаться в различных ситуациях. Культура – это «система кодифицированных образцов и норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущая релятивную и контрольную функцию в социуме» [4, с. 65].

Многие исследователи рассматривают межкультурную деловую коммуникацию как совокупность следующих составляющих: участники коммуникации, взаимоотношения между коммуникантами, отношение к межкультурной деловой коммуникации, форма деловой коммуникации, каналы деловой коммуникации, виды коммуникативной деятельности, инструментарий деловой коммуникации, коммуникативные стратегии и тактики, контекст, параметры содержания информации [4, с. 70].

Нам представляется возможным рассматривать межкультурную деловую коммуникацию как сложный процесс, в ходе которого в условиях несовпадения национально-культурных стереотипов мышления, поведения и принятых в обществе правил и стандартов происходит контакт между людьми разных национальностей в профессиональной сфере. Поэтому, как показывает опыт преподавания на неязыковых факультетах университета, необходимо включать страноведческие и социокультурные компоненты информации о стране изучаемого языка в структуру каждого занятия по иностранному языку.

Формирование умения осознавать себя как участника межкультурной деловой коммуникации и опыт подобного взаимодействия, приобретаемый на занятиях по иностранному языку, являются положительными предпосылками, настраивающими студентов, будущих специалистов, на эффективное общение в сфере их профессиональной деятельности.

Для решения вышеупомянутых задач и с целью преодоления коммуникативного барьера на профессиональном уровне преподавателями ка-

федры иностранного языка Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина широко применяются новейшие образовательные технологии, инновационные методики, интерактивные формы и технические средства обучения как на занятиях по иностранному языку, так и в процессе организации внеаудиторной работы со студентами. Рассмотрим некоторые из них.

Среди ведущих технологий, способствующих формированию компетенций межкультурного делового общения, можно выделить кейс-метод. Данный метод представляет собой технику обучения, основанную на описании реальных экономических и социальных ситуаций. В ходе применения данного метода на занятиях по иностранному языку преподаватель ставит перед студентами задачу проанализировать предложенную ситуацию, понять и сформулировать суть проблемы, предложить возможные варианты ее решений и, наконец, выбрать наиболее эффективное из них.

По нашему мнению, использование кейс-метода особенно актуально для высшего образования, так как он позволяет вводить обучающихся в мир профессии и формировать основы их профессиональной личности.

В основе кейс-метода лежит моделирование, когда соответствующая содержанию обучения ситуация моделируется в реальных условиях. При организации занятий по иностранному языку с использованием кейс-метода преподаватель и обучающиеся проходят несколько этапов. На подготовительном этапе преподавателем разрабатывается конкретная ситуация в соответствии с поставленными целями. Затем в обсуждение предложенной профессиональной ситуации включаются студенты, которые знакомятся с ее содержанием. Второй этап представляет собой работу в группах, в ходе которой обучающиеся анализируют проблему и вырабатывают ее оптимальное решение. Наконец, студентам предлагается представить результаты их работы и, в итоге, сравнить варианты предложенных ими решений заданной в ситуации проблемы.

По нашему мнению, к положительным сторонам такого вида работы можно отнести ее практическую направленность, высокую вовлеченность и заинтересованность обучающихся за счет интерактивных видов деятельности, а также формирование практических навыков работы в команде, таких качеств, как ответственность в принятии решения, четкость и быстрота мышления.

Кейс-метод успешно применяется на занятиях по французскому языку со студентами первого курса юридического факультета. Так, например, в ходе изучения темы «Моя будущая профессия» студентам предлагается ситуация трудоустройства: прохождение собеседования, написание резюме и мотивационного письма. Студенты должны определить возможные проблемы в данной ситуации и предложить свое решение. Выполнение данного за-

дания предполагает обсуждение основных требований, предъявляемых работодателем к кандидату и, соответственно, пожеланий соискателя на должность, что предполагает сбор дополнительной информации об особенностях трудоустройства в юридической сфере, построение модели ситуации, т. е. собеседования, а также правильных вариантов написания резюме и мотивационного письма. Польза данной технологии состоит в том, что в ходе презентации результатов групповой работы обучающиеся получают более полное представление о возможных способах действий в проблемной ситуации с разных точек зрения.

На наш взгляд, кейс-метод формирует умение использовать адекватные языковые средства для достижения поставленной цели, строить логичное высказывание, реагировать на поведение собеседника в зависимости от обстоятельств. Более того, данный метод показал свою эффективность в плане реализации межпредметных связей, в данном случае это французский язык и правоведение.

Другим методом, активно применяемым на занятиях по иностранному языку, является учебная проектная деятельность студентов. На наш взгляд, проектирование, позволяет студентам не просто приобретать знания и опыт самостоятельной исследовательской работы, формировать прочные грамматические и коммуникативные навыки в используемом языке, но и развивать умение иноязычного делового общения.

В организации проектной работы мы выделяем три основных этапа: подготовительный, в котором основная роль отводится преподавателю (определение темы, формирование групп и т. д.); исследовательский (студенты подбирают необходимую информацию по заданной теме, готовят презентацию); итоговый. Хотелось бы отдельно остановиться на последнем этапе, который проводится в виде круглых столов, дискуссий, on-line конкурсов и конференций. В ходе данного этапа студенты развивают навыки межкультурного делового общения в сфере научно-исследовательской деятельности по специальности, умения аргументировано излагать и отстаивать свою точку зрения. Хотелось бы отметить, что проектная деятельность пользуется большой популярностью у студентов, значительно повышая их мотивацию в изучении иностранного языка.

Еще одним методом, используемым преподавателями кафедры на занятиях по иностранному языку, являются деловые игры, в которых решение профессионально направленной проблемы связано со знаниями, умениями, навыками, которыми обладает будущий специалист, его способностью творчески мыслить, принимать самостоятельные решения в условиях моделирования будущей профессиональной деятельности. Одной из функций игрового моделирования является поиск самостоятельного решения в ходе учебно-познавательного процесса. Мы считаем, что именно

этим играм нужно уделять основное внимание при подготовке экономистов-менеджеров и специалистов в области туризма и гостеприимства, так как данный метод позволяет создать ситуации, наиболее приближенные к реальной профессиональной деятельности.

Деловые игры предполагают активную, самостоятельную работу обучающихся по имитационному моделированию конкретных систем и игровому моделированию профессиональной деятельности человека в этих системах. В деловых играх имитация способствует приближению к реальной профессии, каждая из них предполагает игровую имитационную модель, которая воссоздает условия, содержание, отношения, динамику той или иной профессиональной деятельности. Игры эмоционально привлекательны для студентов, они развивают фантазию и обучают самостоятельности при приобретении знаний.

Игровые технологии также обеспечивают как индивидуальную, так и парную, групповую и коллективную формы работы, что позволяет максимально эффективно использовать время на занятии каждому студенту, создает условия для обучения общению на иностранном языке в деятельности самого общения [5, с. 199].

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что профессиональная деятельность человека, характеризующаяся разнообразием выполняемых функций, напрямую связана с межкультурной деловой коммуникацией (устной и письменной). Использование на занятиях по иностранному языку инновационных и традиционных технологий и методов обучения повышает мотивацию, способствует овладению студентами навыками межкультурного делового общения на иностранном языке, что в дальнейшем позволит им успешно осуществлять трудовую деятельность в иноязычной среде, а также стать востребованными и конкурентоспособными специалистами на современном рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Малюга, Е. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации / Е. Н. Малюга // Вестник РУДН: Лингвистика Языкознание и литературоведение. – 2008. – № 2. – С. 31–37.
2. Hatch, E. The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics / E. Hatch. – New York : Newbury House, 2001. – 125 p.
3. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – 221 с.
4. Астафурова, Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации / Т. Н. Астафурова. – Волгоград : Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1997. – 107 с.

5. Коробова, Е. В. Теоретические основы игровой технологии в учебно-воспитательном процессе / Е. В. Коробова // Международная торговля и торговая политика. – 2006. – № 2. – С. 197–203.

М. А. Черкас, Т. Г. Давидович

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: deutsch@bsu.by, tamaraundol.bel@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ NOMINA AGENTIS

Лексико-семантическая категория *nomina agentis*, совмещающая в своем значении субъект и действие, посвящена соотношению в языке функционального и системно-структурного, функционального и семантического, функционального и прагматического, внутреннего и внешнего, в целом языка в системе и языка в непосредственной коммуникации.

Ключевые слова: *nomina agentis*; словообразование; коммуникация; деривация; дериваты.

M. A. Cherkas, T. G. Davidovich

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: deutsch@bsu.by, tamaraundol.bel@mail.ru*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL FEATURES LEXICO-SEMANTIC CATEGORY NOMINA AGENTIS

The lexico-semantic category *nomina agentis*, combining subject and action in its meaning, is devoted to the correlation in the language of functional and systemic-structural, functional and semantic, functional and pragmatic, internal and external, the whole language in the system and the language direct communication.

Key words: *nomina agentis*; vocabulary building; communication; derivation; derivatives.

Объект исследования в данной статье образует тот класс слов немецкого языка, который объединяет с точки зрения словообразования тип отглагольных дериватов модели, марпированной суффиксальным формантом *-er*, а с точки зрения семантического членения словаря – категорию имен деятеля, традиционно именуемую *nomina agentis*. Категория *nomina agentis* представляет собой одну из целого ряда лексико-семантических категорий языка.

Понятие «*nomina agentis*» не воспринимается лингвистами однозначно, поскольку большая и емкая семантическая категория, стоящая за этим понятием, распространяется на разнородные фрагменты лексического состава языка. В ряде исследований под эту категорию подводятся самые разнообразные понятия, вплоть до названий национальностей и животных. Поэтому очень важным является вычленение категории имени действующего лица из целого комплекса конкретных существительных, ко-

торые по лексическому значению близко примыкают к действующему лицу, но таковыми не являются. Естественно, само собой возникает вопрос: что следует понимать под термином «**деятель**», говоря об именах деятеля?

Первые исследователи словообразовательных средств данной категории слов на материале древних северогерманских памятников усматривали в значении имени деятеля отражение лица, которое выполняет действие, названное корнем. Однако, к именам деятеля они относили не только слова со значением «производитель действия», но и имена «адресата действия», «средства действия». В целом точка зрения этих исследователей сводилась к тому, что именами деятеля в подлинном смысле слова должны считаться отглагольные производные, так как только их основным качественным (содержательным) признаком является действие, поименованное корнем (основой) глагола.

Гораздо дифференцированнее к вопросу отграничения имен деятеля через их внутреннюю семантическую классификацию была сделана позже. На одном полюсе были помещены слова, обозначающие деятеля как производителя действия, которое ограничено во времени (собственно агентивные имена), и имена, обозначающие деятеля по постоянной (профессиональной) деятельности, на другом полюсе – слова, обозначающие предметы и орудия действия (инструментальные имена). На основе даже этого подразделения уже становится возможным ближе подойти к отграничению данной категории слов: к ним относятся имена деятеля, вошедшие в первые две группировки и помещенные на одном полюсе. К настоящему времени их семантическая структура выглядит более усложненной.

Еще одно отграничение связано с тем, что в расчет принимается лишь суффикс *-er*, особенно характерный маркер *nomina agentis*, в его соединении и взаимодействии с глагольной основой. Ученые не раз подчеркивали доминирующую роль при образовании имен деятеля модели с суффиксом *-er*, на основе сравнения ее с моделями, помеченными другими суффиксальными маркерами. В. Хенцен назвал образования на *-er* сильной, «жизнестойкой группировкой слов» («eine kräftige Gruppe») [1, с. 159]. В немецком языке существуют и другие форманты, с участием которых осуществляется деривационный процесс, имеющий своим результатом производные существительные рассматриваемой категории. В целом ряде общих работ проводится перечень этих формантов – словообразовательных суффиксов. К тому же имеются специальные исследования, посвященные описанию всего набора словообразовательных средств немецкого языка, участвующих в создании имен деятеля. Такое состояние вопроса следует расценивать, безусловно, как положительный факт: немецкое

языкознание накопило значительный объем сведений, позволяющих судить о многообразном внешнем проявлении созидательных потенций языка на этом участке лексико-семантической системы и о градации по степени большой / малой продуктивности словообразовательных моделей **nomina agentis**, но на всем обширном фоне моделей и их суффиксальных маркеров трудно было бы провести углубленный и всесторонний анализ избранного явления в пределах статьи, еще потому, что не удалось бы сосредоточить в равной мере внимание на всех словообразовательных моделях и пришлось бы ограничиться их беглой характеристикой. Исходя из таких соображений, и признается целесообразным поставить во главу угла одну, наиболее типичную, словообразовательную модель категории **nomina agentis** – модель с суффиксом -er, подвергнув ее всестороннему анализу.

До сих пор выполнялось много исследований по различным звеньям системы словообразования, с описанием его продуктивных и непродуктивных способов в диапазоне каждой из основных частей речи, с выявлением закономерностей организации всей словообразовательной системы, доминирующих тенденций ее формирования и развития. Можно утверждать, что парадигматика словообразования разработана основательно, несмотря на сохранение в ней некоторых дискуссионных вопросов, стимулирующих продолжение конкретных разработок и совершенствование теории словообразования. Но совсем иначе обстоит дело с той стороной изучения, которая касается функционирования словообразовательных моделей, их спецификации в контекстах употребления, семантической вариативности типов имен под воздействием прагматических установок высказывания. Лингвисты вынуждены констатировать, что функциональная сторона уже находится на начальном этапе изучения, а поскольку общей особенностью функционального подхода является изучение языка в действии, то в центр внимания и становится коммуникативная функция языка.

Понятие семантического и функционального связаны друг с другом неразрывно. Еще недавно считалось, что главное в понимании словопроизводства и производных (деривации и дериватов) – это установление отношения мотивирующего слова к мотивированному и постулирование по этому признаку словообразовательного значения производного слова, т. е. его минимальное толкование. Принцип «минимального толкования» господствовал долгое время в традиционной лексикографии. К нему правомерно относить определение значений производных слов по их соотносительности с производящими основами, потому что результат получается подобно тому, о чем говорил Ч. Филлмор: с принципом минимального толкования («минимальной полисемии») связан поиск «для каждого слова

единого..., общего значения, покрывающего все его смыслы ...» [2, с. 28]. Общим значением, покрывающим все частные смыслы производных слов модели «основа глагола + суффикс -er», служит понятие «деятель», именно оно конституирует лексико-семантическую категорию **nomina agentis**. Можно, конечно, критиковать такое унифицирование значения как однонаправленный процесс, при котором каждое слово соотносится лишь с тем (единственным) словом, от которого образовано. Но нельзя вместе с тем не признавать, что без применения подобного приема не удалось бы систематизировать лексический состав языка, обосновать парадигматическую упорядоченность его значимой стороны, установить типы значений, категории, соотносящиеся с ними классы, группы единиц и т. д. С систематизацией лексики естественно и неизбежно должно было сопрягаться то, что Ч. Филлмор критически именует затемнением многих реальных смыслов лексем. Функциональное рассмотрение способно подвести к снятию этого ограничивающего фактора, поскольку в его русле должен проводиться семантический анализ лексической единицы в ее реальном использовании и, значит, реальных смыслах.

Полный семантический анализ лексической единицы представляет собой одну из самых важных задач лингвистического описания. Ясно, что семантика должна пониматься и понимается при осуществлении такого описания широко: как денотативная семантика, по отношению к которой в контекстах употребления обнаруживаются разного рода коннотации; как семантика единицы сквозь призму реализуемых ею валентностных связей (в синтагмах); как экстенциональная семантика, т. е. проявление различных семантических функций в различных случаях употребления единиц: как интенциональная семантика, концентрируемая в семах, т. е. внутренние комплексы существенных дифференциально-семантических признаков единиц словаря. В исследовании лексической семантики допустима поэтому различная ориентация: могут учитываться все аспекты значения, или может превалировать парадигматический (семный) аспект, синтаксический (валентностный, дистрибутивный), денотативный, прагматический аспект. Последнему, т. е. прагматическому аспекту придается в последнее время большое значение при обосновании семантики слов в функционировании. К явлениям прагматической природы, которые сказываются на семантике единиц, относят значения, связанные с оценочными суждениями, либо с суждениями, выражающими социально-этическую оценку, объясняющими или осуждающими тот или иной факт речевого поведения. Прагматическое получает свое проявление в контексте, где на семантику единицы вообще сказывается значительное, а то и решающее влияние за счет сосуществующих употреблений других единиц. Формируется как бы контекстная «форма», регламентирующая модификацию

типового и актуализацию окказионального значения единицы, появление сопровождающих его коннотаций, а значит в целом референциальное значение единицы – ее связь с понятием как воплощением конкретного денотата в данном конкретном фрагменте содержания, не являющаяся типовой. Еще до утверждения в языкознании функционального направления исследований ученые указывали на большой семантический объем категории имен деятеля, приписывали этому классу слов первое место среди производных существительных немецкого языка по критерию объема заключаемой в нем семантики. Этот объем не очерчивается лишь границами нормативного употребления, он значительно увеличивается в функциональном плане под воздействием коммуникативной потребности, т. е. не просто в определенный момент жизни общества, а даже в данный определенный момент развертывания речевого акта или текстового описания. В таких случаях стимулирующим началом и оказывается та самая контекстная норма, которая вырастает из ситуативного фона, авторской интенции, стилистической тональности как взаимодействующих факторов. Из этого следует, что если в своем системно-языковом статусе каждое слово категории **nomina agentis** адекватно своему типу, или идентифицируется по общетиповому значению деятеля, вид деятельности которой воплощается значением производящей (глагольной) основы, то потребности коммуникации могут задавать образуемому по этой модели слову иные значения, которые или остаются одноразовой реализацией, или же закрепляются в сознании в качестве нетиповых значений. Иллюстрацией к сказанному может послужить имя деятеля *Trinker*, являющееся в немецком языке производным от глагола *trinken* и типично ассоциируемое со значением «лицо, для которого употребление алкогольных напитков превратилось в привычку, жизненную потребность». Тот же факт, что в этом слове может заключаться значение «лицо, употребляющее неалкогольные напитки», т. е. просто пьющее что-то в данный момент, осознается носителями языка редко [3, с. 127], главным образом в речевом контексте. Раскрытие значений, появляющихся на синтагматическом уровне, должно производиться именно через контекстуальный анализ, так как лишь он способен подвести к постижению функционального использования единицы или типа единиц. Отдельные составляющие языка явления функционируют как в зависимости от внутреннего воздействия структурных факторов самой языковой системы, так и в зависимости от внешнего влияния объективных и субъективных факторов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Henzen, W. Deutsche Wortbildung / W. Henzen. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1965. –314 S.

2. Филлмор, Ч. Дж. Об организации семантической информации в словарях / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике (Проблемы и методы лексикографии). – 1983. – Вып. XIV. – С. 23–60.
3. Munske, H. H. Das Suffix ing / ung in den germanischen Sprachen. Seine Erscheinungsweise, Funktion und Entwicklung dargest. an den appellativen Ableitungen / H. H. Munske. – Marburg : N. C. Elwert Verlag, 1964. – 159 S.

И. В. Пантелеева

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vetter75@inbox.ru*

ПРОСОДИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ

В статье рассматриваются просодические маркеры структурирования информации во французской учебной лекции как жанре дидактического дискурса. Выявлены просодические средства, участвующие в иерархизации учебной информации на уровне членения, акцентной и мелодической структур, определена их функциональная значимость.

Ключевые слова: дидактический дискурс; учебная лекция; структурирование информации; пауза; просодическое членение; ударение; мелодия.

I. V. Pantsialejeva

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vetter75@inbox.ru*

PROSODIC MARKERS OF INFORMATION STRUCTURING IN FRENCH ACADEMIC LECTURE

The article deals with the prosodic markers of information structuring in French academic lecture as a genre of didactic discourse. The prosodic means being involved in hierarchization of information including prosodic segmentation, accentual and melody structures are revealed. Their functional pertinence is presented.

Key words: didactic discourse; academic lecture; information structuring; pause; prosodic segmentation; stress; melody.

Ориентация лингвистических исследований на коммуникативную сторону общения вызывает интерес к просодической стороне звучащей речи. Выявление закономерностей просодического оформления устных социально значимых форм дискурса и создание определенной языковой модели, обобщающей эти закономерности, находятся в постоянном фокусе внимания лингвистов [1; 2; 3; 4]. В учебной коммуникации, представленной дидактическим дискурсом и его жанровой разновидностью – учебной лекцией – просодия участвует в реализации коммуникативных задач говорящего и является формой восприятия и интерпретации дискурса слушающим.

В настоящей работе дидактический дискурс (ДД) понимается как тип институционального дискурса, процесс и результат речевой деятельности

преподавателя, обусловленный коммуникативными обстоятельствами, включающими участников, условия, организацию и способы коммуникации [5; 6; 7]. Коммуникация между участниками ДД регулируется «дидактическим контрактом», согласно которому говорящий направляет ход дискурса, создает текст по «дидактическим правилам», воздействует на разум и чувства, используя «дидактическое сдерживание» и обеспечивая, таким образом, «передаваемость» учебной информации, которая станет знанием, частью предметного опыта слушающего [7; 8]. Реализация коммуникативно-прагматических задач требует от говорящего адаптации формы презентации ДД к коммуникативно-прагматическим условиям, что находит свое отражение в варьировании просодических средств при структурировании учебной информации. В учебной лекции структурирование информации происходит за счет ее иерархизации: распределения и подачи «порциями», чередования известной и неизвестной информации, повторов, семантических акцентов, детализации смысловых оттенков, сигнализации об информационном центре.

Просодическое членение, находящее отражение в разной глубине просодических швов, позволяет говорящему осуществлять более точную передачу нюансов смысла в учебном сообщении. Вариативность пауз по длительности используется как для указания на степень информативной значимости сообщения (1), так и для «дозирования» информации (2). Высокую степень информативности получают элементы, содержащие новое, эксплицитно выраженное и важное знание, тогда как низкой степени соответствует подразумеваемая или знакомая говорящему информация, требующая минимальных ресурсов для ее обработки. Здесь и далее длительность пауз обозначается следующим образом: || – сверхдолгая пауза; | – долгая пауза; ||| – средняя пауза, | – краткая пауза. Для ударения используются значки: (') – логическое ударение, (") – эмфатическое ударение, (˘) – частичное ударение; для тональных контуров: (/) – восходящий, (\) – нисходящий, (Λ) – сложный, (>) – ровный.

(1) *Les Chinois vivent donc surtout | dans le sud || et dans l'est || surtout le long des fleuves || surtout le long des côtes. // Bien. | Mais dans quelle proportion //.*

‘Таким образом, китайцы живут в основном на юге и на востоке, всегда вдоль рек и у подножий гор. Так. Но каково же их пропорциональное соотношение’.

(2) *Au dix neuvième \ siècle || l'Angleterre est /la | grande pui\ ssance | mondiale ||.*

‘В девятнадцатом веке Англия является могущественной мировой державой’.

Особенности акцентной структуры при структурировании учебной информации проявляются в количественном и качественном характере фразовых ударений. Высокая плотность ударений влечет за собой увеличение количества смысловых групп, возникающих вследствие выделения как знаменательных, так и служебных слов (3). Наличие на одном и том же слове нескольких видов ударений, например, выделительного и синтагматического, не только сигнализирует об информационном центре, но и придает экспрессивность всему высказыванию (4).

(3) 'A\ lors, | 'dans la version la'ique 'Paul Ber' nard || et bein les rhy↑ tons ça ↑ sert à ↑ boire de> dans 'voilà |.

'Таким образом, в светской версии Поля Бернара значит, ритоны, это, из них можно пить, вот'.

(4) <...> la mo'nnaie 'et la "fi/nance|| ne 'forment /pas|| les 'causes | "fonden'tales les causes | "essen'tielles| des 'crises écono\ miques ||.

'Деньги и финансы не являются фундаментальными причинами, основными причинами финансовых кризисов'.

В качественном отношении градуированная природа фразовых ударений в учебной лекции позволяет обособить важные элементы, уводя на второй план менее значимые. Фразовые ударения сильной степени выделенности приходится в большинстве случаев на логический центр высказывания. Насыщенность учебной лекции информацией и необходимость ее «настойчивого внедрения» требуют от говорящего автономизации нескольких логических центров (5).

(5) La "mentalité | 'agonis'tique | notion de 'compéti\ tion || est au "coeur | même || de la 'cité grecque |.

'Агонистический менталитет, понятие из области соперничества, является приоритетным в греческом государстве'.

Учебная лекция характеризуется достаточной функциональной значимостью таких воспринимаемых характеристик тонального контура, как нап авление и интервал тонального движения, участвующих в структурировании информации. Преобладание тональных контуров нисходящего типа в неконечных синтагмах облегчает текущую обработку информации для слушающего, поскольку в таком случае синтагмы преподносятся как относительно автономные элементы информации (6).

(6) En même \ temps on admet \ que la mi\ ssion de service pu\ blic poten\ tielle à cette é/poque inclut l'organisation de certains ser/vices destinés à satisfaire les be\ soins essentiels de la popula> tion.

'Одновременно с этим признается, что в задачу общественной службы того времени входила организация некоторых служб, предназначенных для удовлетворения насущных нужд населения'.

Внутри вариаций тонов широкий интервал используется для выделения коммуникативно-смысловых центров высказываний в процессе передачи новой информации, а узкий – для передачи уже известной говорящему информации.

(7) *La nécropole (узкий) est le / lieu (широкий) où l'on enterre les défunts (узкий). <...> Dans la / tombe (узкий), on dépose auprès du / mort (широкий) un mobilier funéraire (широкий) qui est <...>.*

Некрополь является местом погребения. Вместе с усопшим в могилу кладут погребальные предметы, которые <...>.

Установлено, что коммуникативная структура дидактического курса детерминирована его коммуникативно-прагматическими задачами, что приводит к использованию определенных стратегий распределения учебной информации и задает специфику функционирования просодических средств разных уровней. Полифункциональность просодии, а именно ее структурирующая, коммуникативная, прагматическая, экспрессивная функции, позволяют подчинить структурирование учебного сообщения задачам говорящего. Просодические средства членения, акцентно-ритмического и мелодического уровней в разной степени обеспечивают распределение информации, подчеркивают ее узловые элементы, устанавливая, таким образом, смысловую иерархию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Янко, Т. Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте / Т. Е. Янко. – М. : Языки слав. культур, 2008. – 312 с.
2. Morel, M.-A. Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral / M.-A. Morel, L. Danon-Boileau. – Paris : Ophrys, 1998. – 292 p.
3. Lacheret-Dujour, A. La prosodie du français / A. Lacheret-Dujour, F. Beaugendre. – Paris : CNRS Editions, 1998. – 353 p.
4. Борботько, Е. Г. Общая теория дискурса: Принципы формирования и смыслопорождения : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Е. Г. Борботько. – Краснодар, 1988. – 47 с.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.
6. Олешков, М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / М. Ю. Олешков ; Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад. – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.
7. Bouacha, A. A. Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs / A. A. Bouacha. – Berne ; Francfort-s. Main ; Nancy ; New York : Peter Lang, 1984. – 244 p.
8. Maingueneau, D. Analyser les textes de communication / D. Maingueneau. – Paris : Armand Colin, 1998. – 211 p.

C. Altermatt

Botschaft der Schweizerischen Eidgenossenschaft

Minsk, Republik Belarus

E-Mail: altermatt@eda.admin.ch

SPRACHEN, FREMDSPRACHEN, INNOVATIONEN AM BEISPIEL DER SCHWEIZ

Ich werde in einer der schweizerischen Landessprachen schreiben, nämlich wie man es gewünscht hat, auf Deutsch. Die Schweiz zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus: Kulturen, Wirtschaftszweige, Klimaregionen und Landschaftsformen (Alpen, Mittelland, Jura) sowie Sprachen wechseln sich auf kleinstem Raum, einem Fünftel von Weißrussland, ab.

Was die Sprachen betrifft, verfügen wir über 4 Landessprachen und 3 Amtssprachen: Deutsch 63.5%, Französisch 22.9%, Italienisch 8.5%, Rätoromanisch 0.5%.

Wie inzwischen in vielen andern Ländern, besitzt auch das Englische einen hohen Stellenwert und wird namentlich im Geschäftsleben sowie im Hochschul- und Forschungsbereich zunehmend verwendet. Je höher man im Bildungssystem steigt, desto verbreiteter ist die Vielsprachigkeit. Entlang der Sprachgrenze gehört die Zweisprachigkeit aller zum Alltag.

Die Schweiz definiert sich nicht über die Sprache, regionale und lokale Identitäten hingegen schon. Im deutschsprachigen Gebiet wird die Mundart täglich gebraucht, und zwar in allen gesellschaftlichen Schichten, die Vielfalt an gesprochenen Dialekten ist reich und stärkt die Herkunft.

Die Sprachgrenze Deutsch/Französisch und jene Deutsch/Italienisch sind äußerst stabil, seit 1'500 Jahren haben sie sich kaum verschoben. Dies liegt auch am Territorialprinzip und der damit zusammenhängenden einfachen und raschen Integration. Die schweizerdeutsche Mundart ist auch als Abgrenzungsmittel gegenüber Deutschland zu verstehen.

In der Schweiz, einem Bundesstaat mit starken Gliedstaaten, Kantone genannt, gibt es vier mehrsprachige Kantone mit drei, bzw. zwei Amtssprachen auf kantonaler Ebene: Wallis (Deutsch/Französisch), Freiburg (Deutsch/Französisch), Bern (Deutsch/Französisch), Graubünden (Deutsch/Rätoromanisch/Italienisch). In diesen Kantonen gibt es auch zweisprachige Gemeinden, die größte liegt im Kanton Bern: Biel/Bienne.

Die Bevölkerung in der Schweiz ist nicht nur sprachlich gemischt. Ungefähr 25% der Bevölkerung verfügt über keinen Schweizer Pass, insgesamt haben etwa 38% ausländische Wurzeln. Das berühmteste Beispiel war wohl der spätere Nobelpreisträger Albert Einstein, der das schweizerische Bürgerrecht als junger Mann erwarb. Viele Schweizer wandern auch ins Ausland aus und

kehren nach einigen Jahren mit reicher Erfahrung wieder zurück. Zur Zeit leben wohl gegen 1 Mio. Schweizer und Schweizerinnen im Ausland, viele davon sind Doppelbürger. Auch unter den Auslandsschweizern ist die sprachliche Vielfalt hoch. Über Sprachen wird in der Zeit seit Jahrhunderten diskutiert und manchmal auch etwas gestritten, aber eine eigentliche Sprachenfrage, welche das Land spalten würde, hat es nie gegeben und gibt es nicht.

Die Schweiz als Sonderfall in Europa? Für gewisse Sachverhalte nicht, für andere sicher. Letzthin konnte man in der meiner Meinung nach besten deutschsprachigen Zeitung der 1780 gegründeten NZZ lesen «Vom Piratennest zum Vorzeigestaat»: Die Schweiz hat im 19. Jahrhundert einen langen Weg gemacht. Die Schweiz vor 1848 kämpfte mit massiven infrastrukturellen Defiziten. In maßgebenden Bereichen hatte sie den Anschluss an die Entwicklung der modernen Staaten verloren. In den Tessiner und Bündner Tälern oder dem Wallis herrschte oftmals bittere Armut. Die Auswanderung wurde zum großen Thema der Schweizer Geschichte.

Die Schweiz galt als unsicheres, selbst gefährliches Land, geprägt von Unruhen und mangelnder Rechtssicherheit, Instabilität und Rückständigkeit. Sie steuere ihrem Untergang zu, hörte man an benachbarten Fürstentümern sagen. Tatsächlich bildete die Schweiz gegenüber den glanzvollen monarchischen Palästen Europas einen scharfen Kontrast. Die Schweiz sei ein Schurkenstaat, hieß es, gefährlicher als das schlimmste Piratennest im Ozean. Ja, ihr Image war schlecht. Denn die Schweiz war auch ein Hort der Revolution und somit eine Gefahr für die aristokratischen Systeme.

Die Schweizer Wende hängt entsprechend mit der Gründung des modernen Bundesstaats 1848 zusammen. Es mag paradox erscheinen, dass damals ausgerechnet die rückständige Schweiz als einziges europäisches Land erfolgreich eine liberale Revolution über die Bühne brachte und sich die fortschrittlichste Verfassung Europas gab.

Das hat sich auch auf die Erziehung und Unterricht rasch ausgewirkt. Das Schweizer Universitätssystem ist heute Weltklasse. Forschung und Wissenschaft sind bei uns international vernetzt. Nach den USA und Großbritannien, nach dem QS World University Ranking, verfügt die Schweiz über das drittbeste Hochschulsystem weltweit. Die 12 Hochschulen sind von globaler Strahlkraft. Sieben der insgesamt zwölf kantonalen und eidgenössischen universitären Hochschulen sind im Times Higher Education Ranking unter den ersten 200 Universitäten weltweit. Mit der ETH Zürich hat die Schweiz die am besten gerankte Universität auf dem Kontinent, mit der HSG gemäß Financial Times Ranking die beste öffentliche Wirtschaftsuniversität (30.1.20).

Wissenschaft braucht intensiven Austausch zur Wirtschaft sowie Forschungsfreiheit. Auf die Schnittstellen Wirtschaft-Wissenschaft und den Umstand, dass die ETH eine internationale Spitzenuniversität ist, antwortete der

ETH-Rektor am 18.10.18 wie folgt: «Die ETH leistet im Wesentlichen drei Beiträge: Erstens bilden wir äußerst fähige junge Menschen aus, zweitens hilft die hohe Reputation der ETH, denn die ETH ist eine Weltuniversität, die Menschen anzieht. Drittens gründen wir selber sehr gute Firmen, die maßgeblich zum Gesamtsystem beitragen. Uns muss bewusst sein, dass der Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung läuft. Die ETH profitiert stark von der Nähe zur Wirtschaft. So erkennen wir zum Beispiel schnell und unmittelbar, wo die Probleme liegen, die gelöst werden müssen. Ich bin überzeugt, dass sich der Austausch noch intensivieren wird und dass die Interaktionen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft noch flexibler werden wird – natürlich unter Wahrung der Forschungsfreiheit.

Wichtig für die Schweiz ist auch die Berufslehre, die es seit mehr als 100 Jahren gibt und erfolgreich das Potenzial fast aller jungen Auszubildenden ausnutzt. Das alles bildet sehr günstigen Voraussetzungen, die den Innovationen sehr förderlich sind.

Nicht zuletzt dank Vielsprachigkeit, Weltoffenheit und einem sehr guten Bildungssystem hat es die Schweiz geschafft, an der Spitze für politische Stabilität, Frieden, Freiheit und Wohlstand zu gelangen.

Н. К. Зубовская, Н. М. Смирнова, И. И. Ковган

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: nana2305@mail.ru, Snatalia0308@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА БАЗЕ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается использование на занятиях по иностранному языку текстов страноведческой тематики и текстов художественной литературы при формировании навыков межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: дефицит фоновых знаний; страноведение; художественная литература; взаимовлияние; межкультурная коммуникация.

N. K. Zubovskaja, N. M. Smirnova, I. I. Kovgan

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: nana2305@mail.ru, Snatalia0308@mail.ru*

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS ON THE BASIS OF CROSS-CULTURAL AND LITERARY TEXTS

The usage of cross-cultural and literary texts for the formation of intercultural communication skills during English classes is considered in the article.

Key words: deficiency of background knowledge; country studies; fiction; interaction; intercultural communication.

Одной из важнейших сторон взаимодействия различных государств, международного сотрудничества, а так же разрешения конфликтов является эффективная коммуникация.

Глобальные интернациональные процессы, затрагивающие практически все стороны жизни современного общества, требуют качественного лингвистического образования [1, с. 10–11].

Основным условием взаимопонимания людей – представителей разных культур, безусловно, является владение иностранными языками как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения.

Однако хорошее владение иностранным языком не всегда способно обеспечить адекватное понимание того или иного речевого продукта. Не-

редки случаи, когда человек, изучающий язык, действительно поняв каждое слово, тем не менее не воспринимает замысел говорящего [2, с. 107].

Причиной неадекватного восприятия ситуации может быть не языковой дефицит, а «дефицит культуры», т. е. дефицит фоновых знаний. [3, с. 64].

Таким образом, изучение иностранного языка не должно ограничиваться только лингвистическим аспектом. Сам предмет «иностранный язык» имеет ярко выраженный межпредметный характер и его преподавание обуславливает развитие у обучаемых кроме лингвистических страноведческие и межкультурные компетенции.

Для процессов межкультурной коммуникации характерно взаимодействие трех аспектов: *языкового* (языка как «коллективной памяти» народа, отражения менталитета нации и ее ценностей), *социального* (социокультурно обусловленных норм, традиций, сценариев общения, вербального и невербального общения) и *культурного* (предметно-содержательного). Межкультурными считаются все те отношения, в которых суть поведения, установок, чувств и понимания коммуникантов определяются осознанием своих собственных характерных черт и черт «чужеродности» идентичности и «инаковости», привычного и нового [4, с. 9].

Количество методических подходов к овладению межкультурной коммуникативной компетенцией велико и охватывает различные методики.

Из самого понятия термина «межкультурный» понятно, что речь идет о контакте культур. И задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь обучаемым избежать культурологических ошибок.

Курсу межкультурной коммуникации обязательно должен предшествовать курс страноведения, чтобы обучаемые смогли познакомиться с разными сторонами жизни страны изучаемого языка, лучше понять представителей другой культуры и благодаря этому эффективнее с ними общаться.

Кроме того, изучающие иностранный язык должны быть также знакомы с такими понятиями как цивилизация, культура, коммуникация. Эти знания они могут получить на родном языке на занятиях по философии, истории, культурологии [5, с. 167].

