

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

ЛИНГВИСТИКА, ЛИНГВОДИДАКТИКА, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы
VIII Международной научно-практической
конференции

Минск, 19–20 марта 2024 г.

Научное электронное издание

МИНСК, БГУ, 2024

ISBN 978-985-881-655-1

© БГУ, 2024



УДК 81(06)
ББК 81я431

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук *Н. А. Куркович* (гл. ред.);
кандидат филологических наук, доцент *А. О. Долгова* (зам. гл. ред.);
В. Л. Денисовец; Л. М. Блинкова; Е. В. Дубровская;
А. А. Боричевская; В. В. Воронович; Н. В. Ушакова;
О. С. Гончаренко

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент *Т. В. Никитенко;*
кандидат филологических наук *М. А. Гладко*

Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития [Электронный ресурс] : материалы VIII Международ. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Н. А. Куркович (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-655-1.

Рассматриваются современные направления лингвистических исследований, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, проблемы языковой картины мира и взаимодействия культур, освещаются вопросы литературоведения, теории перевода и интерпретации текста.

Минимальные системные требования:

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

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word

На русском, белорусском и английском языках

Редакторы *К. Н. Байдук, У. А. Павловец, А. А. Саматья*

Компьютерная верстка *О. В. Дубровиной*

Подписано к использованию 24.09.2024. Объем 0,98 МБ

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Телефон: (017) 259-70-70.

e-mail: urir@bsu.by

<http://elib.bsu.by>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Левицкий А.Э., Липина Л.Н.</i> Мемуарный дискурс как сочетание объективного и субъективного знаний.....	8
<i>Задворная Е.Г.</i> Удовольствие от общения, или коммуникативный гедонизм: основные параметры анализа	12
<i>Басовец И.М.</i> Проблема систематизации основных категорий текста ...	17

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Витченко Л.В.</i> Поликомпонентные директивные комплексы в русскоязычном разговорном диалоге	24
<i>Гончаренко О.С., Ушакова Н.В.</i> Скаффолдинг в обучении иностранному языку	28
<i>Жупинская А.В.</i> Гиперзащита личного коммуникативного пространства в медийном интервью.....	32
<i>Кожанов Д.А.</i> Когнитивный и прагматический аспекты взаимодействия дискурсов в контексте выбора стратегии интерпретации текста	36
<i>Копач А.І.</i> Канструкцыя «2АН» у тапонімах Беларусі	42
<i>Назина Г.А.</i> Языковая манифестация категории субъектности в военно-аналитическом медиатексте	48
<i>Петракова Ю.И.</i> Метафорические переносы в системе «животных» соматизмов	52
<i>Саямова В.И., Олешко Т.В.</i> О роли образования в современной педагогической антропологии через призму «заботы о себе».....	55
<i>Серозеева Д.Н.</i> Дискурсивная организация полимодальной эвфемизации и рассогласования в комедийном кино	60
<i>Чалова О.Н.</i> Разновидности высказываний с модусом незнания в научном диалоге	65
<i>Шаршинёва В.М.</i> Прагматыка семантычных функцый двукосся ў мастацкім пражайчым тэксце	71

РАЗДЕЛ 2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

<i>Блинкова Л.М.</i> Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей посредством видеоподкастинга ...	77

<i>Бушманова Е.А.</i> Искусственный интеллект в эвристических играх: опыт проектирования и реализации в обучении школьников средних классов английскому языку	84
<i>Воронович В.В.</i> Методические рекомендации по созданию и использованию моделей учебных курсов в рамках мультиплатформенного подхода (на материале дисциплины «Компьютерная лингвистика»)	90
<i>Горбатовская А.Б.</i> Потенциал применения платформы Twee в качестве источника материала для составления лексических тестов по английскому языку	94
<i>Гришечкина Е.А.</i> Современный урок русского языка с использованием активных методов и приёмов обучения	98
<i>Дичковская Е.А.</i> Дидактический потенциал ресурсов Youtube для преподавания дисциплины «Зарубежная литература» в ВУЗе.....	102
<i>Дичковская Е.А.</i> Учебное проектирование заданий с использованием аутентичных видео по дисциплине «Зарубежная литература» для студентов специальности «Современные иностранные языки».....	109
<i>Долгова А.О., Первак В.А.</i> Потенциал мультиплатформенного онлайн-обучения в ВУЗе (на примере занятия по дисциплине «Теоретическая фонетика»)	118
<i>Иванов А.Э., Чучкевич И.В., Мишурная Ю.В.</i> Преподавание теоретической грамматики английского языка в условиях лингвистического образования в XXI веке: новые подходы и перспективы	124
<i>Kireichuk E.Y., Radion E.N.</i> Neo-rhetoric in the cycle of linguistic disciplines at the university.....	129
<i>Климова О.А., Тютюха Ю.А.</i> Формирование вторичной языковой личности в неязыковом ВУЗе.....	133
<i>Кудырко И.В., Трубочкина И.А.</i> Пролонгированная деловая игра и аспекты ее применения в смешанном обучении	137
<i>Куркович Н.А.</i> Мультиплатформенный подход к онлайн сопровождению дисциплины «Лингвострановедение».....	141
<i>Одинцова М.А.</i> Особенности электронного тестирования в MOODLE	145
<i>Павловец У.А.</i> Критерии отбора материала для выявления степени лексической интерференции (на материале экзаменов IELTS и TOEFL).....	149