Владение этими знаниями позволит обучаемым адекватно понимать и интерпретировать поведение носителя языка в той или иной ситуации языковой культуры, избегая тем самым конфликтов в общении [6, с. 147], а также уходить от застывших в их родной культуре стереотипов, связанных, к примеру, со страной изучаемого языка.

Страноведческий материал позволяет обучаемым лучше понять другой (иной) характер, воспринимать мир иначе, исходя из иных перспек-

тив. Изучающие язык получают возможность понять, что в другой культуре означают, например, природа, труд, семья, любовь и т. д. и сравнить их со своими представлениями, понятными в своей культуре, и даже, может быть, лучше понять их.

Развитию навыков межкультурной коммуникации способствуют грамотно подобранные преподавателем материалы – аутентичные исторические, научно-популярные тексты, новостные материалы и т. п., дающие возможность обучаемым выразить свое понимание, свой опыт и свои знания и ожидания. Именно аутентичные тексты любой тематики открывают перед изучающим иностранный язык неограниченные перспективы вхождения в эффективную коммуникацию. В данной статье мы особое внимание уделяем текстам страноведческой тематики и текстам из художественной литературы.

Языковая коммуникация должна служить не только для обмена сообщениями, информацией чисто интеллектуального характера, но и для выражения эмоций говорящего к высказыванию, так как эмотивно-экспрессивные единицы языка семантически значимы [2, с. 107–108].

И именно художественные тексты предоставляют как автору, так и читателю простор для фантазий и представлений. В художественном тексте автор предлагает свой специфический взгляд на мир. С помощью художественных приемов автор проводит перед глазами читателя героев, события, состояния, чтобы таким образом дать читателю разнообразные возможности понять в реальности общественную жизнь, отношения между людьми, духовное развитие героев.

Язык художественных текстов многообразен и многопланов. Богатая и образная лексика в описании индивидуальных и социальных взаимоотношений людей, их мыслей и чувств, а также в описании общественной, политической, культурной жизни значительно расширяет и обогащает словарный запас обучаемых.

Из многообразия жизни человека автор художественного текста преследует цель отобразить и выделить нечто особенное, исключительное, впечатляющее, чтобы показать читателю возможный выход из какой-либо ситуации и таким образом побудить читающего оценить читаемое, высказать свое мнение, точку зрения, т. е. побудить к свободной коммуникации.

Предлагаемые обучаемым тексты (любого характера) должны быть интересны обучаемым. К факторам, вызывающим интерес, можно отнести:

- происхождение, возраст и пол обучаемого, уровень образования;
- интерес к языку и готовность читать тексты как источнику знаний и возможности разговорной практики;
- интерес к жанру, форме представления текста;

- интерес к автору;
- интерес к проблематике и др.

Таким образом, тексты должны побуждать обучаемого к активному восприятию, интерпретации, желанию выразить собственное мнение и способствовать стремлению к коммуникации.

Как правило, для работы над художественными и страноведческими текстами отводятся специальные занятия.

Вопрос методики работы с литературными текстами в данной статье нами не рассматривается, однако необходимо отметить, что преподаватель должен подготовить обучаемых к чтению текстов из художественной литературы. Необходимо предварительно объяснить стилистические и языковые средства и приемы, использованные в тексте (особенности разговорного, фамильярного языка, жаргонизмы, образный и метафорический язык, грамматические и семантические структуры).

Таким образом, страноведческие тексты помогают лучше понять литературу страны изучаемого языка, а литература, в свою очередь, облегчает понимание иной культуры и иного общества, что способствует процессу взаимодействия с другой культурой, преодолению сложившихся в обществе и лично у обучаемых стереотипов и развитию навыков эффективного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Баранова, Н. П. Актуальные задачи совершенствования лингвистического образования / Н. П. Баранова // Обучение иностранным языкам на рубеже столетий : материалы докладов междунар. науч. конф., Минск, 12–13 декабря 2000 г. : в 2 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2000. – Ч. 1. – С. 10–14.
2. Волчок, Л. Н. О лингвокультурологическом и коннотативном аспектах коммуникативной деятельности / Л. Н. Волчок // Стратегии коммуникативного поведения : материалы докладов междунар. науч. конф., Минск, 3–4 мая 2001 г. : в 3 ч. / Минск : МГЛУ, 2001. – Ч. 2. – С. 106–110.
3. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба. – М., 1947. – С. 64.
4. Бабинская, П. К. «Коммуникативно-когнитивный подход в овладении иностранным языком как средством межкультурной коммуникации» / П. К. Бабинская // Обучение иностранным языкам на рубеже столетий : материалы докладов междунар. науч. конф., Минск, 12–13 декабря 2000 г. : в 2 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2000. – Ч. 1. – С. 8–10.
5. Свидинская, Г. И. «К вопросу о содержании курса межкультурной коммуникации для студентов-филологов» / Г. И. Свидинская // Обучение иностранным языкам на рубеже столетий : материалы докладов междунар. науч. конф., Минск, 12–13 декабря 2000 г. : в 2 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2000. – Ч. 1. – С. 166–167.
6. Леонтьев, П. М. Комплекс упражнений для формирования у обучаемых социокультурной компетенции на основе использования видео / П. М. Леонтьев // Обучение

иностранным языкам на рубеже столетий : материалы докладов междунар. науч. конф., Минск, 12–13 декабря 2000 г. : в 2 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2000. – Ч. 1. – С. 147–149.

В. Д. Зиневич, Е. И. Стефановская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь*

e-mail: zinevich-viktorija@rambler.ru, stefanovskayak@gmail.com

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С МУЗЫКАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются особенности функционирования особого класса фразеологизмов – единиц, имеющих в своем составе музыкальный компонент. Авторами предлагается классификация данных лексем, в основе которых лежит сфера применения фразеологизма. Проводится статический анализ репрезентативности сфер в русском и английском языках.

Ключевые слова: музыкальное искусство; фразеологизм; культура; фразеологизм с музыкальным компонентом; лингвистика; фразеология.

V. D. Zinevich, E. I. Stefanovskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: zinevich-viktorija@rambler.ru, stefanovskayak@gmail.com

SEMANTIC PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH MUSICAL COMPONENTS IN RUSSIAN AND ENGLISH

The article deals with the functioning of units containing a musical component in their structure. The authors propose a classification of such lexemes based on the area of application as well as a static analysis of the spheres representativeness in Russian and English.

Key words: musical art; a phraseological unit; a phraseological unit with a musical component; linguistics; phraseology.

Одной из древнейших сфер деятельности общества является музыкальное искусство – вид искусства, в котором окружающая нас действительность представляется в образах и звуках, воздействующих на человека.

Музыка пользуется огромной популярностью и имеет широкую аудиторию. Она способна передать особенности внутреннего мира человека как представителя того или иного общества, сблизить представителей разных культур, рас и вероисповеданий в едином настроении, отражать отношение исполнителя к миру и к самому себе, помочь пережить не только трудные, но и самые радостные события.

Музыка, будучи одним из «зеркал» культуры, способна раскрыть ее важнейшие ценности и ориентиры. К таким «зеркалам» можно также от-

нести кинематограф, изобразительное искусство, архитектуру и много других значимых аспектов жизнедеятельности любого социума, среди которых одним из наиболее важных является язык. Наиболее репрезентативным разделом языка в этом плане видится фразеология. Именно в единицах этого языкового пласта находит отражение менталитет, национальная специфика, духовная культура и ценности народа. Фразеологизмы демонстрируют «особенности религиозного строя, исторических процессов, фольклорных традиций, географического, климатического и природного аспектов, этических и моральных норм нации» [1]. Неудивительно, что фразеология всегда рассматривалась в качестве объекта многочисленных исследований фольклористов, лингвистов, историков, культурологов, этнографов, социологов и пр.

Не вызывает сомнения тот факт, что фразеология затрагивает все сферы деятельности человека, в том числе и музыкальную. Именно этот класс фразеологизмов и вызывает особый интерес в рамках данного исследования.

В процессе изучения фразеологизмов, в состав которых входит музыкальный компонент, нами была разработана классификация по сферам их применения. В данную классификацию вошли **88** русскоязычных (РЯ) и **44** англоязычные (АЯ) фразеологические единицы. Источниками выборки стали «Фразеологический словарь русского языка» А. Н. Булыко [2], «Фразеологический словарь русского языка» А. Н. Тихонова [3], «3500 английских фразеологизмов и устойчивых словосочетаний» П. П. Литвинова [4] и «Большой англо-русский фразеологический словарь» А. В. Кунина [5].

В ходе исследования были выявлены следующие сферы применения: музыкальное искусство, культура, биологическое существование человека, социальное существование человека, мир артефактов, характеристика действий и процессов, сленговые единицы, лингвистика, религия, дипломатия, единичные случаи употребления.

В русском языке самой репрезентативной сферой применения оказалась сфера **социального существования человека**. Сюда относятся профессии, типы личностей и действия человека – 27 единиц (68%) от РЯ выборки (*первая скрипка* – о человеке, которому принадлежит в чем-либо важная, ведущая роль; *плясать под чью-то дудку (или по чьей-то дудке)* – беспрекословно подчиняться во всем кому-либо; поступать согласно чьим-либо желаниям; *дуть (петь) в уши* – сплетничать, наговаривать кому-либо на кого-либо; *отставной козы барабанщик* – о человеке, занимавшем незначительную должность и потерявшем ее или вышедшем в отставку (от старинной народной забавы, в которой принимали участие вожак с медведем, человек, наряженный козой, и барабанщик)).

Наименее репрезентативными сферами, представленными единичными примерами, стали **лингвистика** – 1 (1,14%) (*свистящие согласные* – название некоторых переднеязычных согласных, при произнесении которых воздух проходит через узкую щель между зубами и языком), **религия** – 1 (1,14%) (*трубный глас* – согласно христианскому вероучению, звук трубы архангела в день Страшного суда) и **дипломатия** – 1 (1,14%) (*вербальная нота* – дипломатическая нота без подписи, приравненная к устному заявлению).

Промежуточное положение заняли такие сферы, как **характеристика действий и процессов** – 18 (20,45%) (*как по нотам разыграть (разыгрывать)* – без затруднений, легко, свободно сделать, осуществить что-либо; *долгая (длинная) песня* – о каком-либо занятии, деле, требующем много времени; *старая (стара) песня* – о чем-либо надоевшем, много раз слышанном), **биологическое существование человека** – 18 (20,45%) (*иерихонская труба* – об очень громком голосе (от названия города Иерихона, неприступные стены которого, по библейскому сказанию, рухнули от звука труб израильских воинов); *слабая сторона (струнка) кого-то* – наиболее чувствительное, уязвимое место, сторона характера, на которые можно воздействовать; *барабанить в окна (барабанить по столу)* – о звуках, которые издает дождь, стуча по стеклу или о человеке, который стучит пальцами по столу), **музыкальное искусство** – 13 (14,77%) (*басовый ключ* – нотный ключ низкого регистра, ключ фа; *брать (взять) аккорд (аккорды)* – ударяя по клавишам или захватывая пальцами струны, заставлять звучать аккорд или несколько аккордов), **сленговые единицы** – 4 (4,55%) (*отставной козы барабанщик* – о человеке, занимавшем незначительную должность и потерявшем ее или вышедшем в отставку (от старинной народной забавы, в которой принимали участие вожак с медведем, человек, наряженный козой, и барабанщик)), **культура** – 2 (2,27%) (*лебединая песня (песнь* – о последнем произведении, создании, последнем проявлении таланта писателя, художника и т.п. (от древнего поверья, будто лебедь поет раз в жизни – перед смертью)), **мир артефактов** – 2 (2,27%) (*сапоги в гармошку, гармошкой* – сапоги с голенищами, собранными в находящие друг на друга складки).

Ни под одну категорию не подошел один пример, что составило 1,14% от РЯ выборки (*славны бубны за горами* – неизвестное всегда представляется хорошим).

В английском языке наиболее репрезентативной сферой применения, как и в русском языке, оказалась сфера **социального существования человека** – 19 единиц (43,19%) (*alarm bells ring* – колокола бьют тревогу, люди начинают видеть опасность, поступают тревожные сигналы; *a one-man band* – один человек, выполняющий все работы, человек-оркестр; *to*

play second fiddle – быть на вторых ролях; *to blow the gaff* – проболтаться, выдать секрет).

Сфера **музыкального искусства** была представлена наименьшим количеством примеров – 1 (2,27%) (*the tune the old cow died of* – режущий слух мотив, скучно, плохо исполненная музыка).

Между наиболее и наименее репрезентативными группами расположились такие сферы, как **характеристика действий и процессов** – 18 (25%) (*to happen without rhyme or reason* – случаться без всякого логического обоснования, беспричинно; *to ring the bell* – смутно напоминать / заставить вспомнить; *for a song* – даром, почти бесплатно), **мир артефактов** – 5 (11,36%) (*bells and whistles* – дополнения, прибаутки), **биологическое существование человека** – 4 (9,09%) (*as tight as a drum* – вдребезги, мертвецки пьян) и **культура** – 3 (6,82%) (*jam session* – импровизация).

Один пример (2,27%) не подошел ни под одну категорию представленной классификации (*two strings to one bow* – две возможности).

В отличие от русского языка, в английском не обнаружилось фразеологических единиц с музыкальным компонентом в сферах лингвистики, религии, дипломатии и сленговых единиц.

Подводя итог, необходимо отметить, что фразеологизмы, в состав которых входят музыкальные компоненты, несут важную информацию о материальной, социальной и духовной жизни человека. Они отражают все богатство языка, передавая специфику культуры его носителей. Подобного рода фразеологизмы делают речь экспрессивной, эмоциональной, разнообразной и яркой. Являясь одной из наименее изученных фразеологических групп, лексические единицы, имеющие в своем составе музыкальный компонент, представляют особый интерес для исследователей и видятся актуальной темой для дальнейшего изучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шакирова, Т. В. К вопросу о роли и специфике фразеологии в пространстве языковой картины мира / Т. В. Шакирова, Е. Б. Еренчинова // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 990–993.
2. Булыко, А. Н. Фразеологический словарь русского языка / А. Н. Булыко. – Минск : Харвест, 2007. – 448 с.
3. Тихонов, А. Н. Фразеологический словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык-Медиа, 2007. – 338 с.
4. Литвинов, П. П. 3500 английских фразеологизмов и устойчивых словосочетаний / П. П. Литвинов. – М. : Астрель, 2007. – 288 с.
5. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. язык, 1984. – 944 с.

B. Englert

*Österreichischer Austauschdienst (OeAD GmbH)
Wien, Österreich
e-mail: benjamin.englert@oead-lektorat.at*

ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH UND DIE BEDEUTUNG FÜR DIE IDENTITÄT ÖSTERREICHS

Der Beitrag versucht die Relevanz des österreichischen Deutsch gegenüber dem deutschen Deutsch darzulegen und darüber hinaus eine Parallele zur belarussischen Sprache zu ziehen, die zwar im Verhältnis zur russischen Sprache keine Varietät darstellt, jedoch (unter anderen Umständen) mit ähnlichen Problemen wie das österreichische Deutsch zu kämpfen hat.

Keywords: Standardvariationen innerhalb der deutschen Sprache; Pluralität der deutschen Sprache; Varietät; Identität; DACH-Prinzip.

Б. Энглерт

*Австрийская служба обменов (OeAD)
Вена, Австрия
e-mail: benjamin.englert@oead-lektorat.at*

АВСТРИЙСКИЙ ВАРИАНТ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ИДЕНТИЧНОСТИ АВСТРИИ

Целью статьи является продемонстрировать значимость австрийского варианта немецкого языка к общепринятому в Германии. Кроме того, обсуждается, в какой мере можно провести параллель к белорусскому языку в его отношении к русскому. Ведь белорусский язык тоже не является разновидностью русского и, хоть при других обстоятельствах, вынужден бороться со схожими трудностями, как и австрийский немецкий.

Ключевые слова: языковой вариант; плюрализм немецкого языка; вариативность; идентичность; принцип «DACH».

B. Englert

*Austrian Exchange Service (OeAD)
Vienna, Austria
e-mail: benjamin.englert@oead-lektorat.at*

THE AUSTRIAN VARIETY OF THE GERMAN LANGUAGE AND THE IMPORTANCE FOR THE AUSTRIAN IDENTITY

This paper tries to demonstrate the relevance of the Austrian variety of the German language towards the German variety used in Germany and in addition to draw a possible parallel to

the Belarussian language, which is not a variety within the Russian language, but struggles with similar issues like the Austrian variety of the German language.

Key words: standard variation within the German language; plurality of the German language; variations; identity; DACH-region.

Für einen Österreicher ist es nicht ungewöhnlich, im Ausland auf Leute zu treffen, die entweder nicht wissen, was die offizielle Staatssprache in Österreich ist, oder vermuten, dass – wie in der Schweiz – neben Deutsch auch andere gleichgestellte Amtssprachen existieren. Diese Unsicherheiten betreffen durchaus auch Personen, die Germanistik studieren.

Dieses Phänomen lässt sich bereits durch den Begriff «Germanistik» selbst erklären, also die Disziplin der Geisteswissenschaft, die unter anderem die deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur erforscht und/oder vermittelt. Bereits der Begriff «deutsche Sprache» fokussiert sich automatisch auf Deutschland, und selbst die offenere Bezeichnung «deutschsprachig» dürfte oft nicht als «Österreich und Schweiz miteinschließend» verstanden werden. Dies ist nicht nur der kulturellen Bedeutung von Dichtern, Denkern und Philosophen aus Deutschland wie Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller oder Gotthold Ephraim Lessing geschuldet, die weltweit das Interesse an der deutschen Sprache wecken und zum Studium der Germanistik animieren können, sondern resultiert auch aus der gewichtigen wirtschaftlichen und politischen Stellung Deutschlands auf der Welt. Wird nach österreichischen oder gar schweizer Philosophen oder Literaten gefragt, wird es schon schwerer bis beinahe unmöglich eine oder gar mehrere Personen zu benennen. Dafür dürften in anderen Bereichen, wie der Psychologie, Kunst oder Wirtschaft, eher bekannte österreichische oder schweizer Persönlichkeiten einfallen. Und auch politisch bzw. wirtschaftlich spielen beide Länder, bei allen positiven wirtschaftlichen Kennzahlen, die Deutschland sogar übertreffen mögen, im internationalen Kontext keine oder eine untergeordnete Rolle.

Als Hauptinhalt und Ziel des Lektoratsprogramms des Österreichischen Austauschdienstes werden, neben anderen Aufgaben wie der Beratung von Studierenden und der Mitwirkung bei Veranstaltungen mit Bezug zu Österreich, die Förderung der deutschen Sprache und die Vermittlung österreichischer Landeskunde angeführt.

Während letzterer Programmpunkt unmissverständlich bereits in der Begrifflichkeit «österreichische Landeskunde» die Zielsetzung bezeichnet und eine klare Kategorisierung ermöglicht und auf Verständnis und Akzeptanz trifft, steht man als österreichischer Lektor im Ausland vor dem Problem, dass Deutsch, unter dem Begriff «Hochdeutsch», eher monolithisch verstanden wird. Der Pluralität der deutschen Sprache ist man sich oft gar nicht bewusst und österreichisches Deutsch, sofern überhaupt bekannt, wird nicht als eigene

Standardvarietät verstanden, sondern als Dialekt und damit als nicht gleichwertig aufgefasst [1, S. 79f.]. Nicht zu unterschätzen ist auch folgende internationale Entwicklung: «Wenn man aber bedenkt, dass das Deutsche im internationalen Wissenschaftsbetrieb zunehmend zugunsten des Englischen an Einfluss verliert, trifft das für die kleinräumigen Varietäten wie die österreichische noch stärker zu» [2, S. 36].

Allerdings sei darauf hingewiesen, dass dies nicht nur ein Phänomen im fernen Ausland darstellt. Selbst Deutsche aus den mittel- und norddeutschen Gebieten unterliegen dem Irrtum, dass es sich beim österreichischem Deutsch generell um einen Dialekt handelt, weil die Vermischung von Dialekt und (österreichischem) Standarddeutsch bei ihnen diesen Eindruck hinterlässt [2, S. 40]. Darüber hinaus empfinden und bezeichnen sie das österreichische Deutsch oft als «niedlich», «süß», «lustig» oder ähnliches, was wiederum zum Reflex führt Deutsche als Arrogant zu betrachten.

Selbst in Österreich gibt es da Unsicherheiten. Bei einer in Schulen durchgeführten Umfrage bejahten auf die Frage «Glauben Sie, dass es ein österreichisches Standarddeutsch (Hochdeutsch) gibt?», zwar über 80 % der LehrerInnen, doch der Anteil der SchülerInnen lag bei lediglich knapp über 59 %. Zumal das deutsche Standarddeutsch oft als «korrekter» und die Deutschen überhaupt als eloquenter und überzeugender empfunden wurden [1, S. 83ff.]. Das Resümee dieser Untersuchung lautet: «Einerseits wird das österreichische Deutsch als wichtiger Teil der sprachlichen Identität wahrgenommen [...]. Andererseits scheinen unter einem Teil der österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen gewisse Zweifel bezüglich der Korrektheit des österreichischen Standarddeutsch bzw. dessen Gleichwertigkeit mit der bundesdeutschen Standardvarietät zu bestehen [...]» [1, S. 93].

Jedenfalls erscheint es mir aus Sicht des Lektors aus Österreich wichtig, auf die Pluralität der deutschen Sprache aufmerksam zu machen.

Im schulischen DaF-Bereich kommt auf Grund der langen und intensiven Zusammenarbeit des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands (IDV) das DACH-Prinzip zur Anwendung, dass «von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen:

- des Unterrichts der deutschen Sprache,
- der Vermittlung von Landeskunde,
- der Produktion von Lehrmaterialien
- sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden» [3] ausgeht.

Zumindest im DACH-Raum wird der Vielfalt der deutschen Sprache Rechnung getragen und die Sprachvarietäten berücksichtigt. In Lehr- und Unterrichtsmaterialien kommen nicht mehr ausschließlich deutsche Städte,

Persönlichkeiten, spezifische Situationen etc. vor, sondern es werden nun auch schweizer, österreichische und/oder liechtensteinische Spezifika mit einbezogen.

Jedoch zeigt sich die DaF-Fachwissenschaft und Auslandsgermanistik bisher noch wenig pluralitätssensibel und der bundesdeutsch geprägte Fachdiskurs hat mit der Vielfalt des Deutschen noch seine Probleme, diese anzuerkennen bzw. aufzunehmen [4, S. 111]. Insofern gilt es zu erreichen, die Pluralität der deutschen Sprache in diesem Gebiet anzuerkennen.

Dies kann implizit oder explizit erfolgen. Eine implizite Umsetzung kann z. B. durch Berücksichtigung, Einbezug und Nennung von allen deutschsprachigen Ländern in Lehrwerken geschehen bis hin zur Einladung von Experten aus mehreren deutschsprachigen Ländern und nicht nur eines deutschsprachigen Landes.

Eine explizite Umsetzung hingegen zielt auf eine bewusste Thematisierung der Pluralität der deutschen Sprache ab. Dies beinhaltet z. B. Hinweise auf etwaige unterschiedliche grammatikalische Konstruktionen, wovon es ohnehin nicht allzu viele gibt, mehr aber noch in den Wortschatz- und Ausspracheunterschieden auf der Ebene der Standardvariationen [4, S. 114]. Dies bereitet Lernende auf die Situation vor, bei Reisen in einem deutschsprachigen Land flexibler auf Varianzen reagieren zu können, anstatt lediglich die (bundes-)«hochdeutsche» Version zu (er)kennen, was zu Frustration führen kann.

In der im März 2018 stattgefundenen DACH-Tagung in München resümierte man «den Status des DACH-Prinzips in der weltweiten Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden als „ambivalent“» und «dabei dürften Einflussfaktoren wie Kooperation der DACH-Länder vor Ort oder eigene Herkunft, Erfahrungen und Interessen der Auszubildenden eine Rolle spielen» [4, S. 116]. Hinsichtlich der Erwähnung zu Beginn dieses Beitrags, dass auf der internationalen Bühne Deutschland relevant und dominant ist, ist Deutschland in der Promotion der deutschen Sprache auch aktiv(er) (sei es durch Goethe-Institute, dem weitläufigen DAAD-Programm, oder den zahlreichen Stiftungen wie Robert-Bosch, Konrad-Adenauer etc.). Hinzu kommt, dass die meisten angehenden DeutschlehrerInnen außerhalb des deutschsprachigen Raumes auf Grund der zur Verfügung gestellten Förderungen, Stipendien etc. ebenfalls überwiegend in Deutschland studieren bzw. dort Fortbildungskurse besuchen. Wohingegen Österreich und die Schweiz wegen fehlender Förderungen und/oder Plätze weniger oder gar nicht besucht werden (können).

Abschließend steht noch die Frage im Raum, ob Pluralität im Unterricht die Lernenden nicht eher verwirren oder ablenken könnte. Dies ist durchaus eine berechtigte Frage und kann wohl nicht eindeutig beantwortet werden. Jedoch sollte es zuallererst ein Mal das Ziel sein, Deutschlehrende dahingehend zu

sensibilisieren, dass es diese Standardvarietäten gibt und eben keinen «Dialekt» oder «Unkorrektheit» darstellen, nur weil die Varietäten einem selber unbekannt sind [2, S. 36]. Schlussendlich muss jede Lehrkraft selber einschätzen können, ob sie mit den Lernenden Varietäten durchgeht und welche Auswirkung dies haben könnte. Je nach Niveau der zu Unterrichtenden kann eine Erwähnung meines Erachtens durchaus zu einer Qualitätssteigerung führen und fortgeschrittene Lerner besser auf realistische Kommunikationssituationen vorbereiten.

Sprache und Identität

Ein anderer Aspekt erscheint mir aber hinsichtlich Varietäten bzw. österreichischem Deutsch interessant und gerade im Zusammenhang mit Belarus wert näher zu betrachten. Hierbei handelt es sich um Beobachtungen meinerseits und sollen keine wissenschaftlichen Fakten darstellen, jedoch im Idealfall Überlegungen und/oder Diskussionen anstoßen.

Österreichisches Deutsch hat maßgeblich zur Herausbildung einer österreichischen Identität beigetragen. Nach Beendigung des 1. Weltkrieges und nach Auflösung der Habsburgermonarchie war das Vertrauen in den neuen, vor allem aber kleinen Staat Österreich äußerst gering. Sowohl kulturell als auch geografisch fühlte man sich dem deutschen Kulturkreis zugehörig. Sprachlich konnte seitens der Siegermächte nichts gegen die Bezeichnung «Deutsch» eingewendet werden. Doch im Frieden von Versailles und St. Germain wurde ein Zusammenschluss verboten und auch der Wunsch von österreichischer Seite sich Republik Deutsch-Österreich zu bezeichnen, wurde durch den Friedensvertrag von St. Germain untersagt, weil man jegliche Verbindung zu Deutschland unterbunden haben wollte.

Nach Beendigung des 2. Weltkrieges versuchte man sich von dieser «Verbundenheit» zum deutschen Kulturkreis zu distanzieren, was im Rahmen des Opfermythos, das erste Opfer des «deutschen» Nationalsozialismus gewesen zu sein, gelang. Zusätzlich ging man aber noch so weit das Unterrichtsfach «Deutsch» für eine Zeit lang in «Unterrichtssprache» umzubenennen und 1951 das «Österreichische Wörterbuch» herauszugeben, welches bis heute existiert und Austriazismen beinhaltet. Im Staatsvertrag von 1955 wandte man sich von der Vorstellung der deutschen Aufklärung und Romantik der Nation als Gemeinschaft gleicher Kultur, Sprache und ethnischer Herkunft ab und orientierte sich an den Vorstellungen der Französischen Revolution, die den Nationsbegriff als Gemeinschaft aller verstand die sich zum Staatswesen bekennen, ohne Unterschiede in der ethnischen Herkunft und eben die Sprache zu machen [2, S. 26]. Nichtsdestotrotz war und ist Sprache ein häufig genanntes Identifikationsmerkmal.

Abgesehen von den gerade genannten Maßnahmen, um sich von Deutschland zu distanzieren, spielte das Österreichische Deutsch bis in die

1990er Jahre jedoch eine untergeordnete Rolle [5, S. 38]. Das änderte sich mit dem sich abzeichnenden Beitritt Österreichs zur EU 1995, was eine gewisse Annäherung zu Deutschland bedeutete. Denn durch den Kalten Krieg, der Blockbildung und der Neutralität Österreichs waren tiefergehende politische Berührungspunkte zwischen den beiden Staaten ausgeschlossen und Österreich bzw. die ÖsterreicherInnen mussten sich keine weiteren Gedanken bezüglich des Nachbarn und der Eigenständigkeit machen.

Mit den sich innerhalb der EU auflösenden Grenzen entwickelten sich Tendenzen, sich nicht vom großen Nachbarn vereinnahmen zu lassen und unterscheiden zu wollen. Denn: «Wenn eine kleine Sprachgemeinschaft einer großen gegenübersteht, ist immer der Einfluss der größeren Sprachgemeinschaft stärker als umgekehrt. Daher gehen viele traditionelle Eigenheiten des österreichischen Deutsch zugunsten deutschländischer Formen zurück». Und weiter: «Da Mediensprache gewöhnlich die moderne Sprachform repräsentiert, sind somit auch Fernsehen und Rundfunk [Anm.: ich erlaube mir hier „Internet“ zu ergänzen, da es mit Verbreitung von Smart Phones meiner Einschätzung nach inzwischen eines der meistgenutzten Kommunikationsmittel ist] Hauptträger des mittel- und norddeutschen Einflusses. Da zudem fremdsprachige Filme in aller Regel in Norddeutschland synchronisiert werden, wirkt der Einfluss des dadurch verbreiteten Norddeutschen sehr stark auf Kinder und Jugendliche» [2, S. 35]. Daraus lässt sich auf der einen Seite der niedrigere Wert der Jugendlichen (im Gegensatz zu den Lehrenden) zu Beginn des Beitrags erklären, die mit 59 % zustimmten, dass es ein österreichisches Deutsch gäbe. Und auf der anderen Seite das «Gefühl», dass sich das bundesdeutsche Standarddeutsch «korrekter» anhört.

Belarussisch stellt keine Varietät des Russischen, sondern eine eigene Sprache dar. Doch das Belarussische ist mit sehr ähnlichen Problemen wie das österreichische Deutsch konfrontiert und es fallen zwei Parallelen auf:

1. Als Dialekt des Russischen betrachtet zu werden
2. Auf Grund der medialen Dominanz des Russischen in Film bzw. Fernsehen, Radio, vor allem aber Internet marginalisiert zu werden oder bleiben.

Von meiner Seite her ist nicht abzuschätzen, inwieweit die belarussische Sprache für die Identität relevant ist. Hier unterscheidet sich die Vergangenheit Österreichs und der Republik Belarus doch grundlegend. Jedenfalls reagieren ÖsterreicherInnen mit Befremden, wenn österreichisches Deutsch in seiner Gesamtheit als Dialekt abgetan wird; erst recht, wenn es von deutscher Seite kommt, weil es trotz aller Ähnlichkeiten in Folge seiner vielen Unterschiede ein Identifikationsmerkmal darstellt.

In einer (inzwischen in die Jahre gekommenen) Umfrage vom Juli 1991 zählten über zwei Drittel der Deutschen Österreich zum Raum der «deutschen

Kultur». An sich wäre das nicht besorgniserregend oder verwerflich das so zu betrachten. Doch die «geistige Eingemeindung Österreichs in die deutsche Kulturnation führt bei manchen Deutschen, wengleich vielleicht unbewusst und unbeabsichtigt, zu Zweifeln an der Existenz einer österreichischen Nation überhaupt» [6, S. 15]. Das zeigt sich vor allem im künstlerisch-literarischem Bereich, wo ÖsterreicherInnen oft in einer Reihe von Deutschen «mit»aufgelistet werden (ohne Hinweis, dass es sich um eine/n ÖsterreicherIn handelt). Hinweise bzw. Zurechtweisungen werden von deutscher Seite oft mit Unverständnis quittiert oder als Minderwertigkeitskomplex verstanden [6, S. 17].

Die Autorin des Buches «Verfreundete Nachbarn», Gabriele Holzer, beschreibt ihre Erfahrung wie folgt: «Sie [Anm.: die Störungen im Verhältnis zwischen Österreichern und Deutschen] hängen mit der weitgehenden deutschen Unfähigkeit zusammen, Österreicher als Nichtdeutsche zu begreifen». Überhaupt war der Zugang, dass man sie als Österreicherin «für eine irgendwie Deutsche hielt [...]. [...] damit [waren] keine bösen Absichten und oft völlig unschuldige Ignoranz verbunden [...], ja, dass es bisweilen sogar eine Art Liebeserklärung sein sollte» [6, S. 13]. Dieser «gönnnerhafte» Zugang wird nicht nur in Österreich, sondern auch der Schweiz mit Ablehnung begegnet und mündet in der «Hass-Liebe» der ÖsterreicherInnen (Deutschen ist der «Hass», besser: «gewisse Abneigung» oftmals gar nicht bewusst und überrascht sie eher).

Diese Ausführung ging nun zwar etwas über die «Dialekt»-Problematik hinaus, zeigt aber die Verbindung und Betrachtungsweise des «großen Bruders» bezüglich des «kleinen Bruders» in der Anerkennung und Wertigkeit der Sprache und der nationalen Eigenständigkeit und Identität.

Der zweite Punkt bringt mich zu der Beobachtung, dass Belarussisch hauptsächlich eine Schriftsprache zu sein scheint und überwiegend von einer Minderheit gesprochen wird.

Sprache unterliegt einem ständigen Wandel, was ein normaler Prozess ist. Dennoch haben bestimmte Effekte verstärkende Verdrängungstendenzen. Wie bereits erwähnt, hat zum einen die «größere Sprachgemeinschaft» einen größeren Einfluss auf die kleinere, also die Russländische Föderation gegenüber Belarus (auch wenn es sich um zwei, wenn auch unterschiedliche, so doch verwandte Sprachen handelt).

Und zum anderen verstärken die Medien vermutlich die Dominanz des Russischen, oder lassen im Umkehrschluss eine Notwendigkeit Belarussisch zu lernen bzw. zu können nicht erkennen und führt zur Marginalisierung des Belarussischen.

Inzwischen sind ja auch in Österreich Marginalisationstendenzen bezüglich der österreichischen Standardvarietät zu erkennen, wo vor allem die

Bekanntheit von Austriazismen zu Gunsten bundesdeutscher Ausdrücke abnimmt. Für die junge Generation scheint dies aber normal zu sein und wird nicht als «Bedrohung» hinsichtlich der eigenen Identität aufgefasst. Widerstand regt sich da eher bei Personen, die generell das Verschwinden von Sprachen, Dialekten und Varianten kritisieren.

Dieser Beitrag sollte dabei helfen die Bedeutung von Varietäten innerhalb einer Sprache – hier konkret das österreichische Deutsch – wahrzunehmen und anzuerkennen, weil es auch den Blick auf die eigene Sprache – hier ist das Belarussische gemeint – schärfen kann und unter Umständen hilft Lehren daraus zu ziehen und im Idealfall sogar eigene Lösungsansätze herauszuarbeiten.

BIBLIOGRAPHIE

1. Fink, I. E. „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Wahrnehmung von und Einstellung gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen / I. E. Fink, J. Ransmayr, R. Cillia // ÖDaF-Mitteilungen. – 2017. – Heft 1, 33. Jahrgang. – S. 79–96.
2. Ebner, J. Duden – Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich / J. Ebner. – 5. Auflage. – Berlin : Duden, 2019. – 512 S.
3. IDV 2018 [Elektronenquelle]. – Zugangsregime: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachlim-fach-dafdaz/dach-prinzip>. – Zugangsdatum: 14.02.2020.
4. Shafer, N. Wohin der Wege? Das DACH-Prinzip zwischen Theorie, Politik und Praxis // ÖDaF-Mitteilungen. – 2018. – Heft 1, 34. Jahrgang. – S. 109–121.
5. Cillia, R. Ist Österreich ein „deutsches“ Land? – Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik / R. Cillia, R. Wodak. – Studien Verlag, 2006. – 96 S.
6. Holzer, G. Verfreundete Nachbarn. Österreich – Deutschland. Ein Verhältnis / G. Holzer. – Wien : Kremayr & Scheriau, 1995. – 208 S.

Н. Г. Зайченко, Е. Г. Фоменок

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: nas-79@mail.ru, Woitko@mail.ru*

ГЕНДЕРНО-КОРРЕКТНЫЕ НОМИНАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ ОФИЦИАЛЬНОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

В статье освещается проблема гендерно-корректного употребления немецкого языка. Предлагается обзор языковых средств, охватывающих представителей мужского, женского пола, а также лиц с третьим гендерным маркером. В фокусе внимания авторов статьи находятся, прежде всего, преобразования в свете гендерного мейнстрима, актуальные для официальной корреспонденции.

Ключевые слова: гендерно-нейтральный; гендерно-инклюзивный; гендерно-корректный; третий гендерный маркер; гендерная звездочка; официальная корреспонденция.

N. G. Zaychenko, E. G. Fomenok

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: nas-79@mail.ru, woitko@mail.ru*

GENDER-CORRECT NOMINATIONS IN THE GERMAN OFFICIAL CORRESPONDENCE

The article highlights the problem of gender-correct use of the German language. A review of language tools covering male, female, and individuals with a third gender marker is offered. The authors of the article focus primarily on transformations in the context of the gender mainstream that are relevant for official correspondence.

Key words: gender-neutral; gender-inclusive; gender-correct; third gender marker; gender asterisk; official correspondence.

01.01.2019 г. в Германии вступил в силу закон об изменении норм, регулирующих порядок внесения записей в книгу регистрации актов о рождении («Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben»). Наряду с мужским и женским теперь официально запротоколирован третий гендерный маркер – «d» (divers) [1]. В делах достижения гендерного равноправия данный факт можно считать большим прогрессом, однако, в лингвистическом плане такие изменения влекут за собой определенные сложности, связанные с необходимостью гендерной нейтрализации языка. В свете вышесказанного актуальность вопроса, касающегося рассмотрения гендерно-корректных номинаций, представляется безусловной.

Необходимо уточнить, что понятие «гендерная нейтрализация» может использоваться как в «широком», так и в «узком» значении. В первом случае речь идет об «инклюзии», т. е. включении женщин и теперь уже небинарных идентичностей или людей с третьим гендерным маркером в лингвистический контекст. В этом случае говорят также о «гендерно-инклюзивном» языке. В узком же значении имеется в виду нейтрализация, когда гендерный маркер «стирается», упоминание гендера сводится к нулю, т. е. предпочтение отдается формам, в которых пол носителя/носительницы не «виден». В этом случае речь идет о нейтрализации пола/рода в языке. И хотя на первый взгляд оба подхода взаимоисключают друг друга, на практике они зачастую комбинируются. Авторы данной статьи не отдают предпочтение какому-то одному подходу, а ставят перед собой цель рассмотреть всевозможные варианты гендерно-корректных номинаций.

Многие из известных гендерно-нейтральных формулировок, которые были введены в обиход в немецком языке на начальном этапе проведения гендерной реформы в Германии в 80-е годы XX в., в свете озвученных нововведений оказываются непригодными. Например, варианты «*Liebe Lehrerinnen und Lehrer*» или «*Liebe LehrerInnen*» больше не удовлетворяют требованиям, поскольку не имплицитно указывают на лиц, не относящих себя однозначно к мужчинам или женщинам. И что делать, если необходимо обратиться к интерсексуалам напрямую? Такие обращения, как «*Liebe Frau Müller*», «*Lieber Herr Müller*» также оказываются неприемлемыми.

Следует заметить, что на данный момент нет единых официально принятых норм, регулирующих обращения к представителям нейтрального пола в федеральном масштабе. Совет по немецкому правописанию занял выжидательную позицию и ограничивается исключительно рекомендациями. Тем временем, многие общественные организации Германии – представители разных федеральных земель – выпустили перечень рекомендаций по гендерно-корректному употреблению немецкого языка. Среди первопроходцев – столица Нижней Саксонии Ганновер. Городская администрация следует гендерному мейнстриму с 2001 г. В 2003 г. были изданы первые рекомендации по гендерно-корректному употреблению немецкого языка. В феврале 2019 г. брошюра, регламентирующая использование гендерно-нейтральных формулировок, была переиздана с учетом изменений в законе о гендерном равенстве [2]. Так администрация Ганновера регулирует использование гендерно-нейтрального языка на ведомственном уровне, к примеру, в письмах, брошюрах, флайерах и т. д.

Анализ некоторых рекомендаций, разработанных общественными организациями Германии [2; 3; 4; 5; 6], позволил обобщить основные из них.

В данной статье в фокусе внимания находятся, прежде всего, формулировки, актуальные для использования в официальной корреспонденции.

Рассмотрим сначала варианты *гендерно-нейтрального обращения в переписке к одному лицу*:

В адресной строке в шапке письма рекомендуется опустить обращение «*Frau*» или «*Herr*», заменив его на имя и фамилию. Например:

Peter Müller
Dessauer Str. 20
20346 Hamburg

Сложнее обстоят дела с обращением в тексте письма. Вариант «*Hallo*», который позволил бы обойти гендерно-специфические формулировки, в официальной корреспонденции не всегда уместен. В качестве более подходящего варианта рекомендуется использовать комбинацию из формулы приветствия *Guten Tag* + *имя и фамилия*. Например:

Guten Tag, Peter Müller. ...

Определенной модификации перед использованием требуют также такие общепринятые формулы приветствия, как «*Sehr geehrte*» или «*Liebe*». Арсенал средств для выражения гендерной принадлежности пополнен так называемой гендерной звездочкой (*Gendersternchen* / *Genderstar*), которая может быть использована здесь для замены гендерно-специфического окончания. Например:

Sehr geehrt Peter Müller, ...*
Lieb Peter Müller, ...*

Зачастую гендерная звездочка или нижнее подчеркивание (*Gendergar* от английского *gar* ‘пробел, пропуск’) ставятся между окончаниями женского и мужского рода. Например:

*Sehr geehrte*r Peter Müller, ...*
Liebe_r Peter Müller, ...

Выбор между гендерной звездочкой и нижним подчеркиванием остается делом вкуса. Многие, однако, отдают предпочтение гендерной звездочке по той причине, что она наименьшим образом затрудняет чтение. В устной речи звездочка или подчеркивание могут реализовываться через краткую паузу.

В рекомендациях по гендерно-корректному употреблению немецкого языка, разработанных Бременским университетом, встречается также формулировка, которая представляется уместной только в случае абсолютной уверенности, что обращение осуществляется к представителю с третьим гендерным маркером: «*Sehr geehrtes Enby Curly Smith*» [6]. Номинация «*Enby*» соответствует в английском языке сокращению «*NB*» (*non-binary* ‘небинарный’).

Перейдем к рассмотрению вариантов *гендерно-нейтрального обращения в переписке к группе лиц*. При обращении, например, к коллективу предприятия формулировка также должна охватывать, в том числе, и представителей «третьего пола». Полные парные формы, как например, *Lehrerinnen und Lehrer* или «сплиттинг» в разных вариациях (*Lehrer/innen*, *LehrerInnen* или *Lehrer(inn)en*) не применимы, поскольку призваны визуально показать включенность только мужчин и женщин, не решая тем самым поставленную задачу в полной мере. В качестве одного из альтернативных вариантов предлагается применение гендерной звездочки или нижнего подчеркивания. Например:

*Liebe Kolleg*innen, ...*

Liebe Kolleg_innen, ...

Еще один способ заключается в использовании субстантивированных причастий и прилагательных во множественном числе (*die Lehrenden, die Beschäftigten, die Ehrenamtlichen* и т. д.). Например:

Liebe Studierende, ...

Учесть все гендерное многообразие в языке позволяет также использование «вместо наименований конкретных лиц метонимических форм с переносом значения на функции, учреждения, групповую принадлежность и т. п., например, на учреждение *das Institut* или групповую принадлежность *das Personal*» [7, с. 53]. Например:

Liebes/Sehr geehrtes Team/Publikum/Kollegium/Rektorat/Präsidium, ...

Помимо перечисленных вариантов, используемых в обращениях, в текстах официальной корреспонденции могут встретиться и другие. К гендерно-нейтральным относятся также номинации с компонентом *-kraft/-kräfte* (*Lehrkräfte, Hilfskräfte*), собирательные существительные с суффиксом *-schaft* (*die Bürgerschaft*).

Часто встречаются также случаи замены существительного прилагательным или глаголом, например: *Unterstützung eines Kollegen* → *kollegiale Unterstützung*; *Rat der Psychologin* → *psychologischer Rat*; *Bewerber sollten ...* → *Wer sich bewirbt, sollte ...*; *Es gab 20 Teilnehmer* → *teilgenommen haben 20 Personen*.

Вместо прямых наименований лиц того или иного пола могут использоваться предметные обозначения (*die Professur*) или абстрактные отглагольные существительные с суффиксом *-ung* (*die Personalvertretung*).

Рекомендуется также избегать гендерно-специфических местоимений. Здесь могут иметь место следующие преобразования, например: *gewählt ist ein Bewerber, der ...* → *gewählt ist, wer ...*; *jeder, jede* → *alle*; *keiner* → *niemand*.

С помощью страдательного залога можно избежать указания на производителя действия. Например:

Die Mitarbeiter erhalten das Kindergeld mit dem Arbeitsentgelt. → Das Kindergeld wird mit dem Arbeitsentgelt ausbezahlt.

Перефразирование высказывания с использованием инфинитива будет также звучать нейтрально. Например:

Jeder Benutzer soll die bestellten Bücher umgehend abholen. → Bitte die bestellten Bücher umgehend abholen.

Как видно из представленного выше материала, арсенал средств, служащих для гендерной нейтрализации немецкого языка, достаточно разнообразен. В затруднительных случаях может быть использован электронный ресурс gendern.de – «Большой словарь гендерно-нейтрального языка» [3], который на сегодняшний день содержит 4492 словарные статьи.

В завершение следует отметить, что внедрение гендерно-нейтральных номинаций, которые позволяют осуществить включение в язык всех гендерных групп и идентичностей, остается вопросом, далеко неоднозначно воспринимаемым общественностью. Противники называют происходящее не иначе, как гендерной «паранойей». Но, тем не менее, сегодня в различных сферах общественной жизни все чаще встречаются гендерно-нейтральные языковые формы. Поэтому представляется важным знакомить с данным явлением изучающих немецкий язык. Информация, представленная в статье, может быть особенно полезна студентам в рамках курса по составлению/переводу деловой корреспонденции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html>. – Дата доступа: 03.02.2020.
2. Das offizielle Portal der Region und der Landeshauptstadt Hannover [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Verwaltungen-Kommunen/Die-Verwaltung-der-Landeshauptstadt-Hannover/Gleichstellungsbeauftragte-der-Landeshauptstadt-Hannover/Aktuelles/Neue-Regelung-f%C3%BCr-geschlechtergerechte-Sprache>. – Дата доступа: 05.02.2020.
3. Das größte Wörterbuch für eine gendergerechte Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gendern.de/#Umfragen>. – Дата доступа: 03.02.2020.
4. Das Online-Portal für Assistenz & Sekretariat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sekretaria.de/bueroorganisation/korrespondenz/geschaeftsbriefe/anrede-intersexuelle-drittes-geschlecht-divers/>. – Дата доступа: 05.02.2020.
5. Das Online-Portal für Assistenz & Sekretariat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sekretaria.de/bueroorganisation/korrespondenz/gendergerechte-sprache/>. – Дата доступа: 05.02.2020.
6. Universität Bremen. Diversity Management. November 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uni->

[bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/diversity/Toolbox/Tipps_gendersensible_Anrede.pdf](https://www.bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/diversity/Toolbox/Tipps_gendersensible_Anrede.pdf).

– Дата доступа: 05.02.2020.

7. Антропова, Н. А. К вопросу гендерно-корректного употребления немецкого языка / Н. А. Антропова // Гуманитарный вектор. – 2016. – Т. 11, № 3. – С. 49–55.

РАЗДЕЛ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

В. В. Солодкий

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vlad_solodkii@mail.ru*

РОЛЬ РАССКАЗЧИКА В РОМАНЕ КРИСТОФЕРА ИШЕРВУДА «ПРОЩАЙ, БЕРЛИН»

В романе «Прощай, Берлин» К. Ишервуд наиболее ярко использовал собственную технику повествования от лица «камеры». Данная техника уникальна, поскольку даёт читателю возможность воспринимать события в их изначальном виде, различая при этом эмоции и переживания автора, частично выступающего в роли самого рассказчика.

Ключевые слова: К. Ишервуд; роман «Прощай, Берлин»; модернизм; роль рассказчика.

V. V. Solodkiy

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vlad_solodkii@mail.ru*

ROLE OF NARRATOR IN CH. ISHERWOOD'S NOVEL «GOODBYE TO BERLIN»

In the novel «Goodbye to Berlin» Ch. Isherwood uses his own narration technique, which is from the point of view of camera. This technique is unique, because it allows reader to see all events in their original light and to notice author's emotions as the narrator is represented by the author.

Key words: Ch. Isherwood; the novel «Goodbye to Berlin»; modernism; the role of the narrator.

В процессе развития литературы роль рассказчика непрерывно изменялась. До появления письменной литературы рассказчиками выступали сказители, уличные музыканты, являвшиеся зачастую авторами произведений. В ранних произведениях письменности, по большей части носивших религиозный либо исторический характер, автор никак не проявлял себя в повествовании, так как в религиозных текстах это было недопустимо, а в исторических хрониках в этом не было необходимости. Отношения между автором и рассказчиком в художественной литературе так-

же сложно назвать однородными: автор может вести повествование от первого лица, находясь непосредственно в сознании персонажа, что, безусловно, не означает тождественность автора и его героя, повествование может вестись и от третьего лица, что позволяет автору давать собственные комментарии к происходящему, иногда вынося их в отдельные главы или отступления. Рассказчик может иметь имя и наблюдать ситуацию со стороны, как и может оставаться неназванным, безымянным и «нематериальным» для реальности произведения.

Несмотря на то, что формально в рамках анализа произведений не допускается отождествлять героя и его автора, исследователи часто ищут сходства в их характере, поступках и принципах. Нередко писатель закладывает основной посыл произведения в протагониста либо же наоборот – оппонирует герою, обозначая тем самым свою позицию. Сложнее, когда автор раскладывает свою позицию на множество частей, раздавая их разным героям своего произведения. Таким образом, параллели между автором и его героями вряд ли можно называть полностью несправедливыми.

Модернизм как литературное направление характеризуется тягой писателей к экспериментам не только в содержании, но и в форме. Техника «потока сознания», заставившая героев модернистских романов мыслить не на устном языке, а напрямую на языке сознания, ещё больше приблизила героев к своим авторам, так как тем необходимо было сохранить поток мыслей, неоформленных в человеческом сознании ни фонетически, ни синтаксически и передать его, насколько это возможно, в письменном виде. Границы между сознанием героя и автора всё больше размываются, писатели стремятся напрямую передать эмоции и мысли, общаясь с читателями без посредников, участвуя вместе с ними в дешифровке потока сознания. Справедливо заметить, что данная техника является одним из этапов эволюции отношений автора и героя в литературе. Личность автора более отчётливо проявляется в чертах героев, становится возможным рассуждать о самой роли автора, о степени зависимости или независимости персонажей, как это делает Джон Фаулз, один из выдающихся представителей постмодернизма, в отдельной главе своего романа «Любовница французского лейтенанта»: «Но, возможно, я пишу транспонированную автобиографию, возможно, я сейчас живу в одном из домов, которые фигурируют в моем повествовании, возможно, Чарльз не кто иной, как я сам в маске. Возможно, все это лишь игра. Женщины, подобные Саре, существуют и теперь, и я никогда их не понимал. А возможно, под видом романа я пытаюсь подсунуть вам сборник эссе» [1].

Одним из авторов, открывших новую точку повествования в своих произведениях, является Кристофер Ишервуд – англо-американский писатель, сценарист, самыми известными работами которого являются такие

произведения как «Все – конспираторы» («All the Conspirators», 1928), «Фиалка Пратера» («Prater 534 Violet», 1946), «Одинокий мужчина» («A Single Man»), а также сборник «Берлинские рассказы» («The Berlin Stories»), состоящий из двух слабоструктурированных романов: «Труды и дни мистера Норриса» («Mr. Norris Changes Trains») и «Прощай, Берлин» («Goodbye to Berlin»). Именно в романе «Прощай Берлин» его техника «камеры» не только проявилась наиболее ярко, но и, собственно, обрела своё название.

Работы Кристофера Ишервуда частично автобиографичны, что в интервью неоднократно подтверждал и сам автор, также указывая, что наилучшим образом может рассказать историю, если рассказчиком будет он сам: «I felt that the story could only be told from the point of view of myself as the narrator. The reason being that I couldn't really project myself into anybody else and tell the story through his or her eyes» [2]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что автор переживает те же эмоции, что и его герой. Это и повлияло на использование необычной техники в повествовании. В первых абзацах романа «Прощай, Берлин» К. Ишервуд обозначает, с какой позиции и каким образом рассказчиком будут представлены все события: «Я – камера с открытым объективом, совершенно пассивная, не мыслящая – только фотографирующая. Я фотографирую бредущего мужчину у окна напротив и женщину в кимоно, моющую волосы. Когда-нибудь все это будет проявлено, аккуратно отпечатано, опущено в фиксаж» [3].

Рассказчик позиционируется как бесчувственный, безэмоциональный, немыслящий наблюдатель, который лишь передаёт то, что видит и ничего больше. Но здесь же можно прочесть: «Скоро послышится свист. Это молодые люди вызывают своих девушек. Они свистят, стоя на морозе под освещенными окнами теплых квартир, где уже раскрыты постели. Им бы хотелось, чтобы их впустили. Эти сигналы отдаются в глубине пустой улицы, сладострастные, тайные и печальные. Из-за этого свиста мне не по себе вечерами. Он напоминает мне, что я в незнакомом городе, один, вдали от родного дома. Иногда я принимаю решение не слушать, беру книгу, пытаюсь читать. Но вот уже звучит зов такой пронзительный, настойчивый, такой отчаянно человеческий, что я наконец вынужден встать и поглядеть сквозь планки жалюзи на улицу, чтобы убедиться в том, что я и так прекрасно знаю – зовут не меня» [3].

В данном отрывке отчётливо видно желание автора не быть пустым наблюдателем, а стать участником окружающей его жизни. Тем самым он чуть ли не противоречит собственной только что обозначенной позиции «камеры». Очевидно, что автор декларирует своё стремление передать картину безо всяких изменений и интерпретаций, погружая читателя в

атмосферу города и знакомя с его жителями. Руками героя он не собирается менять какие-либо обстоятельства или даже участвовать в ходе событий, как и меняться под давлением внешнего мира. Особенность подхода «камеры» в том, что она не мешает происходящему, а лишь запечатлевает окружающее. В любой ситуации «камера» может незаметно исчезнуть, что и делает рассказчик в конце романа, уезжая из города, который оказывается под властью нацистов: «Я ловлю взглядом свое отражение в витрине магазина и ужасаюсь тому, что улыбаюсь. Трудно удержаться от улыбки в такой чудесный день. Как обычно грохочут трамваи. И у них, и у людей на тротуаре, и у купола вокзала Ноллендорфплатц, похожего на стеганый чехольчик на чайнике, знакомый до боли вид, они поразительно похожи на самое обыкновенное и приятное воспоминание – как хорошая *фотография*» [3]. Даже когда вокруг погромы и насилие, рассказчик остаётся бесчувственным, лишь «фотографируя» ситуацию, холодно замечая перемены и делая простые выводы.

Повествование в романе нельзя назвать цельным. Произведение состоит из 6 самостоятельных, по сути, глав («Берлинский дневник (Осень 1930)», «Салли Боулз», «На острове Рюген», «Новаки», «Ландауэры», «Берлинский дневник (Зима 1932–1933)»), объединёнными лишь одним временным отрезком и одним и тем же главным героем. Временная нить произведения также не линейна: истории рассказаны не в хронологическом порядке, внутри их часто возникают временные пробелы в несколько месяцев, которые «камера» не замечала. Роман схож с фотокарточками, сделанными в одном и том же городе и в одну и ту же эпоху. Из таких фотокарточек можно составить обрывочные зарисовки, но не подробный фильм. В этом и кроется главная задумка автора. Камера бесчувственна, но то, под каким углом она стоит и то, какие именно кадры выхватывает из пронесшейся мимо неё жизни, и несёт в себе основной смысл. Автор может противиться этому, желать чего-то большего, чем созерцания, но он банально не в состоянии поменять ситуацию. Становится понятно, что роль камеры не намеренная, но скорее вынужденная. Данное понимание объясняет и желание отозваться на уличный свист, и придание картинке эпитетов и метафор: ведь камера также способна менять своё восприятие мира через разные фильтры, но не способна изменить или повлиять на саму реальность.

Интерес к такому способу повествования обоснован тем, что рассказчик играет сразу несколько ролей: привычную роль главного героя, с помощью которого читатель воспринимает показываемую автором действительность; роль сигнального луча, который освещает не случайные события, а определённые моменты в определённом порядке, тем самым выра-

жая смысл имплицитно, посредством рефлекслирующего, но не активного рассказчика.

Таким образом, роман «Прощай, Берлин» является ярким примером использования К. Ишервудом модели нетипичного рассказчика-камеры, сама суть которого заключает в себе дополнительное значение и служит ключом к пониманию всего произведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Фаулз, Дж. Любовница французского лейтенанта [Электронный ресурс] / Дж. Фаулз // Электронная библиотека lib.ru. – Режим доступа: <http://lib.ru/FAULS/woman.txt>. – Дата доступа: 24.01.2020.
2. Герин, Д. Интервью с Кристофером Ишервудом [Электронный ресурс] / Д. Герин // Электронная библиотека Jstor.org. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/30225283>. – Дата доступа: 24.01.2020.
3. Ишервуд, К. Прощай, Берлин [Электронный ресурс] / К. Ишервуд // Электронная библиотека RuLit. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/proshchaj-berlin-read231961-1.html>. – Дата доступа: 26.01.2020.

С. М. Володько¹⁾, Е. С. Сидельникова²⁾

*¹⁾Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: sviatlana_volodko@mail.ru*

*²⁾Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Минск, Республика Беларусь
e-mail: e.sidelnikova@mail.ru*

ПЕРЕВОД КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается проблема перевода как вида межъязыковой и межкультурной коммуникации. Обосновывается необходимость рассматривать перевод как один из основных видов речевой деятельности, наряду с говорением, аудированием, чтением и письмом, которому нужно целенаправленно обучать. Анализируются препятствия, которые могут возникнуть в ходе этого процесса.

Ключевые слова: перевод; межъязыковая коммуникация; межкультурная коммуникация; речевая деятельность; переводческая деятельность.

S. M. Volodko^a, E. S. Sidelnikova^b

*^aBelarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: sviatlana_volodko@mail.ru*

*^bAcademy of Public Administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: e.sidelnikova@mail.ru*

TRANSLATION AS THE KIND OF CROSS-LANGUAGE AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article investigates the problem of translation as the kind of cross-language and cross-cultural communication. The necessity of looking upon translation as the fifth major types of the speech activity, alongside with speaking, listening, reading and writing, and thus, the need to teach it forming students' translation competences is grounded. The obstacles which can be faced in this process are analyzed.

Key words: translation; cross-language communication; cross-cultural communication; speech activity; translation activity.

Акт коммуникации как передача информации от источника реципиенту при помощи языкового кода будет иметь место только при условии, если оба участника процесса владеют одним и тем же языком. Если этого не происходит, акт коммуникации не состоится, так как невозможен процесс декодирования информации, отправленной источником реципиенту.

Справедливо ли это утверждение, характерное для мооязычного общения, для двуязычного общения, и возможен ли вообще акт коммуникации в таких условиях? – Да, возможен. Возможен при использовании перевода.

Попытаемся разобраться, что представляет собой понятие «перевод». Сделать это непросто, поскольку в современной лингвистике отсутствует унифицированное определение данного понятия.

А. В. Федоров, основоположник отечественной лингвистической теории перевода, определяя перевод как «речевое произведение», подчеркивает, что «перевести значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [1, с. 115].

Я. И. Рецкер видит в переводе единство формы и содержания на новой языковой основе, называемое им «целостность». По его мнению, целостным является только такой перевод, который передает не только то, что выражено в оригинале [2, с. 1].

Н. К. Грабовский трактует перевод как «перевыражение», как «отражение отражения», полагая, что «переводим мы не описание факта, а мысль о факте» [3, с. 9]. В данной трактовке понятия «перевод» главная мысль заключается в том, что перевод «отражает фрагмент действительности не непосредственно, а как уже осмысленный сознанием другого» [3, с. 9].

А. Н. Алексеева определяет перевод как «деятельность, которая заключается в вариативном перевыражении, перекодировании текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке» [4, с. 7]. Автор видит в переводе творческую деятельность переводчика по выбору варианта, определяемого не только видом и задачей перевода, но и индивидуальностью переводчика.

В. С. Виноградов, рассматривая перевод как эквивалентную адекватную передачу информации, выраженной на одном языке, средствами другого языка, вместе с тем, подчеркивает, что «эквивалентность перевода оригиналу понятие относительное ..., ее уровень и специфика меняются в зависимости от способа и жанра переводного текста» [5, с. 8–9].

П. Г. Чеботарев, подчеркивая полисемантическую и многофункциональность понятия «перевод», предлагает несколько дефиниций «перевода», а именно:

- «перевод» – это процесс, обеспечивающий передачу информации, выраженной на одном языке, средствами другого языка;
- «перевод» – это «информация или содержание»;
- перевод – это «некоторое речевое произведение или его часть: «текст-перевод» или «предложение-перевод»;

– перевод – это «учебный предмет, который обеспечивает овладение процессом перевода» [6, с. 9–10].

В современной методике обучения иностранному языку все прочнее закрепляется мнение о том, что перевод, наряду с говорением, аудированием, чтением и письмом, является основным видом речевой деятельности. Являясь разновидностью межъязыковой и межкультурной коммуникации, перевод удовлетворяет постоянно возникающую потребность общения на разных уровнях между людьми, разделенными языковыми и культурными барьерами.

Что касается профессиональной деятельности специалиста в современной информационной среде, то она тесно связана с его способностью получать, обрабатывать и передавать информацию, полученную из аутентичных источников, т.е. владеть переводческими компетенциями.

Исследователи, занимающиеся вопросами перевода, выделяют большое количество таких компетенций. А. Д. Швейцер, например, называет такие:

- способность понимать и интерпретировать исходный текст с позиции носителя другого языка и другой культуры;
- владение технологией перевода;
- знание норм языка, определяющих выбор стратегии перевода;
- владение определенным минимумом фоновых знаний в рамках специализации перевода [7, с. 28].

Похожий набор компетенций выделяет В. Н. Комиссаров, особо подчеркивая необходимость формирования языковой личности, отличающейся от «непереводческой» личности во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессиональном [8].

Рассматривая процесс перевода как процесс, сопровождаемый преодолением определенных трудностей, В. Н. Комиссаров выделяет три группы таких трудностей:

- специфичность семантики языковых единиц;
- несовпадение картин мира, создаваемых языками для отражения высказанной реальности;
- различия в самой этой реальности, описываемые в тексте-оригинале [8].

Развивая мысль о препятствиях, еще более усложняющих процесс перевода, Ю. А. Ефимова [9] говорит о незнании лексики терминологического характера, об отсутствии навыка работы со словарем, несформированности навыка распознавания грамматических конструкций, а также лексического навыка подбора значения многозначного слова, адекватного контексту переводимого текста.

Особой поддержки заслуживает мнение автора о важности такого этапа в обучении переводу как оценивание его адекватности, которую предлагается оценивать двумя критериями – точность или достоверность (точно ли передан смысл текста-оригинала, не проигнорирована ли в нем какая-либо информация и т. д.) и прозрачность (воспринимается ли перевод носителем языка как оригинальный текст, соответствующий нормам языка).

Также заслуживает внимания рассматриваемая автором проблема мотивирования переводческой деятельности. Насколько она актуальна, хорошо знают преподаватели, обучающие переводу, которые сталкиваются с трудно искореняемым желанием студентов «прогнать» текст-оригинал через Google-переводчик, считая, что именно таким образом достигается наилучший результат.

Таким образом, мы попытались показать, что перевод представляет собой сложную речевую деятельность, в которой, так же, как и в других ее видах, основным является способ формулирования мысли посредством языка, то есть речь. В этом смысле перевод представляет собой речевую деятельность, выполняющую коммуникативную функцию, а не мыслительную деятельность, выполняющую когнитивную функцию. Более того, владение всеми другими видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) не обеспечивает владение переводом.

Переводу необходимо целенаправленно обучать, принимая во внимание сложность и специфичность этого вида речевой деятельности, и трудности, сопровождающие этот процесс. Мы уверены, что преподаватели неязыковых вузов республики разделяют наше мнение и, в этой связи, еще раз подчеркиваем важность профессионального обмена опытом обучения переводу.

Мы, в свою очередь, готовы поделиться опытом преподавания аспекта «Перевод», накопленным кафедрой делового английского языка ФМБК БГЭУ и кафедрой иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федоров, А. В. Основа общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие / А. В. Федоров. – М. : Филология три, 2002. – 416 с.
2. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика : учебник / Я. И. Рецкер. – М. : Р. Валент, 2010. – 240 с.
3. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебник / Н. К. Гарбовский. – М. : Моск. ун-т, 2007. – 544 с.
4. Алексеева, А. Н. Введение в переводоведение : учеб. пособие / А. Н. Алексеева. – Спб. : Академия, 2009. – 347 с.

5. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Ин-т высш. и ср. обр., 2001. – 224 с.
6. Чеботарев, П. Г. Перевод как средство и предмет обучения : науч.-метод. пособие / П. Г. Чеботарев. – М. : Высшая шк., 2006. – 120 с.
7. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
8. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
9. Ефимова, Ю. А. Решение проблемы перевода профессионально-ориентированных текстов в неязыковом вузе / Ю. А. Ефимова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2010. – № 3. – С. 153–158.

С. Е. Трегуб

*Запорожский государственный медицинский университет
Запорожье, Украина
e-mail: tregub_svetochka@ukr.net*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА

В статье представлены вопросы, посвященные исследованию методов перевода медицинского английского текста. Рассматриваются различные виды медицинского текста и способы работы с ним. Обосновывается необходимость формирования и совершенствования переводческой компетенции у студентов медицинского вуза с целью подготовки их к лицензированным экзаменам «Step1, 2, 3».

Ключевые слова: английский медицинский текст; «перевод с листа».

S. Y. Tregub

*Zaporozhye State Medical University
Zaporozhye, Ukraine
e-mail: tregub_svetochka@ukr.net*

TOPICAL ISSUES OF THE ENGLISH MEDICAL TEXT'S TRANSLATION

The article presents questions devoted to the study of methods for translating medical English text. Various types of medical text and methods of working with it are considered. The necessity of forming and improving the translation competence of the medical students in order to prepare for the licensed exams «Step1, 2, 3» is substantiated.

Key words: English medical text; «sight translation».

Перевод медицинских английских текстов в силу специфичности тематики называют одним из самых сложных. Понимая эту особенность, для перевода таких текстов необходимо иметь не только лингвистические знания, но и знания медицины.

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования и совершенствования переводческой компетенции у студентов медицинского вуза с целью подготовки к лицензированному экзамену «Step1», который проводится на английском языке. У студентов высших медицинских учебных заведений следует формировать и развивать способности выполнения разных видов перевода, в том числе и с листа, так как на выполнение перевода вопросов из экзаменационных заданий отводится ограниченное количество времени, а именно 1 минута на один вопрос.

Проблемой перевода занимались такие ученые как В. Комиссаров, И. Алексеева, Л. Латышев, Р. Миньяр-Белоручев, А. Швейцер,

Д. Селескович, С. Фраш, О. Максютин. Однако следует отметить, что внимание большинства ученых сфокусировано на проблеме обучения письменному переводу, игнорируя другие виды работы с английским текстом.

Вопросами перевода английской медицинской литературы занимались М. Барсукова, Ж. Макушева, А. Бельская и другие ученые.

М. Барсукова особенно выделяет медицинскую терминологию и определяет ее как макросистему [1, с. 77].

Ценными для нас являются утверждения Ж. Макушевой, которая считает перевод медицинских текстов одним из наиболее трудных и ответственных видов перевода [2].

А. Бельская обращает внимание на особенности и специфику перевода медицинских текстов, рассматривает понятие «термин», представляет классификацию медицинских терминов по происхождению и составу [3].

И. Алексеева, Д. Селескович, В. Комиссаров выделяют такое понятие как «перевод с листа». В англоязычных исследованиях, например, данный вид переводческой деятельности называется *sight translation*, или *sight interpreting*, что говорит о неоднозначности его статуса.

Чаще всего перевод с листа определяют как разновидность устного перевода текста в процессе его восприятия и без предварительного чтения [4, с.170; 5, с. 90].

Многие ученые считают, что «перевод с листа» – это один из самых легких видов перевода, так как он идет с опорой на текст. Но в данном вопросе, при переводе медицинской документации этот вид перевода, с нашей точки зрения, является одним из самых эффективных, так как он позволяет аккумулировать не только знания лексики и грамматики, а также различные виды чтения, что позволяет студентам-медикам понять информацию за наименьшее количество времени.

Существуют различные виды медицинского текста. К медицинской документации относятся: фармацевтическая документация; медицинские справки и выписки; заключения врачей; амбулаторные карты; инструкции к лекарственным препаратам; истории болезней; медицинские статьи; отчеты экспертов; руководства по эксплуатации медицинского оборудования и другие.

Давайте разберем особенности работы с английским медицинским текстом на примере кейсов из лицензированного экзамена «Step1» специальность «Стоматология».

An ophthalmologist suspects blennorrhoea (gonococcal conjunctivitis) in a child with signs of suppurative keratoconjunctivitis. What laboratory diagnostics should be conducted to confirm the diagnosis? (A. Microscopy and bacteriological analysis B. Serum diagnostics and allergy test C. Biological

analysis and phagodiagnosics D. Biological analysis and allergy test E. Microscopy and serum diagnostics) [6].

Успешность перевода данного вида задания будет эффективным при наличии следующих условий, а именно:

- достаточные знания английского языка;
- знания латинского языка и медицинской терминологии;
- знания клинической терминологии;
- владение различными видами чтения, в большей степени, изучающим, поисковым и просмотровым чтением;
- умение читать текст по диагонали;
- способность выделять ключевые слова, которые станут фундаментом к быстрому пониманию информации.

Итак, в данном вопросе ключевое слово – *blennorrhoea* (*gonococcal conjunctivitis*), что означает бленнорея или гонококковый конъюнктивит. Данный термин греческого происхождения, воспаление слизистой оболочки глаза, сопровождающееся обильным гноетечением. *Blenno* – это гной, *rrhoea* – течение, истечение, суффикс *itis* – воспалительный процесс. Термины – *keratoconjunctivitis*, *phagodiagnosics* относятся также к клинической терминологии, где *kerato* означает роговица, *conjunctivitis* – воспаление конъюнктивы; *phagodiagnosics* является смешанным термином (греко-английским), *phago* – поглощать, пожирать; *diagnosics* – диагностика.

К английским медицинским терминам следует отнести такие как: *signs*, *suppurative*, *conduct*, *serum*, *allergy*. Быстрый и качественный перевод данного вопроса без знания данной лексики будет невозможным.

Подробно разобрав лексические единицы, алгоритм перевода данного задания – следующий. В первую очередь необходимо просмотреть всю предоставленную информацию, затем найти ключевое слово или слова, постараться понять содержание. В таких видах заданий 75% лексики составляют латинско-греческие термины и только 25% – исконно английского происхождения. Таким образом, знание профессиональной медицинской терминологии для студентов медицинских вузов становится трамплином к успешному пониманию необходимой информации, что предвещает правильность интерпретации и соответственно ответ на вопрос задания.

Что же касается самой структуры текста и грамматических показателей, с нашей точки зрения, они занимают второстепенное положение. Очень хорошо, когда студенты-медики владеют такими грамматическими категориями как: Simple, Continuous, Perfect Tenses Active and Passive, Modal verbs, if-sentences, которые являются необходимыми при понимании той или иной информации. Особое внимание нужно уделять обучению переводу предложений в виде общего и специального вопросов. Зна-

ние специальных вопросительных слов (what, where, why, what kind of) и других позволяет студентам-медикам быстрее анализировать информацию и, соответственно, получать не только качественный, но и быстрый перевод.

В заключение необходимо отметить, что при наличии вышеизложенных условий, а именно, хорошие знания английского, латинского языков; знания клинической терминологии; владение различными видами чтения, в большей степени изучающим, поисковым и просмотрным; умение читать текст по диагонали; способность выделять ключевые слова, развитая текстовая догадка даст возможность, не только сформировать прочный базис знаний, умений и навыков у студентов-медиков при переводе вопросов из «Step1», но и позволит им быстро и эффективно обрабатывать английские тексты медицинской тематики за наименьшее количество времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барсукова, М. П. К вопросу изучения медицинского дискурса / М. П. Барсукова // Саратовский научно-медицинский вестник. – 2002. – № 1 – С. 77.
2. Макушева, Ж. Н. Специфика медицинского дискурса на материале аутентичных текстов по специальности / Ж. Н. Макушева, М. Б. Ковалева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 5 (Ч. 1). – С. 108–111.
3. Бельская, А. Е. Специфика перевода английской медицинской терминологии на русский язык / А. Е. Бельская // Молодой ученый. – 2017. – № 4. – С. 275–277.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с
5. Percival C. Techniques and presentation / C. Percival // The translator's handbook. – London: Aslib. –1983. – P. 89–97.
6. Test items for licensing examination KROK1. Stomatology. 2018 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.testcentr.org.ua/banks/stomat/E96t19_2018E.pdf. – Date of access: 12.01.2020.

А. Г. Климук

*Международный университет «МИТСО»
Гомель, Республика Беларусь
e-mail: reiraionthehill@gmail.com*

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА

В статье представлено исследование влияния языковой личности на перевод художественных текстов. Было подтверждено наличие значимых языковых и смысловых искажений при переводе как специалистами в области лингвистики, так и специалистами других сфер. Обосновано введение предметов «страноведение» и «иностранный язык» в учебные программы школ и неязыковых вузов.

Ключевые слова: текст; понимание текста; языковая личность; перевод художественных текстов; вариативность; идиостиль.

A. G. Klimuk

*International University «MITSO»
Gomel, Republic of Belarus
e-mail: reiraionthehill@gmail.com*

LANGUAGE PERSON AS A DETERMINING FACTOR OF THE QUALITY OF THE TRANSLATION

In the article the research of a language person's influence in translation is represented. The research demonstrates that significant language and semantic misrepresentations exist in translating both by linguists and non-linguists. Adding of linguistic studies and English literature studies in school and non-linguistic universities curricula is the possible way of solving the problem of misrepresentations in translation.