<i>Саматя А.А.</i> Использование электронных образовательных ресурсов в обучении английскому языку. Преимущества и недостатки.....	154
<i>Сидоревич-Стахнова О.В.</i> Применение СНАТ GPT в преподавании иностранного языка.....	159
<i>Сокеркина О.В., Золотопун Д.В.</i> Педагогические аспекты использования искусственного интеллекта в обучении английскому языку	164
<i>Strelnikova M.A.</i> Creative student projects in English: implementation experience.....	169
<i>Теслюк Н.П.</i> Обучение на основе решения практических задач и его реализация в условиях организации дистанционных занятий.....	173
<i>Шумак Ю.Н.</i> Применение метода «теневого повтора» в рамках дисциплины «Практическая фонетика (английский язык)»	179

РАЗДЕЛ 3. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

<i>Ариас А.-М.</i> Ценностно-патриотическая составляющая языковой картины мира российских студентов	185
<i>Бабаян М.А.</i> Концептуальная карта «Интернет глазами студентов» на примере преподавания дисциплины «Интернет-лингвистика» (межкультурный аспект).....	191
<i>Боричевская А.А., Подласенко О.В.</i> Роль и место идиоматических средств в процессе межкультурного иноязычного общения	198
<i>Vostrikova I.Y.</i> Revealing national specificity of micro-groups "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" in Russian and English.....	204
<i>Гуль М.В.</i> Появление новых референциальных областей в белорусском языке в результате заимствования	209
<i>Денисковец В.Л.</i> Заимствование как способ образования компьютерных терминов в русском языке	213
<i>Дроздова Е.В., Соколова Е.Н.</i> Лингвокультурологический проект как пример исследования языковой культуры мира	217
<i>Керова А.В.</i> Антитеза эмотивности: поэтический vs политический дискурс	222
<i>Курганова Н.И.</i> Смысловые доминанты конструирования образа Китая в российском газетном дискурсе	226
<i>Курчева Е.П.</i> Модель развития коммуникативной культуры студентов в поликультурной образовательной среде	231

<i>Хващевская Л.Д., Кутыркина Т.П.</i> Иностранные заимствования в современном русском языке	237
<i>Левшикова Е.В.</i> Лингвокультурологические особенности передачи реалий в художественном тексте	242
<i>Салькова М.А.</i> Обращение, национальный речевой этикет и теория поколений: новые нормы образовательного взаимодействия?	246
<i>Середа Е.А.</i> Паремнология как средство отражения национального характера (на материале русского, английского и испанского языков)	253
<i>Трегубова Ю.А.</i> Культурно-маркированная лексика г. Ельца Липецкой области: переводческий аспект	259
<i>Шуманская А.В.</i> Концепт «мужчина» через призму толковых и ассоциативных словарей	263

РАЗДЕЛ 4. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА

<i>Аржаных М.В.</i> Стратегии разграничения общего и частного отрицания при переводе с английского языка на русский	270
<i>Щелокова Н.В., Марушкина Н.С.</i> Библия Джона Виклифа: грамматический аспект перевода.....	275
<i>Сергієнка В.А.</i> Едгар Алан По. уплыў біяграфічных фактаў на яго творчасць	280
<i>Сергієнка В.А.</i> Вобраз смерці і паўстання з мёртвых у творчасці Едгара Алана По	284
<i>Трощинская-Степушина Т.Е.</i> А.П. Чехов в польском кино.....	288