Key words: text; understanding of a text; language person; translation of prose/fiction; variability; individual style.

Перевод художественной литературы – это сложный процесс, включающий в себя различные когнитивные процессы, такие как чтение, обработка информации, поэтапный перевод сегментов текста с их последующим слиянием в единую структурную единицу и т. п. Для того, чтобы переводимый текст получился связными, логически последовательным и понятным, языковая личность переводчика должна соответствовать определённым критериям. Тогда переводчик будет иметь возможность наиболее точно отразить отличную от его собственной реальность, представленную в исходном тексте. Исходя из концепции «языковой личности», представленной Ю. Н. Карауловым, можно выделить три уровня в структуре сформированной языковой личности:

1) лексикон (или вербально-семантический уровень), рассматриваемый в широком смысле и включающий в себя, в том числе, грамматические знания;

2) тезаурус (или лингвокогнитивный уровень), в котором запечатлен «образ» мира личности, система знаний о мире и реальности;

3) прагматикон (или мотивационный уровень), отражающий систему целей, мотивов и личностных установок [1].

Уровни выстроены в том порядке, в котором обычно и производится перевод, это касается не только художественных или иных текстов, но и процесса коммуникации в целом. Так, чтобы понять первичный смысл текста, переводчику нужно иметь достаточно большой объём знаний иноязычной лексики и грамматики, чтобы адекватно связать представленную информацию. Также важное влияние оказывают лингвострановедческие, исторические знания, они являются основной, на которой базируется то или иное произведение. Все данные в тексте обрабатываются и постепенно связываются в единую картину, наполненную различными связями. Происходит своеобразный диалог между переводчиком и писателем, некий невидимый обмен мнениями, посредством которых рождается переработанный текст, и на него, подобно цветным фильтрам, незаметно накладываются личность самого переводчика, его собственное восприятие и понимание этой картины реальности. Подробнее этого вопроса коснулась Л. Г. Федюченко, исследуя вопросы понимания и интерпретации текста переводчиком [2].

Овладение уровнями языковой личности необходимы как для качественного выполнения перевода, так и для личности в целом, поскольку способствуют развитию различных когнитивных сфер. Человеку, решившему выполнить перевод, необходимо оперировать мыслительными категориями иного лингвокультурного общества, чтобы суметь отразить их в своём, и при этом удерживать баланс между текстами. Дотошный перевод может оказаться «грубым», трудночитаемым, слишком вольный – далёким от оригинала.

Являясь представителем определённого лингвокультурного общества, языковая личность может улавливать имплицитно встроенный в текст контекст, различать смысловые оттенки различных выражений, архаизмов, неологизмов и т. д., широко представленных в родном языке. Когда же дело касается иностранного языка, возникает сложности в понимании и, соответственно, передаче всех этих явлений – так, некоторые фразеологизмы, поговорки и пословицы могут быть недоступны для понимания из-за того, что просто не существуют в реальности переводчика. Умение заполнять подобные лакуны, не изменяя при этом смысл произведения, и

адекватно отразить действительность – признаки качественно сформированной языковой личности переводчика.

Особый интерес представляет вариативность отражения действительности. Т. к. переводом занимается конкретный человек, сформированный специфической окружающей действительностью, то и выполняемый перевод будет наполнен только для этой личности характерными свойствами. Структура предложений и их членение, выбор лексики, стилистические приёмы – всё это будет способствовать появлению нового, как бы переработанного текста. Подача материала зависит в том числе и от того, распространены ли переводимые слова и конструкции в языке, на который переводят; так, для английского характерен страдательный залог в утвердительных предложениях, в то время как в русском – действительный залог, и т. д. Переводчик больше не инструмент, механически выполняющий свою работу, а личность, непосредственно участвующая в процессе коммуникации [3, с. 176].

При любом переводе для восприятия и понимания теряется существенная часть текста, а именно – идиостиль писателя, поскольку посредством перевода также выражается и идиостиль переводчика, его творческие стороны [3, с. 177]. Идиостиль, как совокупность стилистических, лексических и грамматических особенностей авторского письма, можно прочувствовать только тогда, когда читаешь произведение на родном языке писателя. В этом заключается основная сложность любого перевода – отразить действительность, которая бы, с одной стороны, была понятна читателю, а с другой, сохранила бы все особенности текста. Данное исследование призвано продемонстрировать всю сложность процесса перевода, его возможные трудности и последствия, а также предложить возможный вариант улучшения качества перевода.

В исследовании приняли участие четыре участника, из них: профессиональный переводчик с английского и испанского языков; преподаватель английского и немецкого языков; IT-специалист Quality Assurance engineer (Middle); IT-специалист IT-supporter. Для перевода использовался фрагмент из тринадцатой главы романа «Улисс» Дж. Джойса. Данный фрагмент был выбран исходя из его лексической, стилистической и грамматической сложности, а также высокой вариативности перевода.

All quiet on Howth now. The distant hills seem. Where we. The rhododendrons. I am a fool perhaps. He gets the plums, and I the plumstones. Where I come in. All that old hill has seen. Names change: that's all. Lovers: yum yum.

Tired I feel now. Will I get up? O wait. Drained all the manhood out of me, little wretch. She kissed me. My youth. Never again. Only once it comes. Or hers. Take the train there tomorrow. No. Returning not the same. Like kids your second visit to a house. The new I want. Nothing new under the sun. Care of P.

O. Dolphin's barn. Are you not happy in your? Naughty darling. At Dolphin's barn charades in Luke Doyle's house. Mat Dillon and his bevy of daughters: Tiny, Atty, Floey, Maimy, Louy, Hetty. Molly too. Eightyseven that was. Year before we. And the old major partial to his drop of spirits. Curious she an only child, I an only child. So it returns. Think you're escaping and run into yourself. Longest way round is the shortest way home. And just when he and she. Circus horse walking in a ring. Rip van Winkle we played. Rip: tear in Henny Doyle's overcoat. Van: breadvan delivering. Winkle: cockles and periwinkles. Then I did Rip van Winkle coming back. She leaned on the sideboard watching. Moorish eyes. Twenty years asleep in Sleepy Hollow. All changed. Forgotten. The young are old. His gun rusty from the dew.

Ba. What is that flying about? Swallow? Bat probably. Thinks I'm a tree, so blind. Have birds no smell? Metempsychosis. They believed you could be changed into a tree from grief. Weeping willow. Ba. There he goes. Funny little beggar. Wonder where he lives. Belfry up there. Very likely. Hanging by his heels in the odour of sanctity. Bell scared him out, I suppose. Mass seems to be over. Could hear them all at it. Pray for us. And pray for us. And pray for us. Good idea the repetition. Same thing with ads. Buy from us. And buy from us. Yes, there's the light in the priest's house. Their frugal meal. Remember about the mistake in the valuation when I was in Thom's. Twentyeight it is. Two houses they have. Gabriel Conroy's brother is curate. Ba. Again. Wonder why they come out at night like mice. They're a mixed breed. Birds are like hopping mice. What frightens them, light or noise? Better sit still. All instinct like the bird in drouth got water out of the end of a jar by throwing in pebbles. Like a little man in a cloak he is with tiny hands. Weeny bones. Almost see them shimmering, kind of a bluey white. Colours depend on the light you see. Stare the sun for example like the eagle then look at a shoe see a blotch blob yellowish. Wants to stamp his trademark on everything. Instance, that cat this morning on the staircase. Colour of brown turf. Say you never see them with three colours. Not true. That half tabbywhite tortoise-shell in the City Anns with the letter em on her forehead. Body fifty different colours. Howth a while ago amethyst. Glass flashing. That's how that wise man what's his name with the burning glass. Then the heather goes on fire. It can't be tourists' matches. What? Perhaps the sticks dry rub together in the wind and light. Or broken bottles in the furze act as a burning glass in the sun. Archimedes. I have it! My memory's not so bad [4, p. 396–397].

Переведённые фрагменты оказались немного похожи лексически, но совершенно разными стилистически. Проанализировав результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Участники, имеющие законченное высшее лингвистическое образование (преподаватель английского и немецкого и переводчик с англий-

ского и испанского, уровень владения английским – С2), объективно более выразительно передают образность текста. Они также способны различать смысловые оттенки слов, которые имплицитно встроены в канву произведения, требуют наличия знаний по стилистике. Однако, при переводе отмечается большая «вольность», т. е. исходный текст скорее интерпретируется, нежели переводится, заметно творческое выражение личностей переводчиков. В переведённом тексте можно чётко различить следы идиостиля переводчиков, особенно при наблюдении за порядком слов в предложениях.

2. Участник, имеющий техническое образование со школьной базой английского (уровень В1-В2), использующий только определённые, связанные с работой англицизмы, испытывает трудности в подборе слов, связывании предложений и различении смысловых оттенков. Перевод более конкретный, сжатый, местами напоминающий «кальку». Несмотря на определённую сухость, он наиболее чётко следует оригинальному течению текста, идиостиль переводчика почти не прослеживается. Часть выражений не переведена (напр. *Stare the sun for example like the eagle then look at a shoe see a blotch blob yellowish*), наблюдается прямой порядок слов, отличный от оригинала. Участник признался, что с трудом мог понимать отсылки на другие произведения, встречавшиеся в тексте, также было трудно не терять нить повествования.

3. Участник, имеющий техническое образование и постоянно использующий английской для коммуникации (уровень В2), испытал трудности в различении имплицитных оттенков слов и подтекстов, некоторые отсылки в тексте ему были непонятны (напр. *Then I did Rip van Winkle coming back*) из-за недостаточности знаний о литературе и литературном анализе в целом, некоторой нехватке страноведческих знаний. В переводе заметен идиостиль участника, не везде была выдержана единая последовательность текста – так, оригинальные предложения с инверсией не везде при переводе были так же переданы, отмечалась небольшая путаница с временем глаголов.

Перевод художественных текстов – это процесс, на который влияет множество факторов, в первую очередь, личность переводчика. Образование, окружающая среда, личностный бэкграунд человека, выполняющего перевод, влияют на смысловые искажения, проявляющиеся в переработанном тексте. Переводчик, таким образом, становится «соавтором» произведения [5, с. 148–150]. Личность переводчика является как самым креативным, так и самым опасным фактором при переводе текстов. Любая её характеристика может повлиять на итоговый текст; существует множество манипуляций, которыми переводчик может пользоваться, чтобы, например, сделать текст более интересным для читателя, навязать своё

личное мнение. Так, он может подбирать негативные или, наоборот, позитивные по оттенкам слова, образы, фразеологизмы, чтобы незаметно придать тексту некое «двойное дно», которого может и не быть в оригинальном произведении [6, с. 139]. Читатель подсознательно воспримет их как данность, станет ассоциировать текст с непосредственным автором произведения.

Переведённая иностранная литература является одним из важнейших источников познания культуры, она – сокровищница любой страны, сохранившая в себе историю, национальные идеи и философию народа. В то же время, она является благодатным материалом для манипулирования информацией. Переводчику сложно оставаться в тексте невидимым, стараться не перекраивать его под себя, используя выражения и фразеологизмы, характерные, например, для своей культуры. Избыток личного ведёт к неорганичности, невосприимчивости текста как чего-то отдельного, оригинального (т. к. «гоблинские переводы»). Кроме того, переводчик – всегда создание своего времени, своей среды. Переиздания, новые переводы и т. п. искажают информацию, манипулируют сознанием читателя, который, в силу многих причин, не имеет возможности ознакомиться с произведением на языке оригинала.

Решением этой проблемы может стать повышение качества обучения иностранным языкам, в первую очередь, введение занятий по дисциплинам «страноведение» и «иностранная литература». В школах и неязыковых вузах это могут быть как различные кружки, факультативы и т. д., так и полноценные занятия. Развитая языковая личность способна самостоятельно изучить материал (в формате художественного произведения, новостных статей и т. д.) и сделать выводы, а не довольствоваться переработанной информацией.

Включение в учебные программы хотя бы небольших фрагментов из теории переводоведения, ознакомление учащихся с базовыми техниками перевода, особенностями работы с различными текстами, будет способствовать более качественному восприятию и пониманию материала, а главное, будет лишено излишней субъективной оценки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бакало, Д. И. Особенности познания и отражения действительности в сознании переводчика в процессе его профессиональной деятельности / И. Д. Бакало. – М. : Филологические науки, 2006. – С. 29–31.
2. Федюченко, Л. Г. Понимание текста как составляющая профессиональной компетенции переводчика / Л. Г. Федюченко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). – С. 271–273.

3. Корнаухова, Н. Г. Перевод vs. Версия: виды манипуляции в художественном переводе / Н. Г. Корнаухова // Вестник ИГЛУ. – 2011. – № 2 – С. 176–183.
4. Joyce, J. *Ulysses* / J. Joyce. – Vintage; Reissue edition, 1990. – 783 p.
5. Кислицына, Н. Н. Концепция языковой личности в переводоведении / Н. Н. Кислицына // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. – 2012 – С. 146–152.
6. Кириченко, Е. Н. Проблема лингвистической трансляции как проблема языковой личности переводчика / Е. Н. Кириченко // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 137–139.

Н. С. Зелезинская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: zelennew@tut.by*

СМЕНА КУЛЬТУР – СМЕНА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ? (ОБ ОДНОМ ШЕКСПИРОВСКОМ ЗАИМСТВОВАНИИ ИЗ ЕВРИПИДА)

Статья посвящена проблеме источников Шекспира с точки зрения заимствования мотива самоубийства античных героев и шекспировской рецепции античной идеи правильной смерти. В статье рассматриваются некоторые прямые и культурные античные источники образов мифологических самоубийц, анализируются три античные источника мифа о Геракле с точки зрения семантики и аксиологии мотива самоубийства.

Ключевые слова: Уильям Шекспир; Геракл; мифологические аллюзии; культурные источники; мотив самоубийства.

N. S. Zelezinskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: zelennew@tut.by*

CHANGING CULTURES – CHANGING VALUES? (ON A SHAKESPEAREAN BORROWING FROM EURIPIDES)

The article is devoted to the problem of Shakespeare's sources from the point of view of borrowing the ancient motif of suicide and Shakespearean reception of the ancient idea of death. The article discusses some direct and cultural ancient sources of images of mythological suicides, analyzes three ancient sources of the myth of Hercules from the point of view of the semantics and axiology of the suicide motive.

Key words: William Shakespeare; Hercules; mythological allusions; cultural sources; the motif of suicide.

Как известно, Шекспир многие сюжеты, аллюзии, реминисценции брал из античных источников. Им же он обязан образами героев-самоубийц: Геракла, Деяниры, Дидоны, Нарцисса, Лавинии, Аякса, Пирама и Фисбы, Геро, Гекубы. Истории Нарцисса, Аякса, Пирама и Фисбы, скорее всего, были прочитаны им в «Метаморфозах», Овидия, Лавинии – в «Энеиде» Вергилия, Дидоны – в «Энеиде» Вергилия и «Героидах» Овидия. Важным источником является также античная драматургия.

Тема самоубийства получила огромную популярность у драматургов. От отчаяния, страданий, горя и мук совести добровольно обращаются к смерти многие персонажи Софокла (около 496–406 до н. э.): вешается Иокаста, призывает смерть и уходит в изгнание Эдип, вешается Антигона,

над трупом невесты пронзает себя мечом Гемон, а позже и его мать, узнав о смерти сына [1]. В трагедии «Трахинянки» показано самосожжение героя Геракла и самоубийство его жены. В трагедии «Аякс-биченосец» («Эант») автор тоже обращается к мифу о самоубийстве Аякса. В трагедии «Эдип в Колоне» хор наиболее отчетливо выражает призыв покинуть полный несчастий мир: *«Высший дар – нерожденным быть; // Если ж свет ты увидел дня – // О, обратной стезей скорей // В лоно вернись небытья родное!»* [1, строки 1225–1228]. В «Елене» Еврипида героиня пытается найти в себе мужество убить себя; попутно упоминаются самоубийства Леды: *«В петле вкусила Леда // Смерть за мое бесчестье»* [2, с. 75] и Тиндариды *«из-за сестры как будто закололась»* [там же, с. 73]. Обе смерти вызваны тем, что молва треплет имя семьи [там же, с. 79]. Обращает на себя внимание указание на причину и способ самоубийства в процитированных отрывках, а также эстетическая оценка акта самоубийства, что сохранит свою значимость в творчестве Шекспира.

Параллелизм античных и шекспировских представлений о самоубийстве очевиднее при сопоставлении отдельных сцен драматургических текстов. В данной статье мы хотим обратиться к интерпретации легенды о Геракле, представленной и у Софокла, и у Еврипида. Stuart Gillespie замечает, что немногие исследователи допускают, что знакомство Шекспира с древнегреческой трагедией распространялось дальше Еврипида [3, р. 7], но сравнение нам необходимо для понимания идейного влияния.

Более ранняя из них трагедия Софокла «Трахинянки» представляет этот мифологический сюжет следующим образом. Одним из значимых его мотивов является самосожжение Геракла, описанное с героическим пафосом. Мотив самоубийства наделен аксиологической ценностью, явно отображая право героя на свободный выбор.

Еврипид же отказывает герою в добровольной смерти, хотя причин для нее в трагедии «Геракл» у протагониста больше: в безумии он убивает детей. Придя в себя и узнав о содеянном, он решает покончить с собой и приводит свои причины Тесею. Как мы помним, «в Древней Греции и в Древнем Риме государственная власть пыталась установить, в каких случаях правомерно и допустимо человеку лишать себя жизни. Для этих целей во многих городах хранился запас сильнодействующего яда – цикуты, заготовленного за государственный счет и доступного всем, кто захотел бы укоротить свой век, но при условии, что причины самоубийства должны быть одобрены верховной государственной властью – сенатом, советом старейшин или другой соответствующей инстанцией» [4, с. 19]. Но Тесей не соглашается с доводами Геракла: *«Так как же смеешь ты, ничтожный смертный, / Невыносимой называть судьбу, / Которой боги подчиняются?»* [2, «Геракл», строки 1320–1322]. Геракл прислушивается

к доводам героя и размышляет: «<...>Я не скрою, что сомнением // Теперь охвачен я, не точно ль трус // Самоубийца... (В раздумье.) Да, кто не умеет // Противостать несчастью, тот и стрел // Врага, пожалуй, испугается... Я должен // И буду жить... С тобой, Тесей, пойду // В Афины» [там же, строки 1346–1352]. Еврипид показывает, как героя страшит, с одной стороны, гнев богов, с другой – боязнь потерять лицо, муки совести, стыд.

Итог рассуждений Тесея и Геракла прекрасно иллюстрирует суждение о том, что человек принадлежит богам и что необходимо терпеть невзгоды, мучения и тяготы жизни, не приближать смерть самостоятельно, а ждать, когда богам будет угодно прислать ее, высказанное Платоном в «Законах», а позже поддержанное Аристотелем и Плотиним. Сравнение двух аналогичных сюжетов Софокла и Еврипида указывает и на поддержание старой традиции, и на усвоение Афинами новых ценностей к концу V в. до н. э. Драматург ожидает от своих зрителей внимания к этой смене ценностных ориентиров, пьеса уже отображает не героические идеалы, а новое мышление граждан полиса. То, что трансформации подвергся именно мотив самоубийства героя чрезвычайно значимо: *virtus* отдельного человека не считалось чем-то определенным и состоявшимся до момента смерти. Об этом говорит сам Софокл: «Напрасно молвят издавна, что рано // Судить о жизни смертного – несчастна ль // Иль счастлива она – пока он жив» [1, «Трахинянки», Пролог, с. 37]. Момент смерти формировал *virtus* и оставлял добрую славу или дурную.

Но и идея свободы воли в выборе смерти была так же близка античности. Когда уже Овидий, спустя 4 века обратился к сюжету о Геракле, он предпочел версию Софокла:

*Ты же, сын Юпитера славный,
Древ наломав, что на Эте крутой взрасли, воздвигаешь
Сам погребальный костер, а лук и в уемистом туле
Стрелы, которым опять увидеть Илион предстояло,
Сыну Пеанта даешь. Как только подбросил помощник
Пищи огню и костер уже весь запылал, на вершину
Груды древесной ты сам немедля немейскую шкуру
Стелешь; на палицу лег головой и на шкуре простерся.
Был же ты ликом таков, как будто возлег и пируешь
Между наполненных чаш, венками цветов разукрашен!* [5, строки 230–238].

У Шекспира имя Геракла (Геркулеса) упоминается 48 раз и много отсылок косвенного характера, хотя отдельного сюжета, посвященного ему нет. Самая известная фраза принадлежит Гамлету: «*My father's brother – but no more like my father/ Than I to Hercules*» [6, 1.2.152–153]. Здесь из

всего дискурса Геракла задействован его внешний вид (сила, красота, представительность). В Гамлете есть отсылка к подвигам Геракла «*My fate cries out/ And makes each petty atire in this body/ As hardy as the Nemean lion's nerve*» [там же, 1.4.83–85] намекает, что Гамлету понадобятся все силы, чтобы встретиться с призраком. «*Ay, that they do, my lord, Hercules and his load too*» [там же, 2.2.384] – смысл, в общем, тот же, под ношей Геракла подразумевается вся тяжесть земли. Собственно, в большинстве случаев Геракл нужен Шекспиру как образец героя, даже «супергероя». Заметив достаточно узкое применение аллюзии, еще в 1903 г. Р. К. Рут (Robert Kilburn Root) по поводу Геракла написал: «Хоть отсылок и много, реальные познания Шекспира очень скудные. Они состоят из, во-первых, общего впечатления от случайно прочитанных текстов или услышанных разговоров, во-вторых, из изложенного Овидием мифа и, может быть, из английского перевода Сенеки. Он указывает только на мужество и силу Геркулеса и всего четыре его подвига» [7, с. 71]. Шарлотта Коффин немного расширяет эту оценку [8]. Она обращает внимание на аллюзию на посмертную славу героя (из источников в наибольшей степени выраженную у Овидия) в 3 части Генриха VI и еще на ряд смысловых оттенков отсылки к Гераклу. Кроме того, Ш. Коффин обращает наше внимание на общие места с мифом о Геракле, на идеи, которые могли быть восприняты Шекспиром непосредственно из этого мифа, в частности, на идею достоинства как воинской доблести (наиболее четко выраженную в «Кориолане» и «Антонии и Клеопатре»).

Мы предлагаем увидеть общность двух сцен: уже приведенного нами разговора Геракла и Тесея и разговора графа Глостера и его сына Эдгара в шестой сцене четвертого акта «Короля Лира». Тема обоих диалогов одинакова: самоубийство. Один из героев желает смерти и готов шагнуть ей навстречу, другой отговаривает его. Мотив самоубийства очень популярен в литературе, ренессансной в частности, у Шекспира особенно, но основой сравнения стали доводы, которые приводит Эдгар и реакция Глостера: они почти дословно повторяют слова Тесея и Геракла, процитированные выше. Причиной желанного самоубийства называется отчаяние, как у Геракла. На коленях Глостер отрекается от мира, слагает тяжести страданий и бремя терпения. Тут же он упоминает, что идет против воли богов в своем желании досрочной смерти. Слепой, он прыгает, воображая, что стоит на обрыве, на деле просто падает вперед. Эдгар разыгрывает сцену бесовского соблазна, божественного вмешательства и спасения: «*therefore, thou happy father, // Think that the clearest gods, who make them honours // Of men's impossibilities, have preserved thee*» («Тебя, родимый, // Поздравить можно: небеса спасли // От гибели тебя. Они все могут») [9, 4.6.72–74]. Глостер отвечает словами Геракла: «*I do remember now:*

henceforth I'll bear // Affliction till it do cry out itself // 'Enough, enough', and die» («Я понял все. Отныне покорюсь // Своей судьбе безропотно, покамест // Она сама не скажет: «Уходи») [ibid., 4.6.75–77].

Несмотря на то, что структура шестой сцены отсылает нас к средневековым моралите и наполнена библейской лексикой, семантика мотива самоубийства повторяет античную трагедию и шире, античную философию.

Из компаративного анализа мы делаем следующие выводы:

1) Шекспир использует миф о Геракле не только как аллюзию, но и как источник идеи. В частности, воспроизводит мотив самоубийства из трагедии Еврипида в «Короле Лире».

2) Мы смогли проследить языковые параллели с трагедией Еврипида, но нашли идейное соответствие и овидиевской версии мифа о Геракле.

3) Большое значение для понимания Шекспира играют культурные источники, прочитанные самостоятельно или воспринятые опосредованно.

4) Внимание надо уделять именно тому источнику, которым пользовался Шекспир, а не любому произведению, содержащему миф или легенду, пусть даже они были более ранними или полными. Для понимания эволюции семантических смыслов бывает недостаточно сравнить два источника, изменения видны отчетливее, если проследить всю литературную традицию, действующую данный сюжет.

5) Семантика мотива самоубийства в произведениях Шекспира неоднозначна и зависима как от античных заимствований, так и от культурных установок, унаследованных от Средневековья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Софокл. Трагедии / Софокл – Калининград : Янтарный сказ, 2002. – 381 с.
2. Еврипид. Трагедии : в 2 т. / Еврипид ; пер. И. Анненского. – М. : Ладомир, 1999. – 2 т.
3. Gillespie, S. Shakespeare's books: A Dictionary of Shakespeare's sources / S. Gillespie. – L. : Continuum, 2004. – 528 p.
4. Трегубов, Л. Эстетика самоубийства / Л. Трегубов, Ю. Вагин. – Пермь : Капик, 1993. – 268 с.
5. Овидий, П. Н. Метаморфозы / Овидий ; пер. с лат. С. В. Шервинского ; прим. Ф. А. Петровского. – М. : Художественная литература, 1977. – 430 с.
6. Shakespeare, W. Hamlet / W. Shakespeare ; ed.: A. Thomson, N. Taylor. – 3rd ed. – The Arden Shakespeare, 2018. – 660 p. Перевод М. Лозинского приводится по: Шекспир, У. Гамлет / У. Шекспир. – Полное собр. соч. : 8 т. ; пер. с англ. М. Лозинский. – М. : Искусство, 1960. – Т. 6. – С. 5–159
7. Root, R. K. Classical Mythology in Shakespeare / R. K. Root – NY : Henry Holt and Company, 1903. – 159 p.

8. Coffin, Ch. Hercules [Electronic resource] / Ch. Coffin // A Dictionary of Shakespeare's Classical Mythology. – ed. : Yves Peyré, 2009. – Mode of access: <http://www.shakmyth.org/myth/111/hercules>. – Date of access: 01.02.2020.
9. Shakespeare, W. King Lear / W. Shakespeare ; ed. by R. A. Foakes // The Arden Shakespeare Complete Works ; ed. by R. Proudfoot, A. Thomson and D. S. Castan (2011). – The Arden Shakespeare. – Bloomsbury Arden Shakespeare, 2017. – P. 633–670. Пер. Б. Пастернака приводится по: Шекспир У. Король Лир / У. Шекспир // Полное собр. соч. : в 8 т. – М. : Искусство, 1960. – Т. 7. – С. 427–571.

Е. В. Дыро, Е. А. Галиано

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: dykate70@gmail.com, 1214elena@rambler.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье анализируются основные лингвостилистические особенности профессионально ориентированных текстов экономической тематики на испанском языке, определяются наиболее используемые методы и приемы перевода с учетом данных особенностей, а также рассматривается переводческий анализ как важное условие выполнения адекватного перевода и эффективное средство обучения переводческой деятельности.

Ключевые слова: обучение переводу; экономический текст; испанский язык; лингвостилистические особенности; приемы перевода; переводческий анализ текста.

E. V. Dyro, E. A. Galiano

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: dykate70@gmail.com, 1214elena@rambler.ru*

TEACHING THE TRANSLATION OF ECONOMIC TEXTS (ON THE EXAMPLE OF SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

The article analyzes the main linguistic and stylistic features of professionally oriented texts on economic topics in Spanish, identifies the most used translation methods and techniques and considers translation analysis as an important condition of adequate translation and an effective means of teaching translation activities.

Key words: translation training; economic text; Spanish language; linguistic and stylistic features; translation techniques; translation text analysis.

Экономические, социальные, политические и другие явления и процессы, имеющие место в современном мире, обуславливают характер требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов, владеющих навыками перевода. Обучение переводу должно формировать у студентов представление о том, как переводить специальные тексты, относящиеся к той или иной сфере жизнедеятельности и характеризующиеся жанровым и тематическим разнообразием, а также повышенной степенью сложности и новизны, что предполагает наличие высокого уровня языковой подготовки и профессиональной компетентности переводчика. В связи с этим важным требованием к содержанию образова-

тельных программ по переводу должно являться его соответствие конкретной ситуации спроса и предложения на рынке переводческих услуг.

Изучение и анализ деятельности фирм, занимающихся переводами в городе Минске, позволяет выявить наиболее востребованные категории переводимых текстов, среди которых одно из первых мест занимают экономические тексты, представляющие собой финансовую и бухгалтерскую документацию (отчеты, балансы, сметы, бизнес-планы и др.), сопроводительные документы (таможенные декларации, счета-фактуры, накладные, некоторые виды договоров), рекламные и маркетинговые материалы, презентации, деловые письма. В неразрывной связи с экономическими текстами выступают тексты юридического характера, активно используемые в экономической деятельности. Это различные виды договоров (трудовые договоры, договоры купли-продажи, поставки, лицензионные соглашения и др.); учредительные и сопроводительные документы (уставы, свидетельства, доверенности, сертификаты); нормативно-правовые акты (законы, указы, постановления и др.), документы судопроизводства (заявления, судебные решения, ходатайства и др.).

Процесс формирования профессиональной компетентности переводчика, включающей обширный диапазон навыков и умений, должен протекать в максимальном приближении к реальным условиям осуществления переводческой деятельности, чего следует добиваться путем оптимизации традиционных форм обучения переводу за счет использования современных информационно-коммуникационных технологий и постоянного информационного обновления дидактического обеспечения занятий. Преподавателю важно стремиться к диверсификации типологии текстов, применяемых для обучения экономическому переводу, предлагать сложные и малоизученные в переводческом аспекте жанровые разновидности экономических текстов, такие как некоторые финансовые и юридические документы.

Большинство авторов в своих трудах по лингвистике, лингводидактике и переводоведению под экономическим текстом понимают специальные профессионально ориентированные тексты экономической тематики, относящиеся в основном к научному и научно-публицистическому стилю. В данном исследовании термины «экономический текст», «специальный текст экономической направленности», используются как контекстуальные синонимы, и в их понятие включена вся жанровая разновидность текстов, используемых в экономической дискурсивной деятельности.

На практике результат переводческих действий зависит от ряда факторов, влияние которых в различной степени активизируется в процессе перевода. Одним из таких факторов выступают лингвостилистические особенности переводимого текста. Жанровая принадлежность и функцио-

нальная направленность текста определяют выбор методов и приемов перевода, используемых переводчиком, поэтому очень важно изучать и использовать эту взаимосвязь в обучении переводу.

Научные экономические тексты, тексты учебников по экономике, текст делового документа, а также тексты периодических экономических изданий имеют свои стилистические различия, которые неодинаковы в разных языках. Различия в составе речевых стилей двух языков создают известные трудности при переводе, связанные с поиском функциональных соответствий. Для большинства экономических текстов свойственна насыщенность фактическим материалом (конкретной информацией, часто представленной в форме графиков, таблиц, диаграмм и т. п.), что предполагает высокую степень точности перевода, отсутствие экспрессии, логичность и четкость изложения. Однако стоит отметить, что для экономических текстов публицистического стиля доминантой характеристикой является активное использование экспрессивных средств языка (тропов, форм превосходной степени, императивных форм, инверсии и др.).

Кроме того, экономические тексты имеют целый ряд специфических лексических, грамматических и синтаксических особенностей, к которым в первую очередь можно отнести наличие значительного количества лексических единиц, являющихся экономическими терминами. В процессе перевода очень важно учитывать такие особенности терминологических систем, как тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля и существование межотраслевых омонимов: *deducción* – филос. ‘дедукция’, бух. ‘вычет’, ‘отчисление’; *constitución* – юр. ‘конституция’, эк. ‘учреждение’ (предприятия), за пределами своего терминологического поля термин теряет свои системные характеристики. Особую сложность представляет безэквивалентная лексика, обозначающая экономические реалии в исходном языке и не имеющая на данный момент эквивалента в языке перевода. Специфика перевода терминов заключается в том, что важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности и абсолютной идентичности понятий, выражаемых терминами двух языков [1]. С этой точки зрения при обучении переводу экономических текстов важно проводить анализ проблем перевода экономических терминов, который невозможен без комплексного сравнительно-сопоставительного изучения экономической терминологии на уровне понятий и языковых средств их выражения.

Еще одной отличительной особенностью экономических текстов является наличие названий предприятий и организаций, а также сокращений и аббревиатур, большинство из которых используются только в экономических текстах и документах. К основным способам перевода названий предприятий и сокращений относятся: 1) эквивалентная передача (PIB –

ВВП, IPC – ИЦП); 2) заимствование иностранного слова с сохранением латинского написания (La Caixa – название банка, IBEX-35, NASDAQ – названия биржевых индексов); 3) транслитерация (СВИФТ-код); 4) транскрипция; 5) описательный перевод; 6) создание нового сокращения на переводимом языке.

В испанских экономических текстах присутствует большое количество англицизмов, вошедших в испанский язык путем транслитерации или транскрибирования, калькирования и семантического заимствования. О степени ассимиляции иностранных слов можно судить по количеству устойчивых словосочетаний, в состав которых они входят, а также по степени их морфологической адаптации в языке (*rating del día, diccionario de emoticonos*).

Быстрые темпы развития экономики порождают трансформационные процессы во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в языке, что проявляется в появлении неологизмов, многие из которых приходят из английского языка: *burnout (síndrome del quemado), crowdfunding-micro mecenazgo, customizar (personalizar), electrolinerá (estación de carga eléctrica para vehículos)*.

Экономические тексты, особенно относящиеся к публицистическому стилю, содержат большое количество метафор, которые настолько устоялись в экономическом лексиконе, что даже не воспринимаются таковыми, образуя отдельный пласт экономических терминов-метафор (*caída del euro* – ‘падение евро’, *fuga de capitales* – ‘утечка капитала’, *comportamiento del índice* – ‘поведение показателя’, *elasticidad de la demanda* – ‘эластичность спроса’). Развитие международных экономических связей порождает межъязыковое распространение ярких экономических метафор путем их калькирования (*fondo buitre* – ‘фонд-стервятник’, *burbuja inmobiliaria* – ‘ипотечный пузырь’, *números rojos* – ‘красные суммы’, *paracaídas dorados* – ‘золотые парашюты’).

Также следует отметить присутствие в экономических текстах межъязыковых омонимов («ложных друзей переводчика»), транслитерационный перевод которых может привести к искажению переводимого текста: *banda* – ‘диапазон’, а не ‘банда’, *público* – ‘общественный’ или ‘государственный’, а не ‘публичный’, *diversión* – ‘развлечение’, а не ‘диверсия’).

Характеризуя грамматические особенности экономических текстов, можно выделить следующие: отсутствие многих форм личных местоимений, частое употребление существительных с предлогом *de (tipo de cambio, orden de pago)*; преобладание сложных предложений над простыми, хотя в некоторых разновидностях специальных экономических текстов (словари, инструкции, некоторые виды деловой документации) закономерно употребление односоставных предложений; частое использование сложноподчиненных предложений обуславливает широкое употребление

составных предлогов и союзов, а также неличных форм глагола; характерным является порядок слов в предложении, при котором тема предшествует реме и др.

Рассмотрев основные лингвостилистические особенности испанских экономических текстов, а также проанализировав их переводы на русский язык, авторы пришли к заключению, что наиболее частыми переводческими приемами при переводе экономических текстов научного и публицистического стиля являются: транспозиция, модуляция, заимствование, калькирование, транслитерация.

Таким образом, очевиден факт того, что для выполнения адекватного перевода экономического текста, переводчику важно помимо лингвистических знаний и переводческих умений иметь знания, как об общих экономических реалиях, так и об особенностях экономической системы и культуры отдельных стран.

Важным показателем уровня профессиональной компетентности переводчика является умение выполнять переводческий анализ текста. Из всего многообразия существующих авторских трактовок понятия переводческого анализа можно выделить следующие важные положения: 1) переводческий анализ текста направлен на глубокое понимание оригинала переводимого текста, определение его основной коммуникативной задачи, и разработку определенной стратегии перевода; 2) переводческий анализ предполагает три этапа: предпереводческий анализ, аналитический вариантный поиск средств перевода и критический анализ результатов перевода с целью редактирования. Навык переводческого анализа формируется посредством организованного обучения, формами которого выступает аналитическое чтение и комментирование, выполнение лингвостилистического анализа текста, осуществление критического анализа перевода, при котором студенты проводят сопоставительный анализ оригинального и переводного текстов с целью выявления стратегий перевода, несоответствий между оригинальным и переводным текстом, объектом критического анализа могут выступать переводы студентов, сопоставляемые с переводами профессиональных переводчиков.

В качестве заключения можно сделать краткий вывод о том, что для достижения адекватности перевода экономического текста ключевое значение приобретает поиск эквивалентных замен, что предполагает знание переводчиком терминологических эквивалентов и умение осуществлять переводческие трансформации с целью подчинения стилистических особенностей ИТ стилистической норме жанра ПТ. Также важным условием достижения цели перевода является разработка стратегии перевода, которая определяется и реализуется в процессе переводческого анализа текста,

обучение которому в обязательном порядке входит в учебные программы курсов по переводческим дисциплинам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Нечаева, Е. А. Проблемы перевода профессиональных терминов: причины сложностей и способы их преодоления [Электронный ресурс] / Е. А. Нечаева // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. – 2013. – Режим доступа: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/nechaeva1.html>. – Дата доступа: 31.01.2020.

И. Г. Абрамова

*Запорожский государственный медицинский университет
Запорожье, Украина
e-mail: abramova.g.inna@gmail.com*

ПРОБЛЕМАТИКА ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ И. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦКОГО

В статье произведен анализ этнонациональной идентичности в творчестве И. Нечуй-Левицкого. Украинская национальная идентичность переживается героями произведений как самооткрытие, проблема, вызов, который требовал воплощения определенной программы, направленной на ее утверждение и развитие. Интеллигенты писателя артикулируют европейский компонент национальной идентичности.

Ключевые слова: этнонациональная идентичность; национальное самосознание; национальная идентификация; денационализация; национальный тип характера.

I. G. Abramova

*Zaporozhye State Medical University
Zaporozhye, Ukraine
e-mail: abramova.g.inna@gmail.com*

PROBLEM OF ETHNONATIONAL IDENTITY IN THE INTERPRETATION OF I. NECHUY-LEVITSKY

The article analyzes the ethnonational identity in the work of I. Nechuy-Levitsky. The Ukrainian national identity is experienced by the heroes of the works as self-opening, a problem, a challenge that required the implementation of a specific program aimed at its approval and development. Writer's intellectuals articulate the European component of national identity.

Key words: ethno-national identity; national identity; national identification; denationalization; national type of character.

60-80-е годы XIX века, когда украинский писатель И. Нечуй-Левицкий, находясь в расцвете творческих сил, писал свою наиболее значительную прозу, были периодом общественно-политического и общекультурного кризиса, периодом мучительной трансформации традиционных родово-патриархальных форм жизни, анахроничных в европейском контексте феодальных правовых отношений и способов хозяйствования.

Кризис украинской культуры середины XIX века, когда украинство находилось на грани исторического небытия, вдохновило творчество Т. Г. Шевченко, сместившего семантику популярного в те времена мифа «смерти Украины» в контекст инициативного испытания, после которого «современное состояние бытия с его фальшивым умом и фальшивой мо-

ралью заменит триумф идеальной общности людей» [1, с. 160]. Без сомнения, именно творчество Т. Шевченко следует считать парадигматическим текстом, в котором были проартикулированы основные проблемы украинского бытия, развернуто видение прошлого и проект будущего нации. Однако сложные общественно-исторические процессы, связанные с распадом традиционного патриархального сознания, либерализацией в экономике, ростом важности городской культуры, дифференциацией общества, то есть появлением новых социальных групп, а следовательно, усложнение системы идентификации личности, требовали широкого эпического освещения и осмысления средствами прозаического дискурса, предусматривали формирование новой стилистики, дистанцированной от фольклорной новой повествовательной техники, новых героев и нового типа автора.

Среди украинских прозаиков, что в меру сил и таланта старались достойно ответить на вызов времени, И. Нечуй-Левицкий заметно выделялся четко сформулированной и выдержанной эстетической программой и новаторством своего творчества 60-80-х годов, в котором наиболее полно отразились обычаи и характер народа на начальном этапе превращения его этноса на модернизированную нацию. В контексте имперской культуры процесс становления нации приобретал дополнительных драматических, а часто и трагических оборотов: деятелей украинского движения ссылали в Сибирь или на Кавказ, цензурные ограничения и прямые правительственные запреты (1863, 1876) стали обыденным явлением, образовательная система была окончательно превращена в средство денационализации и русификации. Эти болезненные процессы, непосредственно касающиеся проблематики этнонациональной идентичности, народного характера и его деформаций, вдохновляли творчество И. Нечуй-Левицкого и становились предметом художественного анализа. Как подчеркивает И. Приходько, «обостренный национальный вопрос писатель вносил в каждое свое произведение, ставил его на разном жизненном материале» [2, с. 17].

Самоутверждение украинства путем противопоставления себя, своих обычаев, жизненных устоев, нравов другим народам находило отражение в художественном творчестве И. Нечуй-Левицкого. Причем созданные писателем типы и характеры демонстрируют очень разный опыт переживания и осознания этнической идентичности, правдиво отражали всю сложность общественных преобразований и процесс этнической консолидации и формирования нации.

И. Нечуй-Левицкий не трактовал национализм в классическом смысле этого слова, то есть как политическую доктрину о центральной ценности нации и соответствующее требование национального государства. Собст-

венно позиция писателя именно этого второго элемента не включала, и когда в публицистике или прозе (особенно в «идеологических» романах) возникала потребность сформировать проект будущего Украины, автор всегда декларировал народнические, просветительские требования.

Основания для самоидентификации украинца как члена этнической общности И. Нечуй-Левицкий видел в прошлом (казачество, гетманщина; с ведущими историческими фигурами Сагайдачного, Хмельницкого, Мазепы), особенностях фольклора, мифологии, мировоззрения, культуры и характера народа, в проекте будущего. Этнос-нация является для писателя сердцевинной группой из числа тех, с которыми себя отождествляет личность. В статье «Современное литературное направление», акцентируя внимание на богатстве украинской жизни как материала для творчества, И. Нечуй-Левицкий в первую очередь указывает на этнографические вариации украинских типов, а уже потом на социальную дифференциацию украинства. Настойчиво демонстрируя в своих произведениях губительные для этноса личности последствия потери идентичности, писатель фактически приблизился к современным выводам нациологии. «Идентифицировать себя с нацией, – утверждает Э. Смит, – это больше, чем идентифицировать себя с делом или с коллективом. Это означает приобрести личное обновление и достоинство в национальном возрождении и через него. Это значит стать частью политической над-семьи» [3, с. 167–168].

Этническая идентификация героев-украинцев в произведениях И. Нечуй-Левицкого происходит по-разному. Очевидно, наиболее элементарный и распространенный вариант представляют многочисленные крестьянские типы и характеры литературных персонажей писателя, которым украинская идентичность передается по наследству, органично, минуя сферу экзистенциального выбора личности, не попадает в поле сознания, находясь, по выражению Гегеля, в *das Bekannte* ‘том хорошо известном, что остается незамеченным’. По крайней мере национальная идентичность не составляет для них проблемы, не побуждает их к рефлексии. Она осознается только при встрече или в конфликте с иноэтническим фактором.

Уже в первой своей повести «Две московки» (1868) И. Нечуй-Левицкий предлагает характерный вариант такого конфликта. Действие повести начинается возвращением в село героя Василия Хоменко и его трогательной встречей с матерью – Варкой Хомихой. Писатель, все особенности стиля которого можно обнаружить уже в этом дебютном произведении, подробно выписывает локализованный пейзаж, картины быта, убогий интерьер дома, достаточно индивидуализированные портреты Вари и Василия. Парень изображен как выразительно национальный тип. В портретной характеристике он наделен типично украинской, по мнению

писателя, мужской красотой: Василий высокий, статный, его черные брови, «как две пиявки впились в белое тело» [4, с. 54], «карие глаза блестящие, как свечи» [4, с. 54]. Другие портретные детали дополняют это первое впечатление на протяжении повествования, углубляя психологическую характеристику персонажа.

Василия рассказчик идентифицирует как казака, несмотря на некоторую несовместимость такого названия с социальным статусом молодого человека в качестве солдата российской армии. По замыслу автора, Василий сохранил свою украинстность в условиях бесчеловечной муштры, физического и национального насилия. Он вернулся в свою органическую среду, в свой украинский крестьянский мир, быстро и легко реинтегрировался в его «символический порядок» (Ж. Лакан) с гармонией человеческого и природного, циклическим аграрным и церковно-календарным временем.

Сюжетом повести движет своеобразный комплекс конфликтов, в котором можно отчетливо выделить психологически-бытовой (любовный треугольник), социальный (солдатчина) и национальный (денационализация украинца) компоненты.

Власть заставляет укорененного в земле крестьянина (это ощущение земли – важный компонент народного характера украинца-хлебороба) к перемещениям в пространстве, целесообразность которых ему не очевидна. Отрыв от почвы, как правило, предусматривает у И. Нечуй-Левицкого распад этноса, дезинтеграцию идентичности. Так, в конце концов где-то теряется в далеких краях Василий. Марина, не обретя семейного счастья с нелюбимым мужем, пытается убежать от горя, окончательно теряет моральный облик и бессмысленно погибает в Киеве. Примечательно, что автор «привел» эту героиню умирать именно в город, а Анна – образец нравственной чистоты – доживает в селе.

Сын Анны Иван, оторванный от матери кантонист, впоследствии военный писарь, становится жертвой русификаторского влияния государственного образования. Лишенный крепких крестьянских, собственно, украинских корней, он превратился в человека без идентичности, в безликий винтик имперской бюрократической машины, о чем свидетельствует ни украинский, ни русский язык его письма к матери.

Характеры и персонажи, чувствительные к окружающей среде, часто наделены у писателя разными чеснотами, однако все еще пассивные, ограниченные и необразованные. Присущая им картина мира, «символический лад» (Ж. Лакан), в котором укрепляется и определяется идентичность сельского жителя, не предусматривает и не стимулирует трансформации этнического самосознания в национальное. И. Нечуй-Левицкий ощущал необходимость «новых людей», социально и национально созна-

тельных, просветительскими усилиями которых «вырастет» полноценная европейская нация.

Общественным субстратом «новых людей», по мнению писателя, должно быть прежде всего украинское мещанство и состоятельные старые казацкие семьи.

Глубокая симпатия И. Нечуй-Левицкого к национальному мещанству мотивируется его биографией. Писатель и по происхождению, и по положению принадлежал к украинскому среднему классу. М. Загирня отмечала в воспоминаниях, с какой теплотой уже старый писатель рассказывал о древних киевских мещанах и академистах [5, с. 109].

В повести «Причепа» украинскую сторону, которая противостоит, по замыслу автора, польскому панству, представляет мещанская семья Лемишек. Старый Лемишка – носитель традиционной морали, умный и справедливый отец. В его уста И. Нечуй-Левицкий вкладывает много своих наблюдений, в частности и про польскую шляхту.

Сила Лемишки – в его здоровой народной основе, прочной национальной идентичности: он единственный не согласился разговаривать с Зосей на польском или русском языках, продолжая говорить с ней на украинском языке, пугал ее своим «гайдамацтвом». О высоком общественном самосознании этого мещанина свидетельствует заказанный им для церкви дорогой колокол. Этот поступок характеризует Лемишку не просто как пассивного носителя этнической идентичности, а как субъекта – творца культурных ценностей, которыми укреплялось украинское самосознание.

Молодое поколение, отчужденное школой от народной основы, не имеет такой сопротивляемости и устойчивости к ассимиляционным действиям и теряет свою национальную идентичность. И. Нечуй-Левицкий подробно останавливается на психологических механизмах пагубного влияния иноязычного шовинистического образования. На примере обучения Якима Лемишки писатель анализирует постепенную деструкцию психического и национального этноса личности.

Мировоззренческой основой деятельности «новых людей» 60-х годов было народничество, идеологический стержень которого составляла просветительская убежденность в могуществе разума, образования, вера в общественный прогресс без революционных катастроф. Конкретный перечень задач народников включал учреждение школ, литературных организаций, музеев, издание книг на украинском языке для народа, борьба против национального гнета и русификации за свободное развитие украинского языка и культуры.

В романе «Тучи» писатель изображает историю двух поколений интеллигенции – 40-х и 60-х годов. Название романа аллегорическое, причем эта аллегория лейтмотивом проходит сквозь значительное количество

произведений писателя. Тучи – это правительственный деспотизм и консерватизм во всех сферах жизни, прежде всего в образовании и культуре.

Украинец Дашкович отличается от россиянина Воздвиженского взглядами на семью, национальное дело, личную карьеру. Однозначно осуждая россиянина за деспотизм и шовинизм, автор двусмысленно относится и к его украинскому оппоненту. В голосе прозаика иногда звучит ирония к далекому от жизни, отчужденного от реальных проблем народа философу. В Сегединцах профессор-ураинофил записывает фольклор, любит природу, наблюдает за крестьянским взглядом. Так у него формируется определенная протокультурная программа. Однако даже этим намерениям не суждено было реализоваться: потеряв связь с народом, Дашкович запутался в славянофильстве, впоследствии углубился в изучение совершенно не нужного, по мнению И. Нечуй-Левицкого, для национального дела Конфуция и Лао-Тзы. Только в конце жизни он с болью осознает, что заблудился и ничего не сделал ни для Украины, ни для детей.

В другой плоскости, чем Воздвиженский, Дашковичу противопоставлены Павел Радюк, Дунин-Левченко, Мирошниченко. Украинская национальная идентичность переживалась этими пламенными идеалистами одновременно как открытие, как проблема и как вызов, который требовал создания и воплощения определенной программы, направленной на ее утверждение и развитие. Обостренное национальное самосознание резко отличает «новых людей» от всех других общественных типов тогдашнего украинства, определяет их социально-общественную роль и поведение.

Обостренное чувство национальной идентичности связано с переосмыслением и переоценкой истории, в которой Украина выступала бы не только объектом приложения чужих сил, но и активным субъектом. Конечно, видения прошлого у Радюка кодируются романтическими конвенциями и побуждают не столько к рефлексии, сколько к сильному эмоциональному переживанию исторической несправедливости.

Интересно, что интеллигенты И. Нечуй-Левицкого не впервые в украинской литературе осознают европейский компонент национальной идентичности: « – Мы уже совсем стали европейцами, хоть и сами того не замечаем. Только нам нужна национальная почва, народ, наш язык, наша родная поэзия, – проговорил Радюк» [4, с. 261].

И. Нечуй-Левицкий всегда связывает социально-общественную и национальную идентичность в единый проблемный узел, что дает ему возможность максимально полно рефлексировать над судьбой украинского человека в сложную и противоречивую эпоху общественных преобразований и становления украинской современной нации.

Персонажи писателя, которые являются одновременно образами-характерами (живыми индивидуальностями) и образами-типами (отражают общие черты людей эпохи), отличаются переживанием различных аспектов своей идентичности и уровнем ее осознания. Так, самая многочисленная крестьянская прослойка народа представлена И. Нечуй-Левицким как непробужденная, но крепкая и здоровая основа украинства. Крестьянские типы являются стихийными и органическими носителями этнической идентичности, им присущи стойкий моральный дух, эстетическая чувствительность и другие положительные черты народного характера. Однако писатель не только идеализирует крестьянство, но и настойчиво раскрывает, анализирует негативные процессы в его среде – пролетаризацию, денационализацию, распад патриархальной украинской семьи. Во многих произведениях прозаика современный читатель видит сознательную критику национального характера украинцев, ее крайностей и деформаций.

Свои надежды на национальное освобождение писатель связывает с экономически более независимым и образованным мещанским сословием. Буржуазия, основной общественный субстрат «новых людей» – украинской интеллигенции, призвана, по убеждению автора, разбудить пассивные крестьянские массы к сознательному национальному бытию.

Интеллигенция у И. Нечуй-Левицкого наделена историческим мышлением и пониманием своей – пусть ограниченной народнической идеологией – миссии.

Украинскую идентичность интеллигенты переживают как вызов и задания к активным действиям. Однако последние им удаются хуже, в чем проявляется историческая ограниченность народнической программы. Именно интеллигенты возрождают архетип казацкого рыцарства как необходимый компонент украинской идентичности и открывают для себя европейскую перспективу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Грабович, Г. Шевченко как мифотворец: Семантика символов в творчестве поэта / Г. Грабович. – М. : Сов. писатель, 1991. – 212 с.
2. Приходько, И. Ф. Украинская идея в творчестве И. Нечуй-Левицкого / И. Ф. Приходько. – Львов : Каменяр, 1998. – 70 с.
3. Смит, Э. Национальная идентичность / Э. Смит. – К. : Основы, 1994. – 224 с.
4. Нечуй-Левицкий, И. С. Собрание произведений : в 10 т. / И. С. Нечуй-Левицкий. – М. : Науч. мысль, 1965–1968. – 10 т.
5. Загирня, М. Воспоминания. Предисловие, составление, примечания Л. Л. Неживой / М. Загирня. – Луганск : Путь, 1999. – 160 с.

Н. М. Шкурская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: shdm2009@yandex.ru*

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Изучение перевода в литературоведческой плоскости постоянно сталкивается с необходимостью рассматривать языковые явления, анализировать и оценивать языковые средства, которыми пользовались переводчики. Содержание подлинника существует только в единстве с формой, с языковыми средствами, в которых оно воплощено, и может быть передано при переводе тоже только с помощью языковых средств.

Ключевые слова: художественный перевод; экспрессивность; денотативное значение; эквивалент; прагматика.

N. M. Shkurskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: shdm2009@yandex.ru*

VARIABILITY OF APPROACHES TO INTERPRETATION OF ARTISTIC TEXTS

The study of translation in the literary field is constantly faced with the need to consider language phenomena, analyze and evaluate the language tools used by translators. The content of the original text exists only in unity with its form, linguistic means in which it is embodied and can be translated with.

Key words: artistic translation; expressiveness; denotative meaning; equivalent; pragmatics.

Перевод играет важную роль в повышении осведомленности и взаимопонимания между различными культурами и нациями. Литературные переводы, в частности, помогают этим различным культурам достичь компромисса.

Художественный перевод – это вид перевода, который отличается от перевода вообще. Художественный перевод должен отражать образное, интеллектуальное и интуитивное письмо автора. Характеристики художественного перевода можно обобщить следующим образом: экспрессивность, коннотативность, символичность, ориентированность как на форму, так и на содержание; субъективность, допущение множественной интерпретации, универсальность, использование специальных приемов для

«усиления» коммуникативного эффекта, тенденция к отклонению от языковых норм.

Кроме того, художественный перевод должен отражать все литературные особенности исходного текста, такие как звуковые эффекты, морфофонемный подбор слов, фигуры речи и т. д. Это более широкое, стилистическое измерение коммуникации представляет, конечно, особый интерес для литературоведения, и поэтому неудивительно, что теоретики, занимающиеся художественным переводом, уделяют значительное внимание сохранению стилистических свойств текста.

Стиль писателя известен «по словам, которые он выбирает, или по тому, как он строит свои предложения». По мнению некоторых лингвистов, буквальный перевод литературного произведения не воспроизводит эффект оригинала. Поскольку литература допускает множественное толкование, в литературных переводах должна быть свобода для рассмотрения широкого спектра имплицативных форм. Таким образом, передача эквивалентного эффекта оригинала требует свободы для изучения различных интерпретаций. Этот подход призван обеспечить релевантность перевода.

В основном, перевод состоит из переноса значения исходного языка на язык перевода. Этот процесс осуществляется путем изменения формы первого языка на форму второго языка. Как правило, лингвисты различают различные типы значений:

1. Когда значение соотносит язык с событиями, сущностями и т. д., это называется *референтным / денотативным* значением.

2. Когда язык соотносится с ментальным состоянием говорящего, то такое значение называется *относительным / коннотативным / экспрессивным* значением.

3. Если экстралингвистическая ситуация влияет на интерпретацию текста, то здесь речь идет о *контекстуальном / функциональном* значении.

4. *Организационное значение* также может быть добавлено в список для обозначения грамматической структуры текста, такой как дейктик, повторение, группировка и организация информации, которые образуют связный текст.

Любой уровень языка имеет свое собственное значение, поскольку он играет определенную роль в общем значении, например фонетическом, лексическом, грамматическом, семантическом и прагматическом значениях.

В семантике слово «значит» может быть применено к словам и предложениям в смысле «эквивалентно». В прагматике он может быть применен к говорящим в смысле «намереваться». Наиболее важным является

прагматический смысл в художественном переводе. Прагматическое значение – это значение высказывания или значение говорящего в противоположность значению предложения.

Лингвистический подход к теории перевода включает в себя следующие понятия: значение, эквивалентность, сдвиг, цель и анализ текста, регистр дискурса, которые могут быть рассмотрены в контексте структурной и функциональной лингвистики, семантики, прагматики, соответствия, социолингвистики и стилистики.

Таким образом, есть лингвисты, которые придерживаются одного из этих понятий. Например, русский структуралист Роман Якобсон утверждает, что значение и эквивалентность имеют решающее значение для переводчика, и считает, что существует 3 типа перевода:

- 1) внутриязыковой – переформулировка или перефразирование, обобщение, расширение или комментирование внутри языка;
- 2) межъязыковой – традиционная концепция перевода с исходного языка на язык перевода или «смещение смысла с одного языка на другой»;
- 3) интерсемиотика – превращение письменного текста в иную форму, например в искусство или танец.

Для Р. Якобсона значение и эквивалентность связаны с межъязыковой формой перевода, которая «включает два эквивалентных сообщения в двух различных кодах». Он расширяет работу Соссюра тем, что считает, что понятия могут быть переданы путем переформулировки, не достигая, однако, полной эквивалентности. Его теория связана с грамматическими и лексическими различиями между языками, а также с областью семантики.

Лингвистическая теория Юджина Найды движется в направлении семантики и прагматики, что приводит его к разработке систем анализа значения. К ним относятся:

1. Иерархические структуры (суперординаты и гипонимы), такие как гипонимы «брат» или «сестра» и суперордината «брат». В культурном контексте может оказаться невозможным перевести слово «сестра», поэтому может потребоваться использовать слово «брат».
2. Компонентный анализ, который выявляет характеристики слов, которые так или иначе связаны, например, «брат» в афроамериканском разговоре не обязательно относится к мужскому роду, рожденному от одних и тех же родителей.
3. Семантические структурные различия, при которых выявляются коннотативные и денотативные значения омонимов, например «летучая мышь» – животное и предмет спортивного инвентаря.

Акцент структурного подхода к переводу меняется к концу XX века с работами Жан-Поль Винея, Жана Дарбельне и Дж. Кэтфорда, а также с

переводческой концепцией сдвига, которая рассматривает лингвистические изменения, происходящие в переводе между исходным языком и языком перевода. Вышеупомянутые лингвисты выделяют два метода перевода:

1. Прямой (буквальный) перевод, в котором рассматриваются три возможные стратегии: 1) буквальный перевод или дословный перевод; 2) калька, где выражение исходного языка буквально переносится на язык перевода, например, английский символ «Белоснежка» во французском становится *Blanche Neige*; 3) заимствование.

2. Косой (свободный) перевод, который охватывает четыре стратегии: 1) транспозиция – обмен частей речи, которые не влияют на значение, словосочетание существительного (*après son départ*) для глагольной фразы (после того, как он ушел); 2) модуляция – изменение точки зрения (это не дорого / это дешево); 3) эквивалентность – то же значение, передаваемое другим выражением, которое наиболее полезно для пословиц и идиом; 4) адаптация – культурные ссылки могут быть изменены, чтобы стать релевантными.

С теорией анализа К. Норда связан анализ дискурса и регистра, который исследует, как язык передает значение в социальном контексте. Он делает акцент на язык оригинала, поскольку он предлагает анализ исходного языка, который может помочь переводчику решить, какие методы использовать.

Как и все другие теории, дискурсивный и регистровый анализ получил свою долю критики. Он был назван сложным и неспособным иметь дело с литературной интерпретацией.

Сегодня сторонники различных подходов сходятся в одном – они неустанно призывают переводчиков-практиков обращаться к широкому историко-культурному и литературному контексту, учитывать общую систему взглядов и принципов автора и т. д. И поэтому, в зависимости от того, что переводчик считает главным – языковую форму или художественный результат ее использования, – он может по-разному подходить к определению того, какие компоненты художественного текста следует считать трансляционно-релевантными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Jakobson, R.. *Linguistics and Poetics*. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* / R. Jakobson. – Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press, 1960. – P. 350–377.
2. Nida, Eugene A., Taber, Charles R. *The Theory and Practice of Translation* / Eugene A. Nida, Charles R. Taber. – Leiden : Brill, 1969.

3. Vinay, Jean-Paul, Darbelnet, Jean. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation / Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet. – Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 1995.

И. К. Панюта, Л. Р. Абдуллина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия
e-mail: irinapanyuta17@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей перевода терминов семантического поля «Экономика» с английского языка на русский. В рамках исследования были изучены такие переводческие приемы, как калькирование, транслитерация, транскрипция, толкование и функциональные аналогии. Обосновывается роль переводчика в глобальной коммуникации.

Ключевые слова: экономический дискурс; специальная лексика; перевод; терминологическая система; переводческий прием.

I. K. Paniuta, L. R. Abdullina

*Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia
e-mail: irinapanyuta17@mail.ru*

SPECIFICITY OF CONVEYING ECONOMIC TERMS IN TRANSLATION

The article is devoted to the peculiarities of translation the terms of the semantic field “Economy” from English to Russian. The study examined translation techniques such as calculus, transliteration, transcription, interpretation and functional analogies. The role of the translator in global communication is justified.

Key words: economic discourse; special terminology; translation; terminological system; translation technique.

На сегодняшний день специальные тексты представляют большой интерес со стороны лингвистов. Именно в современную эпоху появляется все больше узкоспециализированных сфер деятельности, которые для описания реалий внутри системы требуют особой лексики. Трудность состоит в том, что термины данных семантических полей появляются в процессе профессиональной деятельности. Этот факт говорит о том, что они будут понятны только тем людям, которые разбираются в конкретных областях исследований. Безусловно, наряду со строго кодифицированными иерархическими системами (медицина, право, экономика), есть и области, которые легко поддаются синтезу других сфер и понятны людям без специальной подготовки. В этой связи, современная лингвистика занимается изучением различных терминологических полей, а также особенностей их

перевода.

В условиях глобализации, научно-технического прогресса, мировой интеграции происходит активное взаимодействие между представителями разных национальностей и разных областей деятельности. Наиболее актуальные вопросы решаются в сфере права, экономики, экологии, которые не допускают никаких просчетов с точки зрения языка. Именно переводчики сегодня выступают в роли посредников между языковыми реалиями с целью установления положительных связей в экономическом, политическом, научно-техническом планах.

В данном исследовании мы разберем основные особенности при переводе лексики терминологического поля «Экономика», так как именно эта сфера привлекает не только предметных специалистов, но и общество в целом.

Когда мы говорим о переводе в экономической сфере, мы занимаемся такими источниками информации, как научные публикации, финансовые отчеты, маркетинговые исследования и др. При переводе данных документов самым важным требованием является точность их передачи. Для этого необходимо не только владеть блестящими переводческими навыками, но и определенными знаниями по заданным областям экономической деятельности.

Каждое тематическое поле определено специфическим набором терминов. Они могут быть заимствованы из других сфер ввиду их функциональной идентичности, а могут прийти из одной и той же семантической области, но контекстно описывать две абсолютно разные реалии. По своей природе, термин – это явление однозначное [1, с. 74]. Но сегодня очень трудно найти «абсолютный» термин. Из-за глобализации языковой сферы большинство терминов имеют несколько значений. Ввиду этого современная лингвистическая наука выделяет абсолютные (однопереводные) и разнопереводные термины.

К абсолютным терминам относят такие слова, как *globalization* ‘глобализация’, *President* ‘Президент’, *denationalization* ‘денационализация’, *embargo* ‘эмбарго’. В большинстве своем, они представлены понятиями международного фонда терминов. Условно их разделяют на интернациональные и псевдоинтернациональные. Последняя терминологическая группа включает в себя понятия, которые невольно заставляют переводчика сделать ложное решение при переводе того или иного слова ввиду его внешней схожести с аналогичной формой в родном языке. Такие слова в современном языкознании получили название межъязыковых омонимов. Например, *cabinet* ‘Кабинет министров’ (а не ‘обычная комната’), *decade* ‘10 лет’ (а не ‘10 дней’), *extravagant* ‘расточительный’ (а не ‘экстравагантный’), *patron* ‘уважаемый клиент, спонсор’ (а не ‘патрон’) и т. д.

Разнопереводные термины включают в себя лексику, которая может быть правильно переведена только после понимания макроконтекста. Так, слово *interest* даже в текстах экономического характера неоднозначно. Например, если мы говорим о бизнесе, то слово *interest* означает ‘доля в капитале’, ‘капиталовложение’, если контекстно подразумевалась человеческая деятельность, то этому же понятию мы можем дать определение ‘группы лиц, имеющих общие интересы’, ‘деловой круг’, а если вообще отойти от экономической области, то это понятие мыслится как ‘увлечение’.

Особый интерес при переводе возникает в работе с атрибутивными терминологическими сочетаниями (группами слов, состоящими из определяемых слов и определяющих их единиц) [2]. Эта категория лексики привлекательна тем, что, представляя собой комплексную структуру, она имеет определенные особенности при переводе. Существует несколько переводческих приемов в работе с атрибутивными сочетаниями. Первый, калькирование, подразумевает то, что слово перенесет основные характеристики исходного [слова] в язык перевода. Например, термин *income policy* ‘политика доходов’ был буквально переведен на русский язык с сохранением структуры и связи между единицами словосочетания. Второй прием – прием функционального аналога, когда терминологическое сочетание исходного языка передается в переводной так, что вызывает одинаковую реакцию со стороны публики. Так, *strike warning* ‘предупреждение о забастовке’ и на языке оригинала, и на языке перевода говорит о грядущей проблеме на предприятии, имея разную синтаксическую форму. Третий, экспликация, нужен для того, чтобы описать какое-то явление в ситуации отсутствия аналогий в языке перевода. Например, термин Перестройка, появившийся в советской реальности в XX веке, на английский язык часто переводится либо как ‘restructuring of the state economy’ (перестройка экономической системы страны), объясняя это явление; либо следующим приемом перевода – транскрипцией и транслитерацией, как ‘Reestroyka’. Зачастую последним приемом пользуются при переводе документов компаний, организаций, названий продуктов и общемировых процессов. К примеру, название крупнейшей автомобильной компании *Toyota Motor* на русский язык так и переводится ‘Тойота Мотор’, потому что это собственное юридически закрепленное имя, не имеющее аналогов и сторонних интерпретаций.

Наряду с атрибутивными терминологическими сочетаниями немалое внимание при переводе отводится неологизмам, которые в условиях процессов интернационализации и глобализации незаметно входят в словарный состав языка, называя динамично появляющиеся реалии. Это такие слова как *аудит* ‘audit’, *ролл овер* ‘roll over’, *фьючерсы* ‘futures’, *пришед-*

шие из английского языка и активно используемые сегодня в российском экономическом пространстве.

Одной из важнейших особенностей перевода специальных экономических текстов является перевод излюбленных англичанами парных синонимов. Это явление, при котором в английском языке параллельно используют слова с одинаковым референциальным значением для достижения определенного эффекта. В русском же языке такое явление недопустимо, поэтому при переводе приходится заменять данную синонимичную пару аналогичным по эмоциональности словом. К примеру, предложение «*The previous agreement was declared as null and void*» будет переведено как «Прошрое соглашение было объявлено недействительным». Как мы можем увидеть, парные синонимы *null and void* при переводе были заменены одним словом.

И последняя группа лексики экономического поля, которой стоит уделить особое внимание при переносе из одного языка в другой, это аббревиатуры. Так, трудности при переводе могут возникнуть в написании, сочетании букв и их последующем произношении. Зачастую перед переводчиком стоит задача выбрать из множества определений данной аббревиатуры одно, соответствующее полю деятельности, в котором он работает. К примеру, *IE* в разных контекстах может трактоваться как *index error* ‘погрешность прибора’, как *individual entrepreneur* ‘индивидуальный предприниматель’ и как *information engineering* ‘информационная инженерия’. В данной ситуации задача переводчика понять по макроконтексту, о чем идет речь, и дать правильное толкование заданной аббревиатуре.

Нами был рассмотрены лишь лексические особенности перевода единиц активного словаря терминосистемы «Экономика». В реальности, переводчик так же должен учитывать грамматический и стилистический уровень предоставленного материала [3, с. 52]. Только методом подобного анализа можно получить качественный перевод, который в современную эпоху является важнейшим критерием стабильного развития мировой экономики, политики и других сфер соприкосновения международных интересов. Сегодня переводчик берет на себя роль связующего звена между нациями, и именно на его плечах лежит ответственность за правильность понимания субъектов коммуникации, в особенности, в области динамично развивающейся мировой экономики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Специальная теория перевода: Атрибутивные словосочетания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://media.ls.urfu.ru/560/1523/3567/4118/>. – Дата доступа:

22.01.2020.

3. Стрелецкая, И. В. Некоторые особенности перевода экономических текстов с английского языка на русский / И. В. Стрелецкая, Е. В. Новаковская // Мир современной науки. – 2011. – № 6. – С. 49–54.

Ю. В. Маслов

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: maslove@tut.by*

СИНХРОННЫЙ ПЕРЕВОД КАК ВУЗОВСКАЯ ДИСЦИПЛИНА: ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

В материале рассматривается проблема преподавания разных видов перевода в неязыковом вузе. Внимание акцентируется на дисциплине «Синхронный перевод». Описываются различные подходы к оцениванию «переводческого продукта» и обучения в целом. Автор предлагает новый способ рефлексивной самооценки качества устно-речевого текста при переводе с иностранного языка на родной.

Ключевые слова: виды перевода; синхронный перевод; процедурные знания; метод «думай вслух»; рефлексия; стенограмма.

Y. V. Maslov

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: maslove@tut.by*

TEACHING SIMULTANEOUS INTERPRETING AT UNIVERSITY: EVALUATING THE EDUCATIONAL RESULTS

The material deals with the problem of teaching various types of translation at a non-linguistic university. The focus is on the course in simultaneous interpreting. Various approaches are described aimed at evaluating the «product of interpretation» and the overall course results. The author postulates a novel way to self-evaluate the quality of spoken text when interpreting from a foreign into the native language.

Key words: types of translation; simultaneous interpreting; procedural knowledge; think-aloud protocol; reflection; script.

Глобальное расширение межкультурных контактов требует от современных специалистов развитых иноязычных умений. Поэтому иностранный язык – прежде всего, английский – изучается студентами любого вуза. Однако обеспечить всем без исключения выпускникам способность полноценно участвовать в профессиональном общении, по нашим наблюдениям, пока не удастся. Сохраняется и будет сохраняться в обозримом будущем необходимость готовить специалистов, которые *лингвистически* обеспечивают процесс межкультурного взаимодействия, т. е. переводчиков.

Разумеется, актуальная потребность в *разных видах* перевода диктует необходимость профессиональной подготовки соответствующих кадров. Эта задача активно решается сегодня на постсоветском образовательном пространстве в учреждениях высшего образования, где преподаются различные профессионально ориентированные дисциплины. Основной акцент делается, как правило, на практику в письменном переводе.

Однако объемы информации на разных языках растут сегодня экспоненциально, особенно в области науки и бизнеса. Поэтому значение перевода «здесь и сейчас» возрастает, так как времени на письменный перевод практически нет. Очевидна важная роль, которую в обеспечении межкультурного взаимодействия играют устные переводчики, особенно в ходе всякого рода конференций, переговоров и др.

С этим соображением связан *первый вопрос*, который автор предлагает для обсуждения. Дело в том, что в языке международного общения – английском – есть четкое разграничение между терминами «перевод письменного текста» и «устный перевод»: *translation – interpretation*. В русскоязычной традиции нет терминологического разграничения между *видами* перевода – мы просто говорим о «переводчиках» и «устных переводчиках» и о соответствующих видах перевода.

По-видимому, есть резон в том, чтобы провести разграничение видов перевода *терминологически* и на русском языке. Напомним, что это разграничение издавна существовало в русском языке. Письменный перевод осуществляли «драгомань», а устный – «толмачи». Правда, эти слова являются сегодня историзмами и перестали использоваться даже в дипломатической практике. С другой стороны, в русском языке есть слова *перевод* (устный) и *переклад* (письменный). Последнее слово можно найти в словаре Владимира Даля [1, с. 57–58].

Именно второе слово – *переклад* – использовал в свое время поэт Евгений Евтушенко, назвавший так авторский перевод на современный русский язык древнерусского эпоса «Слова о полку Игореве» [2]. Любопытно, кстати, что слово *переклад* есть в белорусском языке, и означает оно «перевод вообще». Есть определенная логика в том, чтобы вновь обратиться к исконно русским словам – *перевод* и *переклад*, что будет в большей степени отражать существующее в международной практике разграничение между видами перевода.

В данном материале мы будем далее использовать термин «перевод» для обозначения устного перевода.

Исходя из профиля вуза, переводческие дисциплины могут быть ориентированы на самые различные аспекты. Разнообразие дисциплин связано с углубляющейся диверсификацией внутри самой переводческой профессии. В частности, в зависимости от *условий осуществления* перевод

может быть разделен на разные подвиды. Так, в англоязычной литературе выделяют «перевод в социальной сфере» (*community interpreting*), «перевод на конференциях» (*conference interpreting*), «медийный перевод» (*media*), «эскортный перевод» (*escort*) [3]. Понятно, что первый подвид перевода осуществляется, в судебных и иных административных учреждениях, второй в ходе проведения конференций, третий в работе средств массовой информации, а четвертый при оказании туристических услуг.

При этом важно разделять перевод на подвиды в зависимости от способа реализации. Как правило, перевод может осуществляться тройным образом: синхронно, последовательно или «нашептыванием» (*chuchotage*). При этом, можно указать на то, что есть и несколько более мелких подвидов перевода.

Поэтому возникает *второй вопрос*, который требует компетентного решения: какому именно виду перевода мы учим будущих специалистов?