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

<i>Амелина Ю.М.</i> Вычислительные методы и новые теоретические подходы в семантических исследованиях.....	297
<i>Астапчык Т.А.</i> Структураванне ад’ектыўнага тэкставага семантычнага поля “агульныя паняцці”	302
<i>Бабаян М.А.</i> Метаструктурная модель интернет-мема как способ репрезентации культурного феномена XXI века	308
<i>Красовская Ю.Ю.</i> Роль текстовых корпусов в современных лингвистических исследованиях.....	313
<i>Селезнева В.С.</i> Возможности информационно-коммуникационных технологий для незрячих и слабовидящих студентов на занятиях английского языка	318

<i>Слесарава М.М., Драгун А.Я., Латышэвіч Д.І., Зяноўка Я.С., Косырава Н.У., Гецэвіч Ю. С. Электронныя аўдыягіды ў кантэксте прыкладной лінгвістыкі</i>	<i>321</i>
<i>Рыжкович А. Ч. Внешняя синтагматика фраземы на злобу дня в языке «СБ. Беларусь сегодня».....</i>	<i>327</i>

РАЗДЕЛ 6. ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

<i>Алексеевко В.Н. Антонимия как основа амбивалентности в современном англоязычном художественном тексте</i>	<i>333</i>
<i>Дубровская Е.В., Байдук К.Н. Проблема межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку...</i>	<i>336</i>
<i>Богуш В.А., Буйновская А.Э. Прагматика фразеологии: как правильно использовать фразеологические обороты в разговорной речи.....</i>	<i>340</i>
<i>Байдук К.Н., Духовник П.А. Из чего складывается хорошая пословица: механизмы образования и распространения пословиц</i>	<i>346</i>
<i>Дубровская Е.В., Духовник П.А. Изучение английского языка с помощью фильмов и сериалов: преимущества и приемы</i>	<i>352</i>
<i>Булахова Н.О., Журавлёва Е.Г. Трудности перевода современной рекламы с английского языка на русский язык.....</i>	<i>357</i>
<i>Кривошеева Д.А., Слесарчук В.А. Современные Интернет-сокращения и аббревиатуры в английском и русском языках</i>	<i>363</i>
<i>Ушакова Н.В., Кузьміч Я.Я. “Каляровыя” фразеалагізмы ў розных мовах свету</i>	<i>368</i>
<i>Дичковская Е.А., Левченя А.Д. Образность англоязычного публицистического дискурса (на материале публичных выступлений политических лидеров Великобритании и членов королевской семьи)</i>	<i>371</i>
<i>Завацкая В.В., Ломонос М.А. Концепт «семья» в американском и русскоязычном публицистических дискурсах начала XXI века</i>	<i>378</i>
<i>Ушакова Н.В., Назаренко В.В. Анализ англоязычных терминов в фигурном катании в их сопоставлении с русскоязычным переводом...</i>	<i>383</i>
<i>Шэнминь Чжу Семантический и функциональный потенциал китаизма «Инь и Ян» в текстах белорусских СМИ</i>	<i>390</i>

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

МЕМУАРНЫЙ ДИСКУРС КАК СОЧЕТАНИЕ ОБЪЕКТИВНОГО И СУБЪЕКТИВНОГО ЗНАНИЙ¹

А. Э. Левицкий¹⁾, Л. Н. Липина²⁾

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, ¹⁾andrelev@list.ru; ²⁾lilialipina@mail.ru*

В рамках данной статьи раскрываются особенности мемуарного дискурса. Специфика данного дискурса рассматривается сквозь призму оппозиции «объективное :: субъективное». Делается вывод о том, что есть дискурсы, ориентированные на объективность подачи информации, другие же, включая мемуарный, сочетают в себе черты объективного и субъективного, характерного для гуманитарных дискурсивных практик.

Ключевые слова: мемуарный дискурс; объективное; субъективное; реальное; ирреальное.

MEMOIR DISCOURSE AS A UNITY OF OBJECTIVE AND SUBJECTIVE VIEWPOINTS

A. E. Levitsky¹⁾, L. N. Lipina²⁾

*Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia, ¹⁾andrelev@list.ru; ²⁾lilialipina@mail.ru*

The framework of this paper embodies specifics of memoir discourse. The author treats this discourse through the opposition of “objective vs subjective”. Thus, the article concludes that discourses aimed at the objective presentation of information; whilst the others (the memoir discourse in particular) reveal the features of objective and subjective planes typical of the humanitarian discourse practices.