Зная о наличии такого разнообразия подвидов перевода, процесс обучения в вузе необходимо четко структурировать. При этом нельзя не отметить, что механизмы *перевода* и *переклада*, формирующиеся в индивидуальном сознании будущего специалиста, имеют общую основу. В эту основу включается, в первую очередь, знание языка перевода (ЯП) и родного языка (РЯ), знание разнообразных фактов иностранной культуры, знание проблематики и терминологии конкретной предметной области, в которой осуществляется перевод/переклад. А для *устного* переводчика исключительно важными представляются собственно коммуникативные умения, а также способность к сопереживанию.

Такая основа для «запуска» механизмов перевода формируется на занятиях по всему спектру языковых дисциплин. При этом очевидно, что современный подход к реализации вузовского образовательного процесса по иностранному языку должен быть направлен на комплексное овладение знаниями. Это особенно важно, если речь идет о подготовке будущих переводчиков. Студенты должны овладевать не только декларативными (*declarative*), но и процедурными знаниями (*procedural knowledge*). Эффективность овладения знаниями находится в прямой зависимости от того, каким образом применяются технологии обучения, контроля и оценивания знаний.

В связи с этим возникает *третий вопрос*, на который мы попытаемся дать ответ. Речь идет о синхронном переводе как вузовской дисциплине и способах оценки результативности обучения.

Очевидно, что в вузе неязыкового профиля данная дисциплина вряд ли может претендовать на статус «основной» и одна зачетная единица (40 аудиторных часов) есть максимум того, что может позволить себе даже факультет межкультурных бизнес-коммуникаций БГЭУ. Означает ли это,

что мы априори не можем ожидать высокой результативности от процесса преподавания? Педагогически оптимистичная позиция – а другой, что называется, не дано – требует однозначно положительного ответа на этот вопрос. При этом важно подчеркнуть, что результата можно ожидать лишь тогда, когда практика преподавания дисциплины направлена на овладение исключительно *процедурными* знаниями и развитие широкого спектра умений, обеспечивающих практическую деятельность переводчика-синхрониста.

Рамки данного материала не позволяют подробно останавливаться на вопросах, связанных с локальным опытом проектирования содержания дисциплины «Синхронный перевод» в БГЭУ, формирования «авторской» системы упражнений по развитию основных и сопутствующих умений в сфере синхронного перевода. Все это тема для отдельного разговора.

Мы остановимся на проблеме способов оценки результативности переводческой деятельности и качества «переводческого продукта» в частности. Дело в том, что данная проблематика включает в себя гораздо больше вопросов, чем ответов. Если подходить к проблеме оценивания переводческой деятельности с точки зрения современных научных представлений, то можно выделить четыре подхода, ориентированные на (1) сам «переводческий продукт», (2) процесс перевода, (3) применяемые техники и умения перевода, (4) конечного пользователя «переводческого продукта» [см. 4].

Каждый из способов по-своему важен, но в традиционной практике преподавания переводческих дисциплин акцент чаще всего делается на первом способе. Однако он «не сработает» при обучении синхронному переводу, т. к. мы имеем дело с устно-речевым текстом. Провести качественную оценку просто не получится.

Одним из интересных способов оценивания качества *процесса* является так называемый метод «думай вслух» (*think-aloud protocol*). Данный способ пока еще может называться «новым» в наших условиях. Исследователи отмечают, что «методология проведения подобных экспериментов в области переводоведения находится в процессе становления; требует формализации и унификации терминологического аппарата, релевантного для подобных исследований» [5, с. 30]. При этом ученые высказывают мнение, что этот метод имеет многие преимущества, такие как низкая энергозатратность, надежность, гибкость и убедительность [6, с. 96].

В нашем опыте преподавания дисциплины «Синхронный перевод» на 5 курсе факультета международных бизнес-коммуникаций БГЭУ мы пришли к выводу о необходимости оценивать в первую очередь именно *процесс* деятельности, т. к. ограниченные временные рамки курса обучения не позволяют педагогу оценивать результативность по степени каче-

ства «переводческого продукта» (продукт по определению будет пока не самым конкурентноспособным на рынке переводческих услуг).

Потребность оценить процесс синхронного перевода навела нас на поиск способов модифицировать метод «думай вслух» и создать новый вариант подобного протокола. Результатом стал новый протокол оценивания, который кратко сводится к следующему.

В конце курса все студенты по очереди осуществляют контрольный синхронный перевод одного и того же текста на ЯП длительностью 5 минут (в нашем случае это законченный фрагмент одного из выступлений на платформе TED). Текст перевода на РЯ записывается преподавателем на свой мобильный телефон и на мобильный телефон переводчика с помощью студента-ассистента. Затем студент делает стенограмму своего устно-речевого текста, *включая в нее все паузы, слова-заполнители, ложные начала предложений* и т. п. Иными словами, данный текст может содержать все мыслимые недостатки, имевшие место в процессе синхронного перевода. Законченная стенограмма (на всякий случай) проверяется преподавателем на предмет соответствия оригиналу и предлагается автору для внеаудиторного *письменного* самоанализа по определенным параметрам.

Приведем фрагмент стенограммы перевода студентки Анастасии Ф. Она обладает высоким уровнем интеллекта, превосходно владеет ЯП, однако в процессе контрольного испытания – это выяснилось в ходе дальнейшего самоанализа – она явно растерялась и даже сделала попытку прекратить запись (фраза отчаяния – «Остановите!» – тоже сохранена в стенограмме).

Моя история начинается в городе Наймеган нааа... востоке ... Нидерландов. Это город, в котором я родился. Мой отец ... очень тяжело работал. Он был пекарем. Когда он закончил свою работу в пекарне ..., он мне рассказывал истории и в большинстве случаев он мне рассказывал эту историю, которой я хочу поделиться с вами на данный момент. Эта история случилась, когда он был солдатом в ... в начале второй мировой войны в Дании. ... угу ... Дипломатия не смогла прекратить это противостояние. Остались лишь ... Это был наш последний ... отдых. Мой отец... (Остановите!)

К чести студентки, она мужественно довела свой перевод до конца! Последовавший за этим самоанализ позволил начинающему переводчику увидеть некоторые стороны своей переводческой готовности с новой стороны, определить пути дальнейшего саморазвития в этой области. Автор уверен, что специалист из студентки получится очень хороший.

В 2019/2020 учебном году в опытной проверке эффективности данного способа оценивания результатов обучения приняло участие 30 человек.

Проведена первичная обработка стенограмм, выявлены наиболее типичные трудности, которые испытывают студенты. Однако главным положительным результатом, на наш взгляд, явилось то, что каждый студент имел возможность взглянуть на себя «со стороны» (иными словами, происходило оценивание с точки зрения конечного пользователя «переводческого продукта»).

Более того, письменный анализ стенограммы позволил каждому еще раз обратить внимание на применяемые техники и умения синхронного перевода. В подтверждение приведем фрагмент анализа стенограммы, сделанного студенткой Яной У.

В моем переводе довольно частотны неуместные паузы посреди фраз или между ними. Это местами случалось из-за пауз в речи самого говорящего, местами из-за попытки подобрать подходящий аналог чему-либо в русском языке, иногда ввиду желания избежать ненужных междометий, а иной раз из-за необходимости быстро перестроить фразу, которая окончилась не так, как ожидалось, что могло привести к возможным синтаксическим ошибкам в русском варианте. Не уверена, что таких ошибок мне удалось успешно избежать везде, например, фраза «находиться так близко ... вызывает страх» построена неправильно, во фрагменте «люди постоянно встречаются с оружием» можно было подобрать более удачный глагол и т. д. В некоторых местах мне удавалось выкрутиться из ситуации удачно, так, например, слово «уязвимые» превратилось в «тех, кто не может этого сделать сам». Это было сказано из-за того, что вариант буквального перевода, так ожидаемый здесь, вылетел из моей головы. Как было мне сказано чуть позже, это свидетельствует о хорошем умении использовать родной язык.

Общее мнение участников опытной проверки заключается в том, что данная вузовская дисциплина имеет принципиально важное значение для совершенствования общей переводческой компетенции студентов, являющихся по диплому специалистами в сфере лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации. Мы планируем продолжать поиск эффективных путей проектирования содержания дисциплины «Синхронный перевод», формирования наиболее целесообразной системы упражнений по развитию основных и сопутствующих умений в сфере синхронного перевода, а также способов оценивания результативности обучения синхронному переводу в неязыковом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1980. – Т. 3. – 555 с.

2. Слово о полку Игоревом. Переклад Евг. Евтушенко. – М.: «Вагриус», 2003. – 120 с.
3. Bednarek, A. Interpreting / A. Bednarek, P. Pietrzak // *Ways to Translation* / ed. L. Bogucki, S. Gózdź-Roszkowski, P. Stalmaszczyk. – Łódź-Kraków, 2015. – P. 305–316.
4. Tirkkonen-Condit, S. (2000) Challenges and Priorities in Process Research / S. Tirkkonen-Condit // *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*. Tirkkonen-Condit / ed. S. Tirkkonen-Condit, R. Jääskeläine. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2000. – P. 123–142.
5. Жмаева, Н. С. К вопросу о применении метода «думай вслух» (think aloud) в переводческих исследованиях / Н. С. Жмаева // *Науковий вісник ПНПУ ім. Ушинського. Лінгвіст. науки*. – 2014. – № 19 – С. 24–31.
6. Раренко, М. Б. Вопросы нормы перевода / М. Б. Раренко // *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6, языкознание. Реферативный журнал*. – 2018. – С. 87–99.

В. С. Слепович

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: vslepovitch@gmail.com*

ПРОЧЕСТЬ = ПОНЯТЬ = ПЕРЕВЕСТИ?

В статье постулируется тезис о том, что понимание текста в процессе чтения не всегда влечёт за собой способность достичь эквивалентность перевода. На основе переводческих ошибок анализируются ситуации, которые необходимо учитывать для формирования переводческих навыков в сфере экономической деятельности.

Ключевые слова: эквивалентность перевода; реалии; контекст; терминология; языковая норма.

V. S. Slepovitch

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vslepovitch@gmail.com*

READ = UNDERSTAND = TRANSLATE?

The message of the article is that understanding a text in the process of reading does not always mean the ability to reach the equivalence of its translation. Based on translation errors, the author analyzes situations that need to be taken into consideration to develop translation skills in economics related sphere.

Key words: adequacy and equivalence of translation; realities; context; terminology; language norm.

Многолетняя переводческая практика автора в представительствах международных финансовых организаций в Республике Беларусь (Международный валютный фонд, Всемирный банк, Международная финансовая корпорация) в сочетании с достаточно большим опытом преподавания перевода на факультете международных экономических отношений БГЭУ позволяет сделать некоторые обобщения, смысл которых сводится к обоснованию правомерности первого знака равенства в заголовке данной публикации и неправомерной абсолютизации второго знака равенства.

Что касается первого знака равенства в заголовке статьи, его правомерность, как представляется, не подлежит сомнению и обсуждению, поскольку понимание читаемого (прочитанного) текста является обязательным условием эффективности процесса чтения. Безусловно, процесс осмысления текста может быть сложным и разворачиваться во времени [1],

однако, без понимания чтение есть не что иное, как воспроизведение последовательности слов или предложений (вслух или про себя).

Со вторым знаком равенства не всё так просто. Текст в процессе чтения может быть понят и осмыслен, но перевод, по утверждению А. В. Фёдорова, не всегда является адекватным (то есть соответствующим цели перевода) и эквивалентным содержанию оригинала [2].

Надо признать, что вопрос эквивалентности перевода оригиналу является дискуссионным, а степень эквивалентности перевода, как считает В. С. Виноградов, бывает разной, хотя опытный переводчик может достичь информационной эквивалентности перевода тексту-подлиннику [3]. Проблемы эквивалентности перевода также глубоко исследуются в известных трудах Л. С. Бархударова, А. В. Фёдорова и В. Н. Комиссарова.

Методом, который математики называют «доказательством от противного», а применительно к переводу – на основе переводческих ошибок – в проведённом исследовании анализируются ситуации, учет которых необходим для формирования переводческих навыков, в частности, в экономической сфере.

В процессе обзора материала исследования акцент сделан на следующие моменты, учет которых представляется необходимым для достижения эквивалентности перевода. К их числу относятся:

- знание реалий, относящихся к области экономики и бизнеса, которые присутствуют в тексте оригинала;
- учёт основополагающей роли контекста;
- владение терминологией в той области знания, к которой относится текст, понимание стоящих за терминами явлений в данном контексте, а также учёт фактора частотности употребления терминов;
- владение нормой языка перевода (лексической, грамматической, фразеологической и стилистической);
- осознание опасности, которую представляет собой калькирование и буквализм;
- эрудиция переводчика.

Основные постулаты данной публикации изложены автором в учебниках по практике перевода с английского языка на русский и с русского языка на английский [4; 5; 6].

Указанные выше условия достижения эквивалентности перевода чаще всего присутствуют не отдельно, а в сочетании друг с другом. Рассмотрим пример неправильного перевода следующего словосочетания, взятого из документации Международного валютного фонда по составлению платёжного баланса:

Оригинал: *Credit and debit data on the travel item.*

Неправильный перевод: ‘Данные по кредиту и дебиту в разделе путешествий’.

Правильный перевод: ‘Данные экспорта и импорта по статье «поездки»’.

В вышеприведённом примере неправильного перевода неопытный переводчик проявил незнание реалий, относящихся к довольно узкой сфере деятельности МВФ, а также невладение соответствующей терминологией. В результате получился калькированный перевод (*Credit and debit* ‘кредит и дебит’, *travel* ‘путешествие’). Кроме этого, не был учтен контекст, в котором использовано данное выражение.

Незнание указанных выше моментов приводит к неправильному переводу как с английского языка на русский (*foreign debt* ‘иностранный долг’; правильный вариант – ‘внешний долг’), так и с русского языка на английский (*иностранные студенты* ‘foreign students’; правильный вариант – ‘international students’).

В данном и многих других случаях необходимо рассматривать прагматические аспекты перевода в процессе передачи смысла высказывания с языка оригинала. Безусловно, прав был В. Н. Комиссаров, утверждая, что «полной тождественности перевода оригиналу достичь очень трудно, и переводчику постоянно приходится решать, какими элементами содержания можно пожертвовать, чтобы точнее передать другие, более важные детали» [7, с. 51].

Это в значительной мере относится к переводу устойчивых словосочетаний, фразеологизмов и идиоматических выражений, входящих в тексты по широкому спектру экономической тематики.

В данном контексте представляет интерес пример неправильного перевода предложения *The International Monetary Fund does not, for once, hold all the bargaining chips* из статьи *Much ado about lending*, опубликованной в газете “The Financial Times”. Вариант перевода, данный студентами, звучал так: ‘У Международного валютного фонда впервые не было на руках всех козырей’.

Действительно, идиоматическое выражение *to hold all the bargaining chips* значит ‘иметь при себе все козыри’, и студенты его правильно поняли. Однако в приведенном выше предложении, принимая во внимание *широкий контекст*, который становится ясным только после чтения статьи, эквивалентным переводом можно было бы считать следующий: ‘Международный валютный фонд впервые не имеет возможности полностью контролировать ситуацию’.

Попутно следует заметить, что для перевода заголовка статьи переводчику необходимо проявить достаточную эрудированность, чтобы узнать аллюзию на название пьесы У. Шекспира *Much ado about nothing*

‘Много шума из ничего’ и суметь перевести заголовок, например, как ‘Много шума по поводу выделения кредитов’.

Проблемными для перевода часто оказываются гораздо более простые примеры английских устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, не требующие учёта широкого контекста. Данная переводческая проблема возникает из-за невладения студентами *фразеологической нормой родного языка*, в результате чего смысл прочитанного идиоматического выражения им понятен, а варианты перевода той или иной идиомы с английского языка на русский порой ничего, кроме улыбки, не вызывают.

Так, при переводе выделенного курсивом фразеологического выражения в предложении [They] could see their *hopes go up in smoke* студенты дали целый набор неверных вариантов:

- ‘как их надежды развеваются в дыме’;
- ‘как их надежды рухнут’;
- ‘увидеть свою надежду в дыму’;
- ‘как надежды растворяются в дыму’;
- ‘как надежды уходят в дым’;
- ‘как исчезают их надежды’;
- ‘увидеть лишь туманные перспективы’;
- ‘как надежды превращаются в дым’;
- ‘как надежды уходят в дым’;

И в качестве «победителя»:

- как надежды ‘накрываются медным тазом’.

Причиной неверных, неэквивалентных переводов, сделанных студентами, является незнание соответствующего норме родного (русского) языка выражения *надежды растаяли как дым*.

Как видно, даже понимание предметной ситуации в тексте оригинала не есть залог эквивалентного перевода. Неопытный переводчик, понимая прочитанный текст (предложение), часто испытывает трудности с выражением мыслей на родном языке в силу отсутствия у него набора устойчивых словосочетаний и клишированных фраз, которые должны быть всегда наготове.

Так, в предложении из статьи в журнале «The Economist» *Western governments should be prepared to take responsibility for whatever emergency aid they give to Russia rather than force the IMF to engage in games of make-believe* подчёркнутое словосочетание было неудачно переведено как ‘игры в притворство’. В данном контексте его эквивалентным переводом является ‘сюжетно-ролевые игры’.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод. Учитывая провокативность заголовка данной статьи и принимая во внимание результаты проведенного анализа отобранных примеров в материа-

ле исследования, имеются все основания утверждать, что чтение текста на языке оригинала с необходимостью предполагает его понимание, однако последнее не всегда и необязательно влечёт за собой его эквивалентный перевод, если не соблюдаются указанные выше условия для формирования переводческих навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
2. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие / А. В. Фёдоров. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
3. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Слепович, В. С. Курс перевода (английский – русский язык) = Translation Course (English – Russian) : учебник для студентов высш. учеб. заведений по специальности “Мировая экономика” / В. С. Слепович. – 10-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2014. – 320 с.
5. Слепович, В. С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский = Russian – English Translation Handbook / В. С. Слепович. – Минск : Тетралит, 2013. – 304 с.
6. Слепович, В. С. Перевод (английский – русский) = Translation (English – Russian) : учебник / В. С. Слепович. – Минск : Тетралит, 2014. – 336 с.
7. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 1999. – 192 с.

Д. О. Половцев, Д. М. Монастырская

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: dzianispol@list.ru*

ГЕРОЙ В РОМАНЕ К. ЛЕТТ «МАЛЬЧИК, КОТОРЫЙ УПАЛ НА ЗЕМЛЮ»

В романе британской писательницы «Мальчик, который упал на Землю» К. Летт исследуются проблемы психического здоровья. Данный роман является произведением современной британской литературы, в котором одним из героев является подросток с синдромом аутизма. В произведении уделяется много внимания тому, с чем сталкиваются родители детей аутистов.

Ключевые слова: К. Летт; роман «Мальчик, который упал на Землю»; английская литература; новейшая литература; аутизм.

D. O. Polovtsev, D. M. Monastyrskaya

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: dzianispol@list.ru*

THE PROTAGONIST IN K. LETTE'S NOVEL «THE BOY WHO FELL TO EARTH»

The British writer K. Lette in the novel «The Boy Who Fell to Earth» examines mental health problems. The novel is a work of modern British literature in which one of the characters is a teenager with the autism syndrome. The work pays a lot of attention to the issues that autistic children parents face.

Key words: K. Lette; the novel «The Boy Who Fell to Earth»; English literature; contemporary literature; autism syndrome.

В романе британской писательницы австралийского происхождения К. Летт «Мальчик, который упал на Землю» затрагивается и детально рассматривается проблема социализации детей и подростков, страдающих от синдрома аутизма. В начале произведения повествование развивается вокруг молодой пары, отношения которой складывались замечательно до того момента, когда их ребенку был поставлен диагноз аутист. Рассказчиком в романе выступает молодая учительница английского языка, захваченная мечтой стать писателем, однако, реальность такова, что ее мечте не суждено сбыться из-за необходимости в одиночку ухаживать за сыном-аутистом после того, как отец ушел из семьи.

Первым признаком того, что ребенок отличается от других, стало его

неожиданное молчание. В возрасте восьми месяцев Мерлин (имя ребенка главной героини) перестал издавать свойственные детям звуки: «Ох, и в самых диких фантазиях не могла я представить, насколько особенным будет мой сын. Мой вундеркинд начал говорить очень рано – а потом, в восемь месяцев, взял и замолчал» [1, с. 4]. Как мы можем отметить, мать Мерлина Люси не говорит, что с ее сыном что-то не так или же он болен, для нее он просто особенный, не такой, как другие дети. До рождения сына героиня не раз упоминала о своем желании родить ребенка, который отличается от других детей, однако она не подозревала, что ее желание исполнится таким образом: «Мне хотелось, чтобы у сына было имя, которое выделит его из толпы, что-то за пределами обыденного, нечто особенное» [1, с. 4].

В начале произведения автор дает нам понять, что и до рождения особенного ребенка в семье присутствовали конфликты. Родители Джереми, отца Мерлина, описаны в произведении как холодные и высокомерные заикленные на самих себе аристократы; они не одобряют жену сына и считают, что Люси им не ровня: «Серьезнее, холоднее и спокойнее Дерка Бофора я не встречала никого. Отстраненный, равнодушный, сосредоточенный на себе» [1, с. 5]. Тема влияния родителей на своих детей также играет в книге большую роль, и в конечном итоге, когда родители Джереми начинают винить Люси в болезни сына, он соглашается с этим и сам начинает верить в то, что это ее вина.

Со стороны Люси же читателю представлена только мать, которая показана безответственной и никогда не бывающей дома женщиной. Она пропадает в путешествиях, и автор в некотором роде проводит параллель между ней, женщиной, которая избегает проблем, и ее дочерью, которая выбрала с ними бороться. «Когда мой отец умер – голышом, на руках у “девы слева”, как называла ее мама, – она, книжный червь, превратилась в звезду вечеринок» [1, с. 35]. Смерть мужа в процессе измены сильно повлияла на мать Люси и привела к тому, что она огородилась от своей семьи, избегая разговоров о случившемся. Несмотря на то, что она с нетерпением ждала рождения внука, после смерти мужа ее энтузиазм угас, и она стала совершенно другим человеком. «Она то ныряла за акулами, то удостоверялась в подлинности Туринской плащаницы, то плясала чечетку нагишом, то прогуливалась по Эрмитажу» [1, с. 35]. Автор намекает на то, что в ходе нескончаемых приключений после потери мужа, а также в результате того, что ее дочери уже выросли и не нуждаются в ней как прежде, мать Люси пытается вернуть утраченное чувство собственной значимости.

Однако болезнь Мерлина приводит к тому, что она снова чувствует себя нужной и сразу же возвращается домой, чтобы оказать поддержку

дочери. «Диагноз Мерлина вернул ее домой, мигом» [1, с. 36]. Автор сравнивает жизнерадостность матери с депрессивным состоянием Люси, акцентируя внимание читателя на том, как тяжело растить необычного ребенка, и как его рождение изменило его родителей.

В начале романа, когда Мерлину только поставили диагноз аутизм, Люси долгое время отрицала это, не желая принять правду, таким образом она проходила через первую стадию: «Мерлин – не аутист, – с нажимом возразила я врачу. – Он нежный. Он сообразительный. Он идеальный, красивый мальчик, и я его обожаю» [1, с. 7]. Через реакцию врача на эти слова Люси автор дает нам понять, что это частое явление в семьях, которые сталкиваются с аутизмом. Отставание в развитии является самым известным симптомом аутизма, и родители непроизвольно считают, что этим диагнозом врачи обижают их ребенка и не видят его талантов, что они не разобрались с проблемой или же сделали какую-то ошибку. Пытаясь защитить или огородить своего больного аутизмом ребенка от врачей, они защищают в первую очередь самих себя от правды, которую тяжело признать. Реакция самого Мерлина на данный диагноз в романе не описана; на тот момент, когда он был поставлен, ему было всего два года.

Болезнь Мерлина тяжело отразилась на психическом состоянии и самооценке его матери. Сразу после того, как врачи поставили ее сыну диагноз, она начала винить в его болезни себя, начиная с продуктов, которые она употребляла во время беременности, и заканчивая своим настроением: «Но со Дня Диагноза шли недели, и через мою психику пролегла пропасть вины величиной с разлом Святого Андрея» [1, с. 10]. Таким образом была описана вторая стадия – гнев. Люси гневается на саму себя за каждую незначительную оплошность, совершенную во время беременности, однако позже она начинает винить не только себя. Осознание того, что события прошлого изменить нельзя, приводит Люси к тому, что она начинает обвинять врачей и злиться на них: «“Какой потрясающий ребенок” расшифровывается как “он умственно недоразвитый”»; “Какой самородок” означает “в жизни не видывал настолько отсталого ребенка”» [1, с. 13].

Уже в начале второй главы мы можем наблюдать переход к третьей стадии – торгу: «Весь следующий год я лазила по горам и долам в нескончаемом поиске специалистов» [1, с. 12]. Мать Мерлина пытается найти решение нерешаемой проблемы и «выторговать» для своего сына светлое будущее, свободное от страшного диагноза, однако уже вскоре мы понимаем, что ее попытки не увенчались успехом.

Таким образом, три стадии описаны в романе довольно кратко, они занимают лишь две главы, а наибольшее внимание уделено четвертой – депрессии. «Депрессия – это болезненное психическое состояние, прояв-

ляющееся в переживаниях тоски и отчаяния» [1, с. 180]. Главная героиня находится в этом состоянии практически на протяжении всего романа, начиная с момента ухода его мужа. «У меня развивалась собственная патология – неукротимая тяга к антидепрессантам» [1, с. 39].

Сестра и мать были осведомлены о нестабильном состоянии Люси. Это проявляется особенно ярко после того, как у нее начались финансовые проблемы, когда муж забрал у Люси и Мерлина все что только мог в ходе бракоразводного процесса. Однако героиня, хоть и не отрицала существование проблемы, не считала, что кто-либо способен ей помочь. «Мозгоправ? Да боже мой, видала я одну такую. Сообщила мне, что типичные симптомы стресса – поглощение шоколада, алкоголизация и закупка странных шмоток экспромтом. Тетя явно с приветом» [1, с. 44].

Как и многих детей и подростков с расстройствами аутистического спектра, Мерлина пугает все новое и незнакомое. Когда нечто идет не в соответствии с привычным ему распорядком, подросток пугается, пытается спрятаться от окружающих, а приходит в себя лишь тогда, когда снова попадает в привычную обстановку: «Постепенно рев Мерлина переходил в угрюмое, насупленное, нервное молчание. Если только я не отклонялась от привычного маршрута. Тогда он начинал биться головой о сиденье и вопить от страха» [1, с. 20].

Эмоции, которые испытывает Мерлин, сильно отличаются от того, что чувствуют другие дети: «Все, что я принимала как должное, – улыбки, смех, любовь, – все естественное, как дыхание, ему было недоступно» [1, с. 22]. Эмоциональная отстраненность героя отпугивает окружающих, включая даже его собственных родителей, что приводит к тому, что отец отстраняется от него и уходит из семьи.

Мерлин ведет себя иначе, и сразу после постановки диагноза его мать еще долгое время пыталась приучить его вести себя как все остальные дети. Однако Люси не считает своего ребенка хуже остальных, вскоре она понимает, что он просто отличается и устроен по-другому: «Этот ребенок – сплошные подводные течения и импульсы» [1, с. 22].

Испытание в виде воспитания ребенка аутиста влияет на Люси не лучшим образом как физически, так и психологически. «Желчность уже пропитала мой голос, а укоризна врисовалась в черты лица» [1, с. 36]. Неосознанно она начинает обвинять окружающих, а особенно своего мужа в болезни ребенка и в непонимании того, через что она проходит, а ее муж Джереми в свою очередь уходит от нее к любовнице, обвиняя Люси в том, что она стала к нему холодна, и он больше не чувствует любви с ее стороны. На самом же деле уход Джереми из семьи к любовнице был скорее попыткой сбежать не от охладевшей к нему жены, а от сына и от той реальности, в которой у него родился ребенок аутист, что он отказался при-

знавать с самого начала.

Автор описывает любовницу Джереми Одри как «дотошно следующую диетам златовласую блондинку из глубинки с дынистыми грудями, микроскопической талией и кошачьей томностью» [1, с. 33]. Таким образом, Одри олицетворяет все то, чем не обладает серая мышка Люси, и автор противопоставляет их друг другу. Это также наводит на мысль, что уход Джереми к женщине, которая представляет собой для героев образец физического совершенства, связан с тем, что он винит в аутизме сына Люси и ее физические недостатки. В его представлении, если бы он выбрал себе в жены кого-то другого, этого бы не случилось.

Уход Джереми из семьи потряс Люси намного больше, чем она показывала окружающим. Она скрывала боль за шутками, не давая даже самым близким людям, таким как ее мать и сестра, оказать ей поддержку, что только сильнее погружало ее в депрессию. «Свидетельство о рождении моего мужа – покаянное письмо с фабрики презервативов, – говорила я нянечке, молочнику, социальным работникам, банковскому клерку» [1, с. 35]. Люси чувствовала необходимость поделиться тем, как легко она пережила уход мужа, и как ничего в ее жизни после этого не поменялось с совершенно посторонними людьми. Посредством шуток она пыталась отгородиться от окружающих и не дать им посчитать ее слабой.

Однако, оставаясь одна, Люси давала волю эмоциям, что выматывало ее только сильнее, не принося успокоения. «А наедине с собой выла так, что хоть сердце выноси. Я стенала. Меня трясло с головы до ног, как собаку, истерзанную осами» [1, с. 35]. В конечном итоге это приводит к тому, что погруженная в самоанализ она пытается вернуть мужа, не замечая его недостатков и ошибок, обвиняя во всем саму себя, а затем и их сына Мерлина: «Если б я была к Джереми внимательнее. Если бы Мерлин не родился с аутизмом. Если бы я вообще не забеременела, уж раз на то, блин, пошло. Если бы я не позволила Мерлиновым делам просочиться в наши отношения, в наш смех, в нашу любовь» [1, с. 35]. Идеализируя образ мужа, Люси никогда не связывала аутизм Мерлина с мужем, обвиняя все, что угодно, начиная от неправильного питания, и заканчивая влиянием окружающей среды. Джереми же наоборот сперва упорно отрицал наличие у сына заболевания, а затем винил в этом жену. Таким образом, пытаясь вернуть мужа, Люси признает свои реальные и вымышленные недостатки, обещая исправиться, и пыталась во всем стать похожей на любовницу Джереми: «Я пекла йоркширские пудинги. Вылизала дом сверху донизу. Я умоляла о прощении. Предлагала родить еще одного ребенка. Я заклинала его к нам вернуться» [1, с. 35].

Когда Люси осознала, что Джереми не вернется, она посвятила все свое время заботе о Мерлине и уходу за домом: «Я научилась делать всю

работу по дому вдвое быстрее. Великомученическое домохозяйствование занимало почти все мои дни» [1, с. 36]. Домашняя рутина способствовала тому, что героиня обращала все меньше внимания на временами странное поведение своего сына. Привыкая к различным мелочам, которые могли вывести Мерлина из себя, его особенностям, Люси стала реже размышлять о том, что было бы, и как сложилась бы их с Джереми судьба, если бы Мерлин не родился, или если бы он родился здоровым.

Постоянные неконтролируемые перемены в настроении Мерлина сделали обучение для него в обычном детском саду практически невозможным. «Настроения Мерлина мотало, как маятник, из света во тьму, от восторга до отчаяния» [1, с. 37]. Воспитатели, привыкшие и обученные работать с обычными детьми, не понимали Мерлина и не знали, как правильно реагировать на его поведение. Куда более простым решением для них было просто исключить его, списывая его поведение на неисправимое хулиганство. Даже несмотря на то, что многие из них понимали, что Мерлин устраивает истерики или же погружается в длительное молчание, игнорируя окружающих, не специально, и все это лишь следствие болезни, они считали, что подвергали опасности других детей, оставляя его учиться вместе с ними.

С самого детства Мерлин сталкивается с тем, что другие дети избегают его, не принимая как своего. «Еще мои досуги скрашивало наблюдение за тем, как улетучивались с качелей дети, когда рядом оказывался Мерлин» [1, с. 38]. Помимо прочих факторов и самого синдрома аутизма, это также повлияло на то, что Мерлин проводит большую часть времени в компании своей матери, бабушки и тети, не выходя за рамки привычного окружения.

Даже оставив семью, отец не стал для Мерлина чужим, он тоже остался членом его семьи и одним из тех, кому герой доверял. У ребенка, а затем и подростка не возникало мысли о том, чтобы винить отца в чем-либо, он воспринял то, что отец не поддерживал с ним контакта как что-то временное и закономерное. И в конечном итоге, будучи еще ребенком, Мерлин пришел к выводу, что отец оставил их не по своей вине, а скорее по вине матери. Таким образом, он начал идеализировать образ отца. «В четыре года Мерлин произнес первое слово с того дня, как в восемь месяцев замолчал. И слово было – папа» [1, с. 38].

Автор часто обращает внимание читателя на поведение и привычки Мерлина, сравнивая их с чем-то космическим: «Он смотрел перед собой с безмолвной сосредоточенностью, будто слушал пульс Вселенной. Часами мог пялиться в пространство, словно ждал, что ветер выложит ему свои секреты» [1, с. 38]. Таким образом, у читателя складывается впечатление, что аутизм Мерлина делает мальчика не странным, а скорее особенным,

отдаленным и загадочным как космос. В данном романе уделяется не так много внимания тому, как аутизм и его негативные стороны влияют на самого подростка, скорее тому, какое влияние они оказывают на тех, кто его окружает и в первую очередь его семью. Сам же Мерлин представлен в романе отстраненно, в некотором роде через призму отношения к нему других людей.

Одним из самых больших беспокойств Люси является то, что ее сын никогда не повзрослеет. Героиня осознает, что ее жизни не будет момента, когда Мерлин решит жить один, или же станет более самостоятельным. «У тебя не только есть ребенок, у тебя всегда будет ребенок. В смысле, твой ребенок никогда не станет мужчиной, он станет великанским ребенком. С психологической пуповиной, приделанной к твоей жизни» [1, с. 38]. С одной стороны Люси пугает то, что вся ее жизнь будет вращаться вокруг сына, то есть у нее не будет возможности уделить достаточно времени и внимания самой себе, чтобы реализовать свои мечты, например, написать книгу и получить повышение на работе.

Частые перемены настроения Мерлина напрямую связаны с его навязчивым желанием жить в соответствии с установленным им самим порядком, и результатом любых перемен являются истерики или женеконтролируемые всплески ярости. «Вулканические истерики Мерлина превращали его в Лану Тернер, Макэнро и Бетти Дэвис, закатанных в один веселый рулон» [1, с. 38]. Такое поведение ребенка также приводит к тому, что соседи и знакомые думают, что его мать плохо с ним обращается.

Аутизм Мерлина имеет не только негативные стороны. Особенности в развитии сопровождаются наличием у Мерлина с детства невероятно хорошей памяти, особенно когда речь идет о содержании книг и кинофильмов. «В восемь он знал наизусть большую часть Гамлетовых монологов и убеждал меня, что если б у Макбета был “разговорный доктор”, он бы не убил Дункана» [1, с. 50]. При этом на всем, что касалось простых навыков, которыми обладает каждый ребенок, его память давала сбой. «Фантастическая память моего сына могла воспроизвести, где я была в любое время любого дня любого года. Но тот же мальчик не мог запомнить, как поджарить тост, как почистить зубы» [1, с. 50]. Данное нарушение часто возникает в следствие аутизма и называется диспраксией. «Диспраксия – эдакая физическая дислексия – означала, что он не может выстраивать последовательность действий» [1, с. 51]. Таким образом, неспособность запомнить то, как правильно выполнять действия, которые выходят в его ежедневную рутину, приводит к тому, что Люси приходится сопровождать каждое действие Мерлина и зачастую выполнять их за него, например, чистить ему зубы и заправлять постель, что нередко порождает конфликты.

Итак, в романе К. Летт «Мальчик, который упал на Землю» затрагивается и детально рассматривается проблема социализации детей и подростков, страдающих от синдрома аутизма. Также играет в книге большую роль тема влияния родителей на своих детей и то, как конфликты и тяжелые жизненные ситуации меняют людей. В романе детально описаны проблемы, с которыми сталкивается герой, страдающий синдромом аутизма, например, неспособность контролировать эмоции и запоминать последовательность действий, выполняемых ежедневно, а также неспособность к социализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Летт, К. Мальчик, который упал на Землю / К. Летт. – М. : Фантом Пресс, 2012. – 416 с.

I. В. Поўх

*Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна
Брэст, Рэспубліка Беларусь
e-mail: iryna_powkh@tut.by*

ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ АПАЗІЦЫЯ ЯК СЭНСАЎТВАРАЛЬНАЯ ДАМІНАНТА ПАЭЗІІ ШЭЙМАСА ХІНІ

У артыкуле разглядаецца творчасць ірландскага паэта ХХ стагоддзя Шэймаса Хіні з пункту погляду ўзаемасувязі і ўзаемаўплыву мастацкай прасторы і мастацкага часу. Аўтар вылучае асноўныя падтыпы прастора-часавай апазіцыі (свая – чужая краіна, мінулае – сучаснасць, смерць – жыццё, маленства – сталасць) і разглядае іх функцыю як механізма перадачы асноўнай ідэі мастацкага твора.

Ключавыя словы: ірландская паэзія; мастацкая прастора; мастацкі час; апазіцыя; сэнсаўтваральная дамінанта.

И. В. Повх

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь
e-mail: iryna_powkh@tut.by*

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОППОЗИЦИЯ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ДОМИНАНТА ПОЭЗИИ ШЕЙМУСА ХИНИ

В статье рассматривается творчество ирландского поэта ХХ века Шеймуса Хини с точки зрения взаимосвязи и взаимовлияния художественного пространства и художественного времени. Автор выделяет основные подтипы пространственно-временной оппозиции (своя – чужая страна, прошлое – настоящее, смерть – жизнь, ребёнок – взрослый) и рассматривает их функцию как механизма передачи основной идеи художественного произведения.

Ключевые слова: ирландская поэзия; художественное пространство; художественное время; оппозиция; смыслообразующая доминанта.

I. V. Powkh

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
e-mail: iryna_powkh@tut.by*

SPACE-TIME OPPOSITION AS A DOMINANT SENSE-MAKING ELEMENT OF SEAMUS HEANEY'S POETRY

The article discusses the works by a 20th-century Irish poet Seamus Heaney in view of the interrelation and mutual influence of literary space and time in them. The author points out

the main subtypes of the space-time opposition (namely, native – foreign country, the past – the present, death – life, childhood – adulthood) emphasising its function as a tool for rendering the main idea of a literary work.

Key words: Irish poetry; literary space; literary time; opposition; dominant sense-making element.

Узаемасувязь і ўзаемаўплыў прасторы і часу як складаная дынамічная сістэма сэнсаўтваральных філасофскіх катэгорый, пакладзеных у аснову светапогляднай мадэлі рэчаіснасці, і яе ўвасабленне ў мастацкай літаратуры выклікаюць цікавасць шматлікіх айчынных і замежных літаратуразнаўцаў [1; 2; 3; 4]. Мастацкая прастора і час разглядаюцца з пункту погляду адлюстравання ў іх філасофскіх уяўленняў аўтара ў кантэксце эпохі і ў дачыненні да розных літаратурных накірункаў і жанраў. Так, расійская даследчыца А. А. Кандрашкіна [3] вызначае мастацкі час як адзін з універсальных складнікаў сэнсавай структуры тэкста, што адлюстроўвае суаднесенасць падзей, асацыятыўных, прычынна-выніковых і псіхалагічных сувязі паміж імі. Мастацкая прастора, у сваю чаргу, як і мастацкі час, выступае адной з сэнсаўтваральных тэкставых катэгорый, якой уласцівыя наступныя адметнасці: аб'ём, канфігурацыя, сістэма паўтараў і супрацьпастаўленняў. Яна з'яўляецца адным са спосабаў арганізацыі падзей у мастацкім тэксце ў непарыўным адзінстве з часовай арганізацыяй і сістэмай прасторавых вобразаў тэкста. Як сцвярджае літаратуразнаўца С. Г. Грыгарэнка [2], прасторава-часавая апазіцыя адлюстроўвае іерархію анталагічных сэнсаў у мове мастацкага твора, у той час як аналіз узаемадзеяння яе складнікаў дапамагае прасачыць дынаміку тых ці іншых працэсаў.

У творчасці Шэймаса Хіні (1939–2013) – ірландскага паэта, пісьменніка і перакладчыка, лаўрэата Нобелеўскай прэміі па літаратуры 1995 года – выразна вылучаюцца тры асноўныя тэматычныя лініі: гістарычнага мінулага, народнай культуры і побыту, паэта і паэзіі. У вершах, прысвечаных тэме гістарычнага мінулага, прасторава-часавая апазіцыя раскрывае ўплыў пэўных гістарычных падзей на сучасную паэту рэчаіснасць. Так, у вершы «Людзі балота» / *The Bog People* часавая апазіцыя «мінулае – сучаснасць», матэрыяльным увасабленнем якой выступаюць целы тапельцаў, дапамагае паэту правесці метафарычную паралель паміж рытуальнымі забойствамі, распаўсюджанымі ў старажытнай Ірландыі, і сучаснай сацыяльна-палітычнай сітуацыяй у краіне. Прасторава-часавая апазіцыя (свая – чужая краіна, смерць – жыццё, мінулае – сучаснасць) прысутнічае і ў вершы «Чалавек з Толанда» / *The Tollund Man*. Яе прасторавы кампанент рэалізуецца, у першую чаргу, праз шэраг дацкіх тапонімаў: балоты Толанд, Граубаль і

Небельгард, дзе знаходзілі целы людзей, забітых шмат стагоддзяў таму; горад Орхус, які збіраецца наведаць лірычны герой, каб на ўласныя вочы ўбачыць тое месца, дзе, верагодна, гэты чалавек быў прынесены ў ахвяру падчас аднаго са старажытных рытуалаў; паўвостраў Ютландыя, да якога адносяцца згаданыя вышэй мясціны.

Там, у Ютландыі,
у прыходах, дзе
забіваюць людзей,
згублюся я і

буду няшчасным, ды дома.

Out there in Jutland
In the old man-killing parishes
I will feel lost,

Unhappy and at home [5, с. 63]

Заклучныя радкі верша, прыведзеныя вышэй, падкрэсліваюць і ўзмацняюць непарыўную ўзаемасувязь элементаў двух тыпаў прасторава-часавай апазіцыі «сваё – чужое» і «мінулае – сучаснасць» кантэкстуальнай антытэзай *out there – at home* ('там' – 'дома').

Прасторава-часавая апазіцыя «смерць – жыццё» рэалізуецца ў вершы праз вобраз багны, з якой выцягваюць цела на паверхню (апазіцыя «пад зямлёй – на зямлі»), а таксама праз адчуванне духоўнай еднасці лірычнага героя з чалавекам з Таланда, што падкрэсліваецца ўжываннем займенніка «я» на працягу ўсяго тэкста.

Адзначаныя вышэй тыпы прасторава-часавай апазіцыі тым ці іншым чынам увасабляюцца ва ўсіх «вершах балота» Ш. Хіні («Каралева балота» / *Bog Queen*, «Чалавек з Граубаля» / *The Grauballe Man*, «Пакаранне» / *Punishment*, «Дзіўны плод» / *Strange Fruit* і інш.), але сваёй кульмінацыі іх эвалюцыя дасягае ў вершах «Роднасць» / *Kinship* і «Пахавальны абрад» / *Funeral Rites*, дзе паралелі паміж мінулым і сучаснасцю выступаюць найбольш яскрава і відавочна. Так, вобразы ахвяр старажытных рытуалаў з верша «Роднасць» / *Kinship* – не толькі сведкі гістарычных падзей: іх лёсы працягвае трагедыя людзей, якія змагаюцца за незалежнасць сваёй краіны і гінуць у Паўночнай Ірландыі ў пачатку XX стагоддзя (апазіцыя «мінулае – сучаснасць»). Іх жыццё, як і жыцці іх папярэднікаў сотні гадоў таму, прынесена ў ахвяру агульнай ідэі і веры ў найвышэйшую справядлівасць. Верш «Пахавальны абрад» / *Funeral Rites* мае трохчасткавую структуру і будзецца на трох асноўных матывах: побытавае пахаванне (пахавальны абрад, які застаецца ў памяці лірычнага героя з дзяцінства), сучасная палітычная сітуацыя (вобразы людзей – ахвяр палітычнага гвалту) і гісторыя (рытуальныя забойствы, прынятыя ў асяроддзі старажытных вікінгаў).

Часавая апазіцыя «маленства – сталасць» прысутнічае пераважна ў творах побытавай тэматыкі. Нявіннасць і даверлівасць дзяцінства змяняе расчараванне і насцярожанасць, усведамленне небяспекі, што зыходзіць ад навакольнага асяроддзя. У вершы «Збор ажыны» / *Blackberry-Picking*

[5, с. 15] адзначаны тып апазіцыі ўвасабляецца праз супрацьпастаўленне свежых і скіслых ягад з дапамогай антанімічных пар лексічных адзінак са значэннем смаку (*sweet – sour*), колеру (*glossy purple, red, green – rat-grey*), стану (*fresh – rot*). Гэтую ж ідэю сцвярджае і апошні радок верша, з кантэкстуальнымі антонімамі «спадзяваўся» і «ведаў, што не» (*Each year I hoped they'd keep, knew they would not*). Варта адначыць непарыўную прычынна-выніковую ўзаемасувязь часавай і прасторавай апазіцыі ў разгледжаным вершы. *Once off the bush / The fruit fermented*, адзначае паэт, падкрэсліваючы, што змена стану ягад (часавая апазіцыя «спачатку – пасля») выклікана менавіта пераменай месца (прасторавая апазіцыя «куст – сховішча»).

У вершы «Смерць натураліста» / *Death of a Naturalist* [5, с. 5] часавая апазіцыя «маленства – сталасць» таксама звязана з навакольным асяроддзем. У адрозненне ад разгледжанага вышэй твора, яна не спалучаецца з прасторавай апазіцыяй, але мае два ўвасабленні: першае – сталенне дзіцяці і ўсведамленне ім варожасці навакольнага асяроддзя, другое – стадыі ператварэння ікрынак ў апалонікаў і пасля ў жабак, прычым першае ўвасабленне абумоўліваецца другім і вынікае з яго. З'яўленне вялікай колькасці жабак палюхае хлопчыка, пазбаўляе яго безумоўнага дзіцячага даверу, адкрытасці і захопленасці. Адзначаная апазіцыя перадаецца, у першую чаргу, на лексічным узроўні, праз супрацьпастаўленне эпітэтаў і метафар, а таксама графічна: верш мае двухчасткавую структуру з пустым радком паміж часткамі. У першай частцы аўтар стварае яскравы малюнак сонечнага летняга дня пры дапамозе апісальных і ацэначных эпітэтаў *warm* 'цёплы', *delicately* 'далікатна', *best of all* 'лепш за ўсё', *nimble* 'жвавы' і г. д., назоўнікаў з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі (*mammy* 'матуля', *daddy* 'татуля') а таксама праз комплекс вобразаў, якія перадаюць атмасферу бяспекі і гарэзлівай бесклапотнасці (матылі, стракозы, апалонікі і інш.). У другой палове верша вобраз жаб ствараецца праз шэраг адмоўна афарбаваных лексем: *angry* 'злосныя', *gross-bellied* 'пузатыя', *obscene threats* 'незразумелая пагроза', *coarse* 'хрыплы', *mud grenades* 'брудныя страшылы' і г. д. У асобную групу варта вылучыць лексічныя адзінкі мілітарысцкай тэматыкі (*invaded* 'захапілі', *vengeance* 'помста' і інш.)

Найбольш яскравай і відавочнай сэнсаўтваральнай дамінантай часавая апазіцыя «маленства – сталасць» выступае ў вершы «Паслядоўнік» / *Follower* [5, с. 18], дзе спалучаецца з прасторавай апазіцыяй «наперадзе – заду». Цэнтральныя вобразы верша – бацька і сын, якія ходзяць за плугам і па меры таго, як сын становіцца дарослым, а бацька старэе, мяняюцца месцамі. Пераход з аднаго стану ў іншы перадаецца паэтам праз дзеяслоў *stumble* 'спатыкацца': спачатку маленькі хлопчык ледзь

паспявае за бацькам, спатыкаецца і падае, пасля ўжо ён сам ідзе за плугам, а бацька брыдзе, спатыкаючыся, за ім.

Такім чынам, прасторава-часавая апазіцыя выступае адным з асноўных мастацкіх сродкаў паэзіі Ш. Хіні і прысутнічае пераважна ў вершах гістарычнай і побытавай тэматыкі. У творах першай групы яна рэалізуецца праз падтыпы «свая – чужая краіна», «мінулае – сучаснасць» і «смерць – жыццё». У творах побытавай тэматыкі пераважае часавая апазіцыя «маленства – сталасць», якая дапаўняецца рознымі тыпамі прасторавая апазіцыі і адлюстроўвае змену светапогляду чалавека ў розныя перыяды яго жыцця.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Болатова (Атабиева), А. Д. Характер употребления пространственно-временных символов в национальной прозе [Электронный ресурс] / А. Д. Болатова (Атабиева) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №7-1 (61). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-upotrebleniya-prostranstvenno-vremennyh-simvolov-v-natsionalnoy-proze>. – Дата доступа: 15.01.2020.
2. Григоренко, С. Г. Стилеобразующая роль пространственно-временной оппозиции в художественном нарративе (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») [Электронный ресурс] / С. Г. Григоренко // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stileobrazuyuschaya-rol-prostranstvenno-vremennoy-oppozitsii-v-hudozhestvennom-narrative-na-materiale-romana-m-a-bulgakova-master-i>. – Дата доступа: 15.01.2020.
3. Кандрашкина, О. О. Категории пространства, времени и хронотопа в художественном произведении и языковые средства их выражения [Электронный ресурс] / О. О. Кандрашкина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2-5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-prostranstva-vremeni-i-hronotopa-v-hudozhestvennom-proizvedenii-i-yazykovye-sredstva-ih-vyrazheniya> – Дата доступа: 10.01.2020.
4. Кошман, П. Р. Прасторава-часавая канструкцыя вобраза радзімы ў літаратуры Беларусі першай паловы XIX ст [Электронны рэсурс] / П. Р. Кошман // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2012. – №4 (37). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prastorava-chasavaya-kanstruktsyya-vobraza-radzimy-litaratury-belarusi-pershay-palovy-hih-st>. – Дата доступа: 14.01.2020.
5. Heaney, S. Opened Ground : Poems 1966 – 1996 / S. Heaney. – New York : Farrar, Straus and Giroux, 2000. – 444 p.

К. А. Дулевич, Р. А. Тыщенко

Белорусский государственный университет

Минск, Республика Беларусь

e-mail: katyadulevich@mail.ru, ruslantyshchenko99@gmail.com

ИДЕЯ СМЕРТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. КИНГА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ВОЗРОЖДЕНИЕ»)

«Возрождение» – один из последних романов выдающегося мастера жанра ужасов С. Кинга. Центральными темами романа являются смерть и, как следствие, воскрешение из царства мёртвых. Рассматривая одного из главных героев романа, бывшего пастора Чарльза Джейкобса, в качестве объекта исследования, можно проследить отношение самого автора к смерти.

Ключевые слова: американская литература; С. Кинг; Возрождение; смерть; жизнь; исцеление; опыты.

K. A. Dulevich, R. A. Tyschanka

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: katyadulevich@mail.ru, ruslantyshchenko99@gmail.com

THE IDEA OF DEATH IN STEPHEN KING'S WORKS: THE CASE OF NOVEL «REVIVAL»

«Revival» is one of the latest novels of the outstanding master of the horror genre Stephen King. The major topics of the novel are death and, as a result, revival from the realm of the dead. Through the analysis of the behavior of one of the main character, ex-pastor Charles Jakobs, we can see the author's attitude to the death.

Key words: American literature; Stephen King; Revival; death; life; healing; experiments.

С. Кинг (Stephen King, 1947) – один из популярнейших авторов современности, подаривший миру такие культовые произведения как «Кэрри», «Сияние» и «Оно». Его оправданно называют королем ужасов, ведь писатель способен вызвать интерес даже у самого искушенного читателя, так как пугает он не только за счет типичных для жанра ужасов, монстров и прочей нечисти, но и за счет описания ужаса, с которым обычные люди сталкиваются каждый день.

Смерть – это неотъемлемая часть жанра ужасов, что оправдывает ее присутствие в большинстве работ С. Кинга. Тем не менее, автор использует смерть не только как средство запугивания зрителя, но и в качестве основного двигателя сюжета своих произведений. Он редко убивает своих

персонажей без причины, просто для того, чтобы оправдать жанр хоррор-романа, в котором по закону жанра обязана присутствовать смерть.

В качестве примера можно рассмотреть роман «Кладбище домашних животных» (*Pet Sematary*) 1983 года, в котором у главного героя Луиса Крида погибает двухлетний сын. Будучи врачом, Луис четко понимает всю естественность смерти, что и пытается объяснить своей жене и детям. Однако когда его сын попадает под колеса грузовика, Луис отказывается принимать смерть близкого ему человека, начинает терять рассудок и решает вернуть сына к жизни, похоронив его на индийском захоронении за кладбищем домашних животных. В итоге, из-за неспособности мыслить здраво и отказа принять смерть, Луис оставляет своего второго ребенка, пятилетнюю дочь Элли, сиротой. Очередным примером может послужить роман «Безнадега» (*Desperation*), написанный С. Кингом в 1996 году. В этом романе главный герой теряет своего лучшего друга, что подталкивает героя к переосмыслению многих аспектов собственной жизни. Одним из этих аспектов является религия, которая станет играть важную роль по ходу всего дальнейшего повествования «Безнадеги». В обоих романах идея смерти тесно соприкасается с религией: в «Безнадеге» после смерти друга, главный герой уходит в религию, а в «Кладбище домашних животных» С. Кинг часто сравнивает события романа с возвращением к жизни Лазаря из Библии.

В данной работе мы более подробно рассмотрим одну из современных работ С. Кинга – роман «Возрождение» (*Revival*), опубликованный в 2014 г.

Роман рассказывает о судьбе Джейми Мортон, которому на момент начала повествования всего шесть лет, и молодого священника, увлекающегося электричеством, Чарльза Джейкобса. После трагической гибели жены и ребенка Чарльз бросает церковь и уходит в науку, пытаясь найти способ победить смерть. С течением времени Чарльз становится одержим идеей воскрешения мертвых и достижения бессмертия.

Одним из ключевых моментов романа является «ужасная проповедь», которая описывается в начале произведения и задает тон всему, что происходит далее. После того, как семья Чарльза погибает в автокатастрофе, он решает прийти в церковь и прочесть свою проповедь. К удивлению всех слушателей, в том числе и на тот момент девятилетнего Джейми Мортон, проповедь Чарльза была посвящена смерти и религии, однако направлена она была не на успокоение или достойное принятие самого факта смерти, а наоборот, проповедь подчеркивала всю абсурдность религии и смерти как таковой, приводя в пример «башни догматов» различных ветвей христианства, случаи, когда невинные люди умирали ужасным образом, а также несправедливость этого мира в целом: «*В августе прошло-*

го года мужчина с двумя сыновьями катался на лодке по озеру Виннипесоки. С ними была их собака. Она упала за борт, и оба мальчика бросились ее спасать. Когда отец увидел, что сыновья тонут, то прыгнул и сам, случайно опрокинув лодку. Все трое погибли. Собака выбралась на берег» [1, с. 69].

После проповеди Чарльз покидает город и начинает усердно работать над своей безумной идеей одержать победу над смертью. Он начинает проводить эксперименты с использованием «тайного электричества», которое способно исцелять людей. Позже Чарльз проводит эксперименты над людьми под предлогом исцеления, что все ближе приводит его к заветной цели – узнать, что приходит после смерти, как можно ее победить и вернуть к жизни жену и сына.

Джейкобс принялся исцелять людей с помощью тайного электричества. После «чудесного» исцеления 5% от выздоровевших (а как мы узнаем по ходу романа, всего пациентов у пастора было около трёх тысяч) имели некоторые побочные эффекты, которые у большинства вызвали летальный исход. Не был исключением и главный герой романа, Джейми Мортон, который однажды ночью проснувшись посреди заднего дворика своей квартиры, обнаружил себя без одежды, не считая одного носка и подобия жгута над локтем, вилкой тыкающего во вздувшиеся вены.

На следующий день после происшествия, в трейлер к Джейкобсу зашел разъяренный отец Кэти Морс, девушки, которую он фотографировал с помощью того же «тайного электричества» в день их с Джейми встречи на ярмарке. Мужчина утверждал, что пастор свел его дочь с ума. Спустя 16 лет девушка покончит с собой, сбросившись с моста, не оставив по-смертной записки, и хотя не будет ни одного прямого доказательства, указывающего на вину Джейкобса, у Джейми Мортон не будет и капли сомнения в виновности старого пастора. Несмотря на то, что бывший пастор не лечил Кэти Морс, он применил к ней силу «тайного электричества», зная, к чему это может привести впоследствии. Занимаясь своими исследованиями, Джейкобс не боялся использовать невинных людей в качестве «подопытных крыс».

В «Возрождении» Кинг показывает жизнь после смерти абсурдно. Так же абсурдно, как Чарльз отзывался о ней в своей последней проповеди: *«Он стоял среди бесплодных земель. Бесплодных, да, но не пустых. Через них тянулась широкая и, казалось, бесконечная череда голых людей, которые шли с опущенными головами, спотыкаясь. Этот кошмарный парад простирался до далекого горизонта. Людей подгоняли похожие на муравьев существа, большинство – черные, некоторые – темно-красные, как венозная кровь» [1, с. 383].*

Нам кажется, что сделано это намеренно, дабы показать, что никто из ныне живущих не знает, что же будет после того, как человек умрет – там может быть как рай или ад, так и вовсе ничего. С. Кинг показывает, что человек не должен тратить свою жизнь, чтобы узнать, что будет после смерти или вернуть то, что вернуть никак нельзя. Человеку нужно жить, и жить в свое удовольствие, не растрачивая себя на бесконечные попытки познать то, чего познать попросту нельзя. Поэтому в «Возрождении» загробная жизнь и выглядит такой непонятной, гротескной – чтобы еще раз подчеркнуть, что пытаться узнать при жизни что-либо о смерти это бред.

Итак, подводя итог, мы можем привести Чарльзу Джейкобсу цитату из романа С. Кинга «Кладбище домашних животных»: *«Надо уметь принимать жизнь такой, какая она есть, иначе точно окажешься в маленькой комнатке с мягкими стенами и будешь писать письма домой восковыми мелками»* [2, с. 20]. Сквозь призму этих двух произведений мы можем проанализировать отношение самого С. Кинга к смерти – прошлое должно оставаться в прошлом, а мёртвые – мёртвыми.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кинг, С. Возрождение: роман / С. Кинг. – Москва : АСТ, 2015. – 416 с.
2. Кинг, С. Кладбище домашних животных: роман / С. Кинг. – Москва : АСТ, 2019. – 480 с.

S. Rzayeva

*Slawistische Universität
Baku, Aserbajdschan
e-mail: sevinc_rzayeva@yahoo.de*

AKT DES LESENS UND KLASSIFIKATION DER LESERTYPEN NACH HERMANN HESSE

Im Beitrag wird vorgesehen, sich dem Verhältnis von Werk und Leser am Beispiel des deutschen Schriftstellers Hermann Hesse und seinem Schaffen zuzuwenden. Es wird hier der Begriff «Akt des Lesens» nach den esseistischen Schriften des Schriftstellers erklärt und die Leser in drei Lesertypen klassifiziert. Jeder Lesertyp wird einzeln beschrieben und seine Merkmale interpretiert. Als Beispielswerke werden «Narziss und Goldmund» und «Demian» betrachtet und deren Hauptfiguren analysiert. Die wissenschaftlichen Gedanken von Hesse-Forschern wie Helga Esselborn-Krumbigel, Volker Michels, Yvonne Wolf u.s.w., sowie die autobiographischen Schriften und Briefe von Hermann Hesse werden im Beitrag auch untersucht. Zum Schluss wird eine kurze Zusammenfassung erstellt.

Key words: Lesertyp; Erfindung; literarische Metapher; Wirklichkeit; Wahrheit.

С. Рзаева

*Бакинский Славянский Университет
Баку, Азербайджан
e-mail: sevinc_rzayeva@yahoo.de*

АКТ ЧТЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ ЧИТАТЕЛЯ ПО ГЕРМАНУ ГЕССЕ

В статье предусмотрена научная разработка отношений произведения и читателя на примере немецкого писателя Германа Гессе и его творчества. Здесь разъясняется понятие – «Акт чтения», а читатель классифицируется на три типа читателя на основании эссеистических записей писателя. Описывается каждый тип читателя по отдельности, а их признаки подробно интерпретируются. В качестве примера анализируются произведения немецкого писателя «Нарцисс и Златоуст», «Демьян» и их главные герои.

В статье также рассматриваются научные труды исследователей творчества Гессе, таких как Хельга Эссельборн-Крумбигель, Фолькер Михельс, Ивонне Вольф и т. д., а также автобиографические записки и письма Германа Гессе. В конце подводятся итоги проделанных исследований.

Ключевые слова: тип читателя; вымысел; литературная метафора; действительность; истина.

S. Rzayeva

*Baku Slavic University
Baku, Azerbaijan
e-mail: sevinc_rzayeva@yahoo.de*

READING ACT AND HERMANN HESSE'S CLASSIFICATION OF READER TYPES

The article provides for the scientific development of the relationship of the work and the reader on the example of the German writer Hermann Hesse and his work. The concept is explained – the «Act of reading» and the reader is classified into three types of reader based on the essayist notes of the writer. Each type of reader is described separately, and their features are interpreted in detail. As an example, the works of the German writer «Narcissus and Goldenmouth», «Demian» and their central characters are analyzed.

The article also examines the scientific works of Hessian scholars, such as Helga Esselborn-Krumbigel, Volker Michels, Yvonne Wolf, etc., as well as autobiographical notes and letters of Hermann Hesse. At the end, the results of the research are summarized.

Key words: reader type; fiction; literary metaphor; reality; truth.

Hermann Hesse nannte das Lesen das bestes Training, um die Welt zu begreifen. Eine systematische Analyse der Leserfiguren ist Bestandteil der Hauptproblematik der Prosa von Hermann Hesse. Verschiedene Figuren und Positionen der Leser, wie man sie im bisher Gesagten wie auch in Hesses Essay finden kann, stellen den grundlegenden Aspekt seines Schaffens dar, welches noch nicht genügend erforscht ist. Der Hintergrund dieser Diskussion über die Typologie des Lesers vermittelt den Eindruck, dass Hesses Streben nach dem literarischen Original eine Offenheit schafft, die die Herrschaft und zugleich die Mangelhaftigkeit der realen dialogischen Struktur in der Welt der Literaturkommunikation zeigt [1].

Man könnte sogar behaupten, dass die Kommunikationsmechanismen, die Hesse in seiner Korrespondenz einsetzt, sich auch in seinen fiktiven Werken bemerkbar machen [2, S. 353–375]. In Bezug auf diesen Aspekt gibt es verschiedene Aussagen, in denen die Schreibweise Hesses als eine Verflechtung poetischer Strategien beschrieben wird, die auf Wahrhaftigkeit hinweisen. Ich beziehe mich hier auf die Arbeit von Helga Esselborn-Krumbigel [3, S. 271–284], die von Hesses Leser-Management-Strategien und ihrer Reaktion auf Textkontingenz spricht, sowie auf Yvonne Wolfs wissenschaftlichen Artikel über «Textsicherheit» in Narziss und Goldmund [4, S. 285–304]. Die erste Studie bietet rezeptionsästhetische Perspektiven auf die Probleme des Dialogs zwischen einem Schriftsteller und einem Leser in Bezug auf die Kontingenz des Textes.

Die Strategien der Leserleitung, die Helga Esselborn-Krumbigel innerhalb der Genrestrukturen in «Demian» und «Steppenwolf» offenlegt, lassen auch den Inhalt begreifen, wenn ein Leser gerade die Figuren in ihre Rollen in den Mittelpunkt der Textanalyse stellt [3, S. 271–284].

Die zweite Untersuchung behandelt den wahrscheinlich populärsten Roman von Hesse und untersucht die beiden Haupthelden – Narziss und Goldmund –

im Hinblick auf den faktischen Leser, die gleichermaßen nach Hesses Klassifikation in seinem Essay «Vom Bücherlesen» analysiert werden. Wenn man sich auf diese Untersuchungen stützt, kann man eine diachronische Perspektive für eine umfassende literarische Erstellung der Typologie des Lesers vorschlagen und in einer Argumentation der literarischen Metapher und metaphorischen Benennung der Lesertypen von Hesse aus den obengenannten Romanen erschließen. Hier erinnert man sich an eine Anmerkung von Hesse im Essay «Magie des Buches» 1930, wo er behauptet:

«Ich bin nämlich selber ein Leser, ich bin einer von den seit Kinderzeiten Verhexten und werde ... mich in die Tempelräume und Irrgänge, Höhlen und Ozeane der Bücherwelt für einige hundert Jahre verlieren können, ohne ein Kleinerwerden dieser Welt zu bemerken» [5, S. 450].

Diese «Magie des Buches», die den Benutzer der Zaubersymbole und erfundener Welt verzaubert, ist jedoch nur ein Wechsellaspekt im Akt des Lesens, der nach Hesse wie eine freundliche Geste des menschlichen Entgegenkommens wahrgenommen werden soll. Während die Persönlichkeit in sich einen Teil des menschlichen Universums mit dem Buch in der Hand bewahrt, geht der Dichter dem Neugierigen entgegen und realisiert die gedanklichen und seelischen Prozesse in magischer literarisch-künstlerischer Form, damit der Leser mit seiner Kreativität die schematischen Gestalten beleben und sich als ein vollberechtigter Teilnehmer bei der Schaffung des Werkes anschließen könne. Die Neigung zum dialogischen Tausch ist auch erkennbar in der Konstruktion der literarischen Leserporträts in Hesses Romanen. In den meisten Fällen werden die Eigenschaften der Gestalt als Leser im Dialog mit anderen Figuren besonders hervorgehoben, wie zum Beispiel die Dialoge zwischen Demian und Sinclair über Kain und Abel. Aus einer anderen Perspektive präsentiert Gabriele Lück die These über den produktiven und kreativen Dialog zwischen Hesse und seinen Lesern in ihrem Buch «*An Hermann Hesse: Der Leser als Produzent*», wo man erfahren kann, dass Hesse ungefähr 35.000 Briefe von seinen Lesern bewahrte, da sie seine schriftstellerische Tätigkeit überzeugend unterstützten. Außerdem ist es ohne biographische Interpretationen des dialogischen Kontextes, in die die Leserfiguren von Hesse eingeschlossen sind, unmöglich nicht zu merken, dass die literarisch-geschilderte Praxis des Autor-Leser-Austausches aus der eigenen reichen Erfahrung des Autors kommt [6, S. 440–453].

Dieser Punkt ist sehr wichtig, da sowohl in fiktiven als auch in essayistischen Typologien des hessischen Lesers eine Beschreibung des Entwicklungsgrades des Lesers offensichtlich wird. Die Übergänge von einem Lesertyp zum anderen werden jedoch für den Schriftsteller nicht grundlegend genug, weshalb bestätigt werden muss, dass diese Typologien nicht die Lehren der ästhetischen Entwicklung des Einzelnen im idealistischen Sinne widerspiegeln, sondern eine

verallgemeinerte Interpretation von Experimenten mit der menschlichen Natur darstellen. Als Hesse 1920 in «Vom Bücherlesen» über eine mögliche Typologie des Lesers schrieb, übernahm er die ethische Verantwortung, den Leser als verbindendes Element der drei beschriebenen Lesermodelle zu schaffen. Diese Überzeugung drückt Hermann Hesse zehn Jahre später im *Magie des Buches* aus: «Ohne ein Wort, ohne Schreiben und Bücher gibt es keine Geschichte, es gibt keinen Menschenbegriff» [6, S. 443]. Gleichzeitig gerät der Schriftsteller nicht in einen Streit zwischen Historikern und Dichtern.

Dennoch erkennt Hesse für die Geschichte die Wahrheit an, dass «Bücher keine Geheimnisse mehr sind, sondern für jedermann zugänglich, wie es scheint» [6, S. 444]. Eine solche Übung des ethischen Bewusstseins durch den Akt des Lesens könnte für Hesse Anlass sein, mindestens einmal zum höchsten Grad des Lesens aufzusteigen, da er sonst ein «armer, nicht reifer Leser» bleiben würde [7, S. 367–372].

Hesse hat die Leser in 3 Typen geteilt. Der erste Lesertyp nach Hesse ist das niedrigste Niveau der Leseerfahrung, ein solcher Leser nennt Hesse in seinem Aufsatz «Vom Bücherlesen» den «*Naiven Leser*». Da diese Art des Lesens frei von Reflexionen ist, empfiehlt er diesen Schritt zu überspringen.

«Dieser Leser nimmt ein Buch für sich, wie ein Hungriger das Essen. Dieser Leser behandelt das Buch nicht als Person, sondern als Pferd für einen Kutscher: Das Buch führt, der Leser folgt ihm. Das Gelesene wird objektiv genommen und als Realität anerkannt. Dieser naive Leser ist überhaupt keine Persönlichkeit, keiner selbst in Bezug auf Literatur [7, S. 367]. Der Verfasser selbst macht durch witzig formulierte Warnungen auf die Fiktionalität des geschriebenen Textes aufmerksam, die, wenn die Literatur nicht als Tatsachewahrheit oder als Realität interpretiert werden kann, vom Verfasser selbst für den Imperativ der Aufrichtigkeit und Authentizität verantwortlich gemacht werden. Gleichzeitig wird in dieser Aussage ein weiterer argumentativer Faden sichtbar, der zu einer Erklärung der Lesefunktionen führt: Lesen sollte als Werkzeug oder Weg zur Selbst- und Weltwahrnehmung dienen.

Der zweite Lesertyp «*Spielgenie*» findet in dem Buch einen Raum der Zuverlässigkeit, in dem er mit seinen persönlichen Ressourcen experimentiert, ohne die Folgen des Lebens zu berücksichtigen:

« ... sobald ein Mensch seiner Natur folgt und nicht seiner Erziehung, wird er ein Kind und beginnt mit Gegenständen zu spielen ... Etwas aus dieser Kindheit und diesem Spielgenie zeigt den zweiten Lesertyp.

Dieser Leser bewertet weder die Handlung noch die Form des Buches als die einzige und wichtigste Bedeutung. Dieser Leser weiß, wie Kinder, dass jedes Fach zehn oder sogar einhundert nützliche Werte haben kann» [7, S. 368].

Das «*Spielgenie*» fängt das Buch als reines Experimentierfeld ein, in dem er seine Kreativität der Freiheit genießt, die der Autor in der Rhetorik nicht hat.

Dieses Entwicklungsstadium, in dem der Leser die Mechanismen des literarischen Schaffens beobachten kann, ist der letzte Schritt, bevor er selbst Schriftsteller werden kann.

Der dritte Lesertyp «*Leser als Schriftsteller*» genießt Bewunderung für die Autorseiten, vielleicht auch, weil er sich mit ihm identifiziert. «Dieser dritte Lesertyp ist solch eine Person, ist er selbst, der sich seiner Lesart völlig widersetzt», schrieb Hesse. «Er will nicht erzogen werden oder Spaß haben, er benutzt das Buch in keiner anderen Weise als in irgendeinem anderen Fach der Welt, für ihn ist dies nur ein Ausgangspunkt und ein Anstoß...».

Dieser Leser findet in dem Buch ein schönes Sprichwort, Weisheit, Wahrheit, und startet es nur einmal in Form von Erfahrung. Er weiß seit langem, dass jede Wahrheit auch einen Widerspruch enthält [7, S. 369]. Das beschriebene Vertrauen in die Vernunft erleichtert kaum den Dialog zwischen dem Leser und dem Autor, ebenso wenig wie der Glaube, dass auch die umgekehrte Wahrheit existiert, und dass das Lesen ein einzigartiges Erlebnis und sogar eine Begegnung mit sich selbst einschränkt, wenn es «die ganze Welt in sich» gibt. Das Bewusstsein für diesen notwendigen «Eigenwillen» Hermann Hesse interpretiert dies folgendermaßen: «Der Leser wechselt in drei Schritten, was für jede Person in jedem Bereich möglich ist. Überall gibt es eine dritte Stufe, in der Sie mehr von sich selbst sind, Ihre Leser wachsen, Ihre Kreation sich entspannt, Kunst sich entspannt, die Weltgeschichte sich entspannt. Und dann taucht man auf, ohne diese Phase zu kennen, alle Bücher, alle Wissenschaften, alle Arten von Kunst, immer nur lesend, wie ein Schüler, der Grammatik liest» [7, S. 372].

Eine Analyse des möglichen Zusammenhangs zwischen der Aufsatzdarstellung der Typologien des Lesers und den Konstruktionen seiner Romanfiguren steht im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit in diesem Teil des Beitrags. Dieser Moment ist sehr wichtig, weil sowohl in den fiktiven als auch in den essayistischen Lesertypologien Hesses die Beschreibung des Entwicklungsgrads eines Lesers offensichtlich wird. Die Übergänge von einem zum anderen Lesertyp werden doch von der Seite des Schriftstellers nicht ausreichend begründet. Demgemäß muss bestätigt werden, dass diese Typologien keine Lehren ästhetischer Entwicklung des Individuums in idealistischem Sinn ergeben, sondern zusammengefasste Interpretationen der Erfahrungen mit der menschlichen Natur darstellen.

BIBLIOGRAPHIE

1. Michels, V. Autobiographische Schriften II / V. Michels. – Frankfurt am Main, 2003.
2. Michels, V. Hermann Hesses «Der Steppenwolf» / V. Michels. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1972.

3. Esselborn-Krumbiegel, H. Strategien der Leserlenkung in Demian und Der Steppenwolf / H. Esselborn-Krumbiegel. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2004.
4. Wolf, Y. Risikoleben und Textsicherheit in Hermann Hesses «Narziss und Goldmund» / Y. Wolf // Hermann Hesse und die literarische Moderne. Aufsätze und Materialien ; hrsg. A. Solbach. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. – S. 285–304.
5. Hesse, H. Betrachtungen und Berichte II. 1927-1961 / H. Hesse // Sämtliche Werke, Bd.14 ; hrsg. V. Michels. – Frankfurt am Main, 2003.
6. Lück, G. An Hermann : Der Leser als Produzent / G. Lück. – Frankfurt am Main : Lang, 2009.
7. Hesse, H. Vom Bücherlesen / H. Hesse // In: Hesse Anm. 4. – 2001.

И. И. Шматкова

*Белорусский государственный экономический университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: i.shmatkova@gmail.com*

НИНА МАТЯШ – БЕЛОРУССКАЯ ПОЭТЕССА-ПЕРЕВОДЧИЦА

В докладе рассматривается переводческая деятельность Нины Матяш – белорусской поэтессы второй половины XX в.; анализируется, какое влияние оказали на ее собственную поэтическую строку переводы Лины Костенко, Виславы Шимборской, Кристины Лавант.

Ключевые слова: Нина Матяш; женская поэзия; перевод; Лина Костенко; Вислава Шимборская; Кристина Лавант.

I. I. Shmatkova

*Belarus State Economic University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: i.shmatkova@gmail.com*

NINA MATYASH – BELARUSIAN POET-TRANSLATOR

The report examines the translation activities of Nina Matyash, a Belarusian poetess of the second half of the 20th century; analyzes how the translations of Lina Kostenko, Wislava Shimborskaya, Kristina Lavant had an impact on her own poetic line.

Key words: Nina Matyash; female poetry; translation; Lina Kostenko; Wislava Shimborskaya; Kristina Lavant.

Нина Матяш (1943–2008) – известная белорусская поэтесса, ее творчество стало особым явлением в истории белорусской литературы второй половины XX – начала XXI вв. Лауреат Литературной премии имени А. Кулешова, заслуженный деятель искусств Беларуси, автор многочисленных поэтических сборников – «Агонь» (1970), «Удзячнасць» (1973), «Ралля суровая» (1976), «Прыручэнне вясны» (1979), «Поўны келіх» (1982), «Жнівень» (1985), «Паварот на лета» (избранное, 1986), «Шчаслівай долю назаві» (1990), «Паміж усмешкай і слязой» (избранное, 1993), «Палёт над жытам» (избранное, 1997), «Я вас люблю» (стихотворения-посвящения, 1998), «Душою з небам гаварыць» (избранное, 1999), «Богава дрэва» (2004), «У прыгаршчах ветру» (сборник стихотворений, переводов, 2009). Нина Матяш оказала значительное влияние на развитие белорусского литературного процесса, обогатив его новым содержанием и формой.

Нина Матяш принадлежит к поколению интеллигенции, так называемого «филологического» поколения, которое в белорусской поэзии второй половины XX в. работало под флагом повышения мастерства, оттачивания техники письма, добивалось большего права на свободу творчества, разнообразия индивидуальных манер и средств самовыражения – широкое употребление верлибра, ассоциативности, переплетения поэзии и прозы с нехудожественными средствами выражения.

Значительную роль в формировании особенного мировоззрения поэтессы с интеллигентно-изысканной культурой лирического слова сыграл мировой художественный опыт, с которым она была неразрывно связана еще со времен учебы в Минском государственном педагогическом институте иностранных языков. Досконально овладев несколькими иностранными языками (французским, немецким, польским и др.), поэтесса наряду с поэтическим мастерством оттачивала мастерство переводчика. В ее переводе изданы книги Ж. Оливье «В стране индейцев» (1973), А. Гаврилюка «Песня с Берёзы» (1979), Ж. Сименона «Первое дело Мегрэ» (1982), А. дэ Сент-Экзюпери «Планета людей» (1984) и «Маленький принц» (1989), новеллы Г. де Мопассана (1987), поэма «Маруся Чурай» Л. Костенко (1989), Ф. Жакмена «Поры года» (2003). К сожалению, многое из переведенного Н. Матяш не было напечатано при ее жизни, о чем она вспоминала с большим сожалением [1, с. 402]. Не была издана ее книга переводов на белорусский язык французской лирики XVI века «Багаславі сустрэчу мне» и сборник переводов зарубежной поэзии «Адна – а з табою», подготовленный ещё в 1995 г.

Перевод для Нины Матяш – это сотворчество, глубокое критическое проникновение в суть строк коллег по перу, обмен идеями и творческим опытом. Благодаря ее высокому профессиональному мастерству достоянием белорусского читателя стали произведения немецкого поэта Фридриха Шиллера; любовная лирика «больших» и «малых» поэтов французской «Плеяды» – Пьера де Ронсара, Жоашена дю Белле, Жанна Антуана де Баифа, Жака Гревена и др.; произведения Пьера Жана Беранже, а также русского классика М. Лермонтова, украинских авторов Т. Шевченко, Л. Украинки, поляков Ю. Словацкого, М. Конопницкой, М. Павлюковской-Ясножевской, болгар Веселина Ханчева и Божидара Божилова, сербскохорватских поэтов Мамчила Джерковича, Владета Вуковича и др.

Нина Матяш всегда не отклонялась от принципа – «перакладаць толькі блізкае па духу і творчай манеры» [3, с. 483], «усе тое, што блізка майму светапогляду, майму спавяданню гармоніі, святла, любові. І што не проста сведчыць пра мае маральныя, эстэтычныя схільнасці, а і выразна

выяўляе мяне самую, нявыяўленую ва ўласных творчых матывах і радках» [3, с. 402]. Своими «духовными сёстрами» Н. Матяш считала Кристину Лавант, Виславу Шимборскую и Лину Костенко: «Ці ж тое магчыма: ў абліччы адзіным – // І полька Віслава, і ўкраінка Ліна, // І немка Крысціна, і ўсе яны – Ніна?!» [3, с. 402].

Так, как и Нина Матяш, «царица украинской поэзии» Лина Костенко (род. в 1930 г.) не принимает приспособленчества в любых формах: «Крушы, ламай, касуй стэрэатыпы! // Яны крычаць, працівяцца – ламай! // Хоць тая звычка з профілем Ксантыны // і просіць, і галасіць: “Не чапай!”» [7, с. 128]. Нина Матяш предостерегает своего читателя от душевной глухоты, черствости: «Пакуль глядзіш на белы свет вачыма, // павер сабе: ўсё адалець магчыма, // Але, як вока, беражы святло...» [3, с. 190].

Объединяют поэтесс и очень выразительные и открытые общественные позиции: «Не баязліўцы, не дэбілы, // Але чаму так душы спяць? // Тады авацыі грымелі // Цяпер авацыі грямяць!» (строки Л. Костенко) [7, с. 121] и стихотворения «Сузямельцы», «Набалелае», «Лаўцам чорнага ката ў чорным пакоі», «Пяць галасоў» и др. Н. Матяш. Известно, что Лина Костенко, лауреат Государственной литературной премии имени Т. Шевченко, отказалась от звания Героя Украины со словами: «Политической бижутерии не ношу» [1]. Нина Матяш также не принимала бесчинств бюрократов, чиновников, напомнила, что «Не народ слуга ў чыноўніка, чыноўнік // Служка люду наспалітага свайго!» [3, с. 190].

Творчество полячки Виславы Шимборской (1915–1973) притягивало Нину Матяш простотой изложения, обыденной разговорностью, неординарностью авторской мысли о человеке как о видовом, биологическом и общественно-социальном существе: «Мы адышлі ад жывёл. // Хто адыдзе ад нас. // Праз якое падабенства. // Чаго з чым параўнанне» (стихотворение «Нататка») [7, с. 99]. Вислава Шимборская стала Нобелевским лауреатом в 1996 г. «за поэзию, которая с предельной точностью описывает исторические и биологические явления в контексте человеческой реальности» [2], ее произведения насыщены философской и морально-этической проблематикой, раскрывают связь между вечным и сиюминутным, стихотворная строка имеет рациональную конструкцию, характеризуется лаконичностью метафор, ей свойственна поэтика исповеди.

Отличительным фактом является то, что именно творчество Виславы Шимборской оказало влияние на эволюцию творческой манеры письма Нины Матяш, на ее отход от канонически строгих форм с соответственно организованными стопами, строфами, рифмами, потому, что «пані

Віслава паўстае наймаверна разняволенай у карыстанні мастакоўскім «струмантам» [7, с. 100]. Наверное, благодаря Виславе Шимборской у Нины Матяш рождаются строки-верлибры, наподобие «позднего» стихотворения «Прыгожая доля»: *«Рабіць добра свае // і не лезці ў чужое. // Не пераймацца намовамі, // трымацца развагі. // Не самавялічыцца // і не прыніжацца. // Разумець мову каменя, мову агню // і даць мову эмалі...»* [7, с. 52].

Творчество австрийской поэтессы Кристины Лавант (1915–1973) также восхищало Нину Матяш. Так как и Нина Матяш, имея с рождения проблемы со здоровьем, она всю свою жизнь посвятила литературе. Лауреат премий Георга Тракля и Антона Вильдганса, Великой государственной премии Австрии по литературе (1970), она автор эмоционально сдержанных, глубоко религиозных стихотворений. В честь этой неординарной поэтессы в 1995 г. в Австрии была основана литературная премия имени Кристины Лавант. Поэтическая строка Кристины Лавант стала близкой Нине Матяш не только отсутствием строгих форм, но и мотивом одиночества, «одинокой» любви: *«Ты ўсю мясцовасць між намі зыначыў. // Для кожнага з нас між аблокамі і каранямі зло паўстала. // Пародненыя, ужо не кладземся спаць вобак, // і мост даверу знік з нашых вачэй.»* [3, с. 353].

Особенностью поэзии любви Н. Матяш является то, что ее лирическое «я» выразительнее раскрывается в стремлении к духовному идеалу. Как справедливо заметила Л. Тарасюк, «рамантычны прарыў у сферу ідэальных з пункту гледжання жыццёвага практыцызму духоўных адносін вельмі характэрны для паэзіі Н. Матяш» [5, с. 29]. Сложные испытания выпали на жизненную долю Н. Матяш, ее любви, как и любви К. Лавант, помешала тяжелая болезнь. «Кахаю. І чакаю.» – этими словами со стихотворения «Запозненаю дзікаю ажынай...» можно определить доминанту интимно-психологического мира Н. Матяш. Любовь для Н. Матяш – это истина, которую, в соответствии со смыслом древнего выражения, можно высказать следующим образом: *«Я кахаю, значыць, – існую...»* [5, с. 72]. Суть любви точно определяется в стихотворении «*Ато те, ата те, fides immortales*»: *«Люблю цябе, любі мяне, вернасць бессмяротная.»* [4, с. 85] – такая надпись помещалась на обручальных кольцах у наших предков. В стихотворении «Я вас люблю» Н. Матяш разделяет понятия «кахаю» и «люблю». Слово «люблю» имеет более широкое значение, кахаць можно мужчину, а любить – родителей, детей, родину, жизнь. Поэтому заменяя название своего отношения с «кахаю» на «люблю», поэтесса возвышает свое чувство и его объект. Даже «ты» сказать в адрес дорогого человека она не может: *«На Ваша “ты” сказаць Вам “ты” не смею, // І калі позірк позіркам злаўлю, // Як птушане, спалохана нямею. // Я не кахаю Вас. Я Вас люблю»* [4, с. 49]. Лирика люб-

ви Нины Матяш – исповедальная, наполнена нежностью, добротой. Женская душа впечатляющая, нежная, нередко с нее выливается щемящая, доверчивая мелодия: *«Калі чым насцярожыла – забудзь. // На незалежнасць я не пасягаю. // Мне б толькі твае вочы прысягалі, // А будзь такі, як есць. Ты толькі будзь!»* [6, с. 58]. Как было отмечено ранее, «Поэтесса верит-надеется, что любовь и доброта спасут мир от разобщенности, вражды, и тогда воцарятся гармония, человеческое счастье» [8, с. 209].

Результатом переводов и поэтического подражания творчеству Лины Костенко, Виславы Шимборской и Кристины Лавант в поэзии Н. Матяш стала ее склонность к интеллектуализации, социально-философскому и концептуально-этическому углублению собственной строки. С течением времени в ее творчестве усилилась драматизация действительности, обострились религиозно-христианские мотивы; жанрово-стилевая система ее поэзии эволюционировала в сторону разнообразия – от классического венка сонетов к свободному стихосложению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс] / Костенко, Л. В. – 2020. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 30.01.2020.
2. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс] / Шимборская, В. – 2020. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 30.01.2020
3. Мацяш, Н. Выбраныя творы / Н. Мацяш. – Мінск : Беларус. навука, 2015. – 604 с.
4. Мацяш, Н. Паварот на лета : Вершы. Паэмы / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1986. – 158 с.
5. Мацяш, Н. Паміж усмешкай і слязой : вершы і паэмы (1962–1992) / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 301 с.
6. Мацяш, Н. Прыручэнне вясны: лірыка / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 79 с.
7. Мацяш, Н. У прыгаршчах ветру : вершы, пераклады, эсэ / Н. Мацяш. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2009. – 144 с.
8. Шматкова, И. И. Воплощение фольклорной традиции в творчестве белорусских поэтесс второй половины XX века [Электронный ресурс] / И. И. Шматкова // Миф, фольклор, литература: эстетическая проекция мира: коллективная монография; под ред. И. И. Бабенко, И. В. Попадейкина, М. А. Галиева / Библиотека «Русско-польского института» № 6. – Вроцлав, Польша, 2015. – С. 200–214. // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25397578> . – Дата доступа: 30.01.2020.

Z. V. Glotova, A. I. Maltseva

*Baltische Föderale Immanuel-Kant-Universität
Kaliningrad, Russland
e-mail: glotova_hanna@mail.ru*

**ANALYSE DER KATEGORIE «MODALITÄT» IN DEN
RUSSISCHSPRACHIGEN RECHTSTEXTEN DER XI.-XVII.
JAHRHUNDERTE**

Der Artikel ist den Fragen der Untersuchung der Modalität der russischsprachigen rechtlichen Dokumente der XI.-XVII. Jahrhunderte gewidmet. Die Grundlage der Betrachtung sind zwei russischsprachige schriftliche Denkmäler: «Die Russische Wahrheit» und «Das Kathedralgesetzbuch vom Jahrgang 1649». Es werden die modalen Konstruktionen dieser Rechtstexte untersucht.

Keywords: Modalität; Rechtstext; Konditionalsätze; Konditionalkonjunktionen; Sprachmittel.

Ж. В. Глотова, А. И. Мальцева

*Балтийский федеральный университет им.И. Канта
Калининград, Россия
e-mail: glotova_hanna@mail.ru*

**АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «МОДАЛЬНОСТЬ» В
РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРАВОВЫХ ТЕКСТАХ XI – XVII ВЕКОВ**

Статья посвящена вопросам изучения модальности русскоязычных правовых документов XI-XVII веков. За основу рассмотрения взяты два русскоязычных письменных памятника: «Русская правда» и «Соборное уложение 1649 года». Исследуются модальные конструкции данных правовых текстов.

Ключевые слова: модальность; правовой текст; придаточные условные предложения; условные союзы; языковые средства.

Zh. V. Glotova, A. I. Maltseva

*Baltic Federal Immanuel Kant University
Kaliningrad, Russia
e-mail: glotova_hanna@mail.ru*

**ANALYSIS OF THE CATEGORY «MODALITY» IN RUSSIAN-
LANGUAGE LEGAL TEXTS OF THE XI-XVII CENTURIES**

The article is devoted to the study of the modality of russian-language legal documents of the XI-XVII centuries. The review is based on two Russian-language written monuments:

«Russkaya Pravda» and «Cathedral code of 1649». Modal constructions of these legal texts are considered.

Key words: modality; legal text; conditional sentences; conditional conjunctions; language tools.

Die sprachliche Modalität gehört zu den universellen semantischen Kategorien, die das notwendige konstruktive Merkmal des Satzes sind und die wichtige Rolle in der Bildung einer kommunikativen Perspektive spielen.

Die Betrachtung der Modalität als eine textbildende Kategorie ist in einer ganzen Reihe der wissenschaftlichen Arbeiten anschaulich demonstriert. Unter den Objekten der diskursiven Forschungen der Modalität durch die zweifellose Aktualität unterscheidet sich der juristische Diskurs. Er spielt eine riesige Rolle in der modernen Welt und ist das untrennbare Element der rechtlichen und sprachlichen Kultur der Gesellschaft.

In letzter Zeit gibt es genug Forschungen von juristischen Texten, z. B. A. W. Bondarko, S. S. Vaulina, J. A. Sagrodsckaja, I. J. Kuksa, W. Birkenmaier, B. Hansen u. a. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Ungeachtet des aktiven Interesses der Forscher an den juristischen Texten bleibt dieser Bereich jedoch wenig erforscht, insbesondere das Problem der Beschreibung der textbildenden Kategorien.

Die entsprechenden Forschungen beantworten die Bedürfnisse der Sprachwissenschaft im Ganzen, aber es gibt noch Lücken im Verstehen der Kategorie «kommunikative Einheit» und der Charakteristik des juristischen Textes als einer wichtigen Struktur.

In unserer Mitteilung sind die Ergebnisse der Analyse des juristischen Textes vom Gesichtspunkt des Funktionierens der Konstruktionen mit der Bedeutung der Bedingtheit vorgestellt. Das ermöglicht die erklärende Natur der juristischen Texte und die Prinzipien ihrer grammatikalischen Konstruktion zu verstehen.

Die Bedeutung der Bedingtheit in den Denkmälern der russischen Schriftsprache des XI.–XVII. Jahrhunderts prägt sich hauptsächlich auf der Ebene der Satzgefüge aus.

Im Rahmen unseres Artikels betrachten wir zwei bedeutende juristische Dokumente in der Geschichte des russischen Rechtes: «die Russische Wahrheit» und «das Gesetzbuch vom Zaren Aleksej Michajlowitsch vom Jahrgang 1649». Die Analyse der angegebenen Texte ermöglicht uns die Evolution der Ausdrucksmittel der Kategorie «Modalität» in der Geschichte der Textbildung zu betrachten.

«Die Russische Wahrheit» stellt die älteste Sammlung von Gesetzen dar. Das ist das wichtigste schriftliche Denkmal des altrussischen Rechtes. «Die russische Wahrheit» ist zu uns in der großen Menge der Ausgaben gekommen.

Nach den Charakteristika sind die Zeitungsausgaben «Der Russischen Wahrheit» in drei Redaktionen unterteilt: Kurzausgaben, erweiterte Ausgaben und gekürzte Ausgaben. In unserer Forschung betrachten wir «Die Russische Wahrheit» als eine Kurzausgabe, da dieses Dokument meistens altertümlich wahrgenommen wird und lässt zu, die Vorstellung von den bevorzugten Mitteln des Ausdruckes der Modalität in den juristischen Texten auf der früheren Etappe der Bildung des Systems des russischen Rechtes zu bekommen.

Die statistische Bearbeitung des von uns gesammelten Materials hat die folgenden Ergebnisse: die Satzgefüge bilden 83% von der Gesamtzahl der betrachteten komplizierten Konstruktionen, die unvollständigen Sätze – 15%, die imperativen Konstruktionen – 2%.

Von hier aus können wir schließen, dass die umfangreichste Gruppe des modalen Ausdrucks die Sätze mit dem sogenannten prognostischen Modus bilden (die Konditionalsätze). Dabei entsteht die Situation, die auf die Lösung dieses oder jenes Problems ausgerichtet ist. Diese Tatsache kann man erklären, dass die juristischen Texte zum offiziellen Stil gehören. Dieser Stil dient zu der Regulierung der Rechtsordnung, deshalb spielen die Satzgefüge mit der Bedeutung der Bedingtheit eine vorrangige Rolle.

Es ist zu bemerken, dass in der Mehrheit der analysierten Konstruktionen der Hinweis auf das Subjekt fehlt. Diese Besonderheit liegt daran, dass die angegebenen Gesetztexte situationsbedingt sind.

Die meisten Konjunktionen *АИЦЕ, ОЖЕ, ИЖЕ, А* (94 %) sind Äquivalente der modernen Konjunktion «wenn» und sie dienen zum Ausdruck der Bedingung. Nur 6% aller Fälle betragen konjunktionslose Konstruktionen: «*Убьетъ мужь мужа, то мьститъ брату брата, или сынови отца*» – «Tötet ein Mann einen anderen Mann, rächt dann der Bruder oder der Sohn».

Das Vorhandensein der komplizierten syntaktischen Konstruktionen mit einigen Nebensätzen mit der Disjunktion *ОДЕР (ЛИБО)*, zeugt von der Schwierigkeit der Wahrnehmung des rechtlichen Systems und von der Bildung der Vorstellungen über die Gleichwertigkeit einiger Rechtsverletzungen. Es kommt vor, dass die Konjunktion *ОДЕР* die Vorstellung der Menschen über die mildernden oder erschwerenden Umstände widerspiegelt [8].

Es ist wichtig zu bemerken, dass einige Artikel der Kurzauslage «der Russischen Wahrheit» den vorschreibenden Charakter haben, den Drang zum Handeln ausdrücken (der Gebrauch der Verben im Imperativ), was in den späteren Redaktionen nicht mehr beobachtet wird.

Das Kathedralgesetzbuch des Jahrgangs 1649 gehört zu den Zeiten der Herrschaft der Leibeigenschaft. Der Anfang des XVII. Jahrhunderts wird mit der bedeutenden Erweiterung der Grundbesitze der Bojaren und der Klöster charakterisiert. Unter der Bevölkerung wuchs die Unzufriedenheit mit der Wirtschaftspolitik der Regierung, als Ergebnis brachte es zu einem Aufstand

der Bevölkerung Moskaus im Jahre 1648. Am 16. Juli 1648 fand der Staatliche Rat statt, wo man beschloss, eine neue Gesetzsammlung anzunehmen.

Das Kathedralgesetzbuch hat eine thematische Gliederung: 25 Kapitel, deren Bestand mit den konkreten gesellschaftspolitischen Aufgaben bestimmt ist.

Als Ergebnis der statistischen Bearbeitung des gesammelten Materials ist folgendes: die Gesetzbücher enthalten hauptsächlich die Konditionalsätze (94%), die restlichen Konstruktionen betragen 6% (das sind konjunktionslose Satzgefüge, die Verbote oder Anordnungen enthalten).

Im ganzen Text des Kathedralgesetzbuches vom Zaren Aleksej Michajlowitsch wird die Einheitlichkeit bei der Bildung von Artikeln beobachtet. Jedoch ist es nötig zu bemerken, dass die Artikel über die Verbrechen, für deren Vollziehung die Todesstrafe vorgeschrieben ist, sind die kompliziertesten syntaktischen Konstruktionen mit einigen Konditionalsätzen dargestellt. Die ähnlichen Artikel enthalten den Hinweis auf die Bedingung der sorgfältigen Untersuchung: *«да будет сыщется про то допряма», «сыскав про него до пряма», «сыщется про то до пряма», «по сыску», «сыщется до пряма», «сыщется про тое его измену допряма», «сыщется про то его воровство допряма»* [9]. Die vorliegende Tatsache zeugt von den Veränderungen im Beziehungssystem «Macht-Mensch». Die ähnlichen Beispiele zeugen von der Bildung des Prinzips der Unschuldsvermutung. Diese Sätze kann man folgenderweise überzetzen: «Man soll die Wahrheit bis zum Ende suchen».

Die Analyse der Textfunktion modaler Semantik der Satzgefüge mit der Bedeutung der Bedingtheit erlaubt, die bedingungslose Bedeutung dieser Sätze als Explikatoren der Textmodalität zu sehen. Die vorliegende Tatsache ist vollkommen gesetzmäßig, da gerade diese Sätze ein Hauptmittel des Ausdruckes der Bedingtheit sind, deren Beispiele fähig sind, den Adressaten zu beeinflussen.

Wie die Analyse gezeigt hat, sind die häufigsten Explikatoren der Textmodalität die bedingten Satzgefüge. Sie sind mit der funktionalen Zugehörigkeit der Texte verbunden. Die juristischen Texte haben die Aufgabe, das soziale, wirtschaftliche und politische Leben im Staat zu beeinflussen. Die Unterschiede in der strukturellen Konstruktion und in den Mitteln der Erledigung der Satzgefüge der untersuchten Texte klären sich mit der gesellschaftspolitischen Lage im Staat.

So, Jaroslaw der Weise, der nach den Zwischenweltkriegen zum Thron kam, gab sein erstes schriftliches Gesetz aus, das berufen war, den Altrussischen Staat zu stärken. Als die Leibeigenschaft herrschte, sollte eine neue Gesetzsammlung die konkreten gesellschaftspolitischen Aufgaben lösen, die Autorität der Machtorgane verankern, dabei die Rechte der Bevölkerung nicht verletzen, was schon einmal zum Aufstand führte.

Zusammenfassend kann man über die umfassenden Möglichkeiten der Satzgefüge mit der Bedeutung der Bedingtheit wie Explikatoren der Textmodalität im juristischen Text sprechen, was mit der ausreichenden Anschaulichkeit schon in Bezug auf das Russische der angegebenen Periode betrachtet wird.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
2. Ваулина, С. С. Модальность как коммуникативная категория: некоторые дискуссионные аспекты исследования / С. С. Ваулина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 8. – С. 7–12.
3. Загородская, Е. А. Модальность необходимости и ситуации необходимости в значении потребности (на материале французского языка) / Е. А. Загородская // Теоретические проблемы функциональной грамматики. – СПб. : Наука, 2001. – С. 213–220.
4. Кукса, И. Ю. Средства выражения побудительной модальности в древнерусском языке XI – XIV веков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Ю. Кукса. – Калининград, 1997. – 24 с.
5. Birkenmaier, W. Modaler Kontext und Verbalaspekt im Polnischen und Russischen / W. Birkenmaier // Anzeiger für Slavische Philologie XII. – Graz: Akad. Druck- u. Verlagsanstalt, 1981. – S. 97–105.
6. Hansen, B. Das Modalauxiliar im Slavischen. Semantik und Grammatikalisierung im Russischen, Polnischen, Serbischen, Kroatischen und Altkirchenslavischen / B. Hansen. – München : Otto Sagner (Slavolinguistica, 2), 2001. – 452 S.
7. Hansen, B. Modalauxiliare in den slavischen Sprachen / B. Hansen // Zeitschrift für Slawistik. – München : Otto Sagner, 1998. – № 43/3. – S. 249–272.
8. Кожурина, Т. А. Лексико-стилистические особенности «Русской правды» / Т. А. Кожурина // Романовские чтения – 13 : сб. ст. / МГУ им. А. А. Кулешова ; под общ. ред. А. С. Мельниковой. – Могилев : 2019. – С. 130–131.
9. Русская правда Ярослава Мудрого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istoriarusi.ru>. – Дата доступа: 20.11.2019.

М. Ф. Арсентьева

*Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
e-mail: arsentsyeva@bsu.by*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ПРЕДЛОГОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье проанализированы случаи употребления предлогов в текстах экономической и таможенной направленности. Определены причины возникновения трудностей при переводе предлогов на русский язык. Найдены наиболее рациональные способы перевода предлогов.

Ключевые слова: предлог; экономическая направленность; таможенная направленность; контекст.

M. F. Arsentsyeva

*Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: arsentsyeva@bsu.by*

SPECIALITIES OF GERMAN PREPOSITION TRANSLATION INTO RUSSIAN

The article analyses the use of prepositions in economic and Customs texts. The study has identified causes of difficulties in translating prepositions into the Russian language and found the most rational ways of translating them.

Key words: preposition; economic texts; Customs texts; context.

Одной из главных проблем, возникающих в процессе перевода, является адекватная передача значения различных частей речи. Особое внимание необходимо уделять таким частям речи, как предлоги, поскольку именно они являются связующим звеном, как отдельных членов предложения, так и нескольких самостоятельных конструкций.

В данной статье был осуществлен анализ текстов экономической и таможенной направленностей. Поскольку целью исследования является изучение особенностей перевода предлогов в текстах экономического характера на немецком языке, внимание было сосредоточено на предлогах и также на частоте их употребления. Следует принять во внимание тот факт, что между русскими и немецкими предлогами не всегда существует прямое соответствие, и переводчику следует выбирать подходящее значение, которое соответствует контексту.

Итак, перейдем непосредственно к рассмотрению особенностей пере-

вода предлогов в немецкоязычных текстах экономической тематики. Приведем некоторые примеры:

Zur Wahrheit gehört auch, dass nicht alle Branchen gleichermaßen von der Öffnung der Märkte profitieren. – ‘Правдой также является то, что не все отрасли в равной степени получают выгоду от освоения новых рынков’.

В данном предложении немецкий глагол *gehören* ‘принадлежать’ имеет управление *zu* + *Dativ*, однако при переводе данного предложения для сохранения стилистики текста используется прием лексико-синтаксической замены, поэтому управление глагола в оригинальном тексте не совпадает с управлением в переведенном тексте. При этом значение и смысл высказывания полностью сохраняются.

Vom Sofa aus zu niedrigeren Preisen weltweit in der digitalen Warenwelt einzukaufen oder in ShoppingCentern ein breites Sortiment vorzufinden, sind Errungenschaften, die es in einer Ära des wieder populär werdenden Protektionismus zu verteidigen gilt. – ‘Совершать покупки по более низким ценам в онлайн-гипермаркетах, не вставая с дивана, или найти широкий ассортимент в торговых центрах – это достижения, которые стоит отмечать (защищать) в эпоху вновь набирающего популярность протекционизма’.

В данном предложении двойной предлог *von...aus* по смыслу преобразуется в целый деепричастный оборот, поскольку только при такой замене одной конструкции на другую возможно осуществить корректный и грамотный перевод данного предложения.

Аналогичную трансформацию можно обнаружить в предложении: *Mit einer wertebasierten Handelspolitik verfolgt die-EU das Ziel, Wirtschaftswachstum mit sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechtsstandards und Normen in den Bereichen Arbeits-, Gesundheits-, und Umweltschutz und Sicherheit zu verbinden und Rechtsstaatlichkeit so wie gute Regierungsführung zu fördern.* – ‘Применяя торговую политику, основанную на ценностях, ЕС преследует цель объединить рост экономики и социальную справедливость, стандарты в области прав человека и нормы в области охраны труда, здоровья, окружающей среды и безопасности, а также способствовать верховенству права, а также и государственному управлению’.

Für Entwicklungsländer sind EU-Handelsabkommen, sogenannte Wirtschaftspartnerschaftsabkommen, mit einer Gruppe von Ländern wie etwa der Ostafrikanischen Gemeinschaft ein wesentlicher Wachstums- und Reformmotor. – ‘Для развивающихся стран торговые соглашения ЕС, так называемые экономические партнерские соглашения, с группой стран, таких как стран Восточноафриканского Сообщества, являются существенным двигателем роста и реформ’.

Seit Inkrafttreten des Abkommens 2011 ist der Wert deutscher Exporte

nach Südkorea um mehr als 70 Prozent auf 17,9 Mrd. Euro jährlich gestiegen. – ‘С момента вступления в силу соглашения в 2011 году величина немецкого экспорта в Южную Корею возросла более чем на 70 процентов и достигла 17,9 млрд. евро в год’.

При переводе составного предложения *um...auf* также необходимо уточнение, чтобы сохранить истинный смысл высказывания, с этой целью в тексте перевода используется глагол *reichte*, указывающий на итог.

Das EU-Handelsabkommen mit Südkorea zum Beispiel brachte einen Durchbruch für deutsche Mittelständler auf dem Markt. – Например, торговое соглашение между ЕС и Южной Кореей, принесло прорыв для представителей «среднего класса» Германии на этом рынке.

В приведенном выше предложении предлог языка оригинала *mit* ‘с’ заменяется на предлог в языке перевода *zwischen* по причине удобства произношения при чтении.

Wirtschaftspartnerschaftsabkommen zwischen der EU und den Staaten Afrikas, des karibischen Raums und des Pazifischen Ozeans. – ‘Экономические партнерские соглашения Европейского союза со странами Африки, Карибского Бассейна и Тихоокеанскими государствами’.

Не было бы ошибкой при переводе данного предложения применить переводческий прием синтаксического уподобления, однако сочетание 2 одинаковых согласных на стыке слов является неудобным для произношения. Смысл высказывания при этом не искажается.

Gegen Dumping und unfairen Wettbewerb durch staatliche Investitionen hat die EU ein mit den Regeln der Welthandelsorganisation WTO kompatibles Instrumentarium, dass sie auch entschieden einsetzt, zurzeit zum Beispiel gegen Dumpingpreise bei Stahl und Stahlerzeugnissen aus China. – ‘Для борьбы с демпингом и нечестной конкуренцией с привлечением государственных инвестиций у ЕС имеется соответствующий правилам ВТО инструментарий, который он (ЕС) решительно насаждает, в настоящее время, например, против демпинговых цен на сталь и изделия из нее, поставляемые из Китая’.

Nach Berechnungen der Europäischen Kommission würde sich das BIP der EU bei einem erfolgreichen Abschluss aller derzeitigen Freihandelsgespräche um mehr als zwei Prozent erhöhen. – ‘Согласно расчетам Европейской комиссии, ВВП ЕС увеличится более чем на два процента после успешного завершения всех текущих переговоров о свободной торговле’.

В данных предложениях стоит обратить внимание на употребление предлогов *durch* и *nach*, поскольку в данном контексте они употребляются не в своем прямом значении *durch* и *nach* соответственно, а в значении *при помощи*, *с привлечением* в первом предложении и в значении *согласно* во втором предложении. Убедиться в этом можно заменив в данных

предложениях предлог *durch* на предлог *mithilfe*, а предлог *nach* на предлог *laut*, смысл высказываний при этом не исказится.

Davon betroffen sind zumeist Agrarprodukte. – ‘Это чаще всего поражает аграрный сектор’.

При переводе данного предложения был использован прием модуляции, а именно была произведена замена глагола, управляемого предлогом *von* переходным глаголом языка перевода, значение которого было логически выведено из значения исходной единицы.

Многие немецкие глаголы требуют после себя конкретных предлогов и дополнения в строго определенном падеже. В некоторых случаях значение предлогов, управляющих немецкими глаголами, не совпадает со значением соответствующих русских предлогов. Например: *Es muss mit einem Mikrochip gekennzeichnet sein.* – ‘Оно должно быть обозначено микрочипом’.

В русском языке после глагола *обозначать* или причастия *обозначенный* предлог *отсутствует*, немецкий глагол имеет при себе предлог *mit* ‘с’. Дословный перевод глагола звучит как *обозначено*.

Besondere Vorschriften gelten allein für Kaffee und koffeinhaltige Erzeugnisse. – ‘Особые правила распространяются только на кофе и кофесодержащую продукцию’. В немецком предложении есть предлог *für*, в дословном переводе предлог переводится как *для*.

Jedoch ist der Versand von legal durch Privatpersonen im EU-Ausland gekauften Medikamenten in kleinen Mengen zulässig. – ‘Тем не менее, доставка легально купленных в странах ЕС физическими лицами лекарств допускается в небольших количествах’.

В переводе на русский язык используется страдательный залог, сам предлог не переводится, он указывает на действующее лицо и вместе с существительным переводится творительным падежом. Данное предложение является доказательством того, что наибольшая проблема при изучении предлогов связана с тем, что они весьма абстрактны. Один предлог может обладать множеством значений и особенностей употребления.

Die mitgebrachten Barmittel müssen bei der Aus- und Wiedereinreise aus und nach Deutschland gegenüber den Zollbeamten deklariert werden. – ‘При выезде из Германии и повторном въезде в Германию ввозимые денежные средства должны быть заявлены сотрудникам таможенных органов’ (предлог не переводится, с его помощью выражается отношение к субъекту).

Es geht um die Waren, die von einer Privatperson aus dem EU-Ausland als Geschenk nach Deutschland versendet werden. – ‘Речь идет о товарах, отправленных физическим лицом из государства-члена ЕС в Германию в качестве подарка’. Предлог *von* не переводится, так как обозначает дей-

ствующее лицо при глаголе в страдательном залоге. Для перевода используется творительный падеж.

Падеж, которым управляет тот или иной предлог зависит от смыслового контекста.

1. Innerhalb der EU können Privatpersonen Postsendungen ohne weitere Formalitäten oder Ausfuhranmeldungen in einen anderen Mitgliedsstaat versenden. – ‘На территории ЕС физические лица могут отправлять посылки в другую страну, входящую в ЕС, без дополнительных формальностей или экспортных таможенных деклараций’.

В предложении речь идет о действии, имеющем направление (отправлять куда?), поэтому в языке перевода, как и в исходном языке, предлог *in* управляет винительным падежом.

2. Das ist jedoch nicht in allen EU-Staaten der Fall. – ‘Однако, не во всех странах ЕС это так’.

В предложении речь идет об обстоятельстве места действия, поэтому при переводе управление предлога *in*, требующего дательного падежа, сохраняется и в русском языке.

Для каждого из предлогов существуют свои правила управления падежом в зависимости от окружающего смыслового контекста, как в самом немецком языке, так и при переводе на русский язык. Соответственно, смысловой контекст немецкого языка при переводе передается в русском языке, например, *Hierbei sind neben Mengengrenzen, die für bestimmte «Sondergüter» gelten, auch festgelegte Wertgrenzen zu beobachten.* – ‘В дополнение к количественным ограничениям, которые распространяются на определенные «специальные товары», также следует учитывать и установленные пределы стоимости’.

Таким образом, большая часть немецких предлогов при переводе на русский язык может иметь различные значения в зависимости от контекста. Следует заметить также, что многие глаголы в немецком языке употребляются только с определенным предлогом. В данных случаях требуемый падеж тоже строго определен. В переводе таких сочетаний на русский язык могут возникнуть трудности, поэтому необходимо их запомнить.

В рассмотренной статье наиболее часто встречались предлоги с управлением. При переводе данных глаголов использовались в основном их ближайшие русские эквиваленты, за исключением случаев, когда сочетание предлога и существительного в тексте оригинала для сохранения стилистики текста и полной передачи смысла высказывания заменялось другой (неидентичной) конструкцией в тексте перевода.

Менее распространенным оказалось употребление предлогов места и времени. Однако, возвращаясь к экономической тематике, стоит под-

черкнуть, что при переводе текстов по этому направлению очень важно с должным вниманием относиться к предложениям, и тогда они помогут сохранить необходимую точность, лаконичность и объективность оригинала.