Keywords: memoir discourse; objective features; subjective features; reality; non-reality.

В современной когнитивной лингвистике постулируется факт репрезентации знаний в формате концептов в рамках дискурсивного пространства. Концепт как формат знаний является неким контейнером, наполненным информацией. При этом информация может отражать как знания, характеризующие объективную картину мира, так и субъективную, т.е. нереальную или квазиреальную. На сегодняшний день виртуальная реальность, широко использованная в компьютерном дискурсе, так как стирает

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

грань между объективным и субъективным. Так, для пользователей игрового контента все знания, обретенные в процессе игры, мыслятся как субъективные, так как обретают свою объективность только в рамках определенных условиях и не существуют вне их. Итак, мы сталкиваемся с неким давлением дискурса на активацию тех или иных концептов.

В целом, схожий процесс мы наблюдаем в дискурсах, которые по определению манифестируют превалирование объективным над субъективным либо наоборот. Учтем, что профессиональный, академический, учебный или научный дискурсы обладают единым ингерентным признаком - они являются контейнером исключительно объективной информации. Безусловно, это касается идеального варианта, когда знания, содержащиеся в данных дискурсах, не подвергаются сомнению, то есть содержат абсолютные истины, которые никоим образом не подвергаются сомнениям.

С другой же стороны, постоянное развитие науки не только подтверждает существующие постулаты, но ставит некоторые из них под сомнения. Таким образом, указанные выше дискурсы также устаревают, поскольку не включают ставшие объективными новые знания. Отметим также, что не только точка зрения (позиция) автора названных выше дискурсивных практик, но и знания, которыми он обладает, более активно проявляют себя в гуманитарном блоке знаний, чем в естественно-научном. В последнем точка зрения (позиция) автора менее репрезентативна, чем в первом. Сказывается примат объективности в вопросе подачи научной информации. Следовательно, подача новой информации добавляет объективности научному повествованию. В целом, обновления профессионального, академического, учебного и научного дискурсов актуальны как для гуманитарных, так и естественно-научных сфер. Отметим также, что выбор новой информации, основанный на определенной точке зрения, доказывают существование грани между знаниями, объективными и субъективными.

В то же время, сказочный дискурс априори содержит знания, отражающие нереальное или квазиреальное. Наличие в них объективных знаний (социальных дифференциаций, этнокультурной информации и др.) скорее подчеркивают существование оппозиции реального и нереального, как и объективного и субъективного. Именно последнее доказывает, что в данном случае высвечивается существование креативного, возможного, но еще не актуализированного. Не случайно, целый ряд знаний, которые когда-то считались нереальными, в наше время стали не только возможными, но и реальными (например, способность человека передвигаться с высокой скоростью и многое другое).

Мемуарный дискурс не только передают документальные факты, но и представляют субъективную позицию автора, который является представителем конкретного лингвокультурного сообщества в определенную эпоху, позволяют выделить особенности вербализации концепта в разных лингвокультурах и раскрыть своеобразие мировосприятия носителей разных культур.

Вопрос определения сущностных характеристик мемуаров в настоящее время является одним из основных привлекающих внимание исследователей. Так, Н.А. Орлова выделяет несколько определяющих признаков мемуарного дискурса, согласно которым под ним понимается субъективированное повествование, автором которого является свидетель описываемых событий, и в основе создания которого лежит его когнитивная деятельность, заключающаяся в воссоздании фактов и прошлого опыта и определяющая наличие особого хронотопа, двух временных планов и двух взглядов на события. При этом важно, чтобы в повествовании сохранялась значительная доля достоверного содержания, и субъективность не перевешивала объективные данные.

Опираясь на предложенное определение, Е.И. Коваленко делает вывод о следующих наиболее существенных признаках текстов данного дискурса: личностно-субъективное начало как осознание себя в потоке истории; ретроспективность как воспоминания о прожитых событиях; наличие двух временных планов как восприятие минувшего с точки зрения настоящего; ассоциативно-хронологический принцип организации повествования как соединение хронологической линии повествования и авторских комментариев; концептуальность как образное представление отношения автора к окружающему миру; репрезентативность как отражение менталитета автора как отдельной личности, так и представителя определенного социального и национального сообщества; память как специфика жанра и основание создания мемуарного текста; документальность как представление существовавшего и происходившего в действительности, того, что может быть подтверждено документально или свидетельствами присутствовавших; уровень подлинности как соединение реальности и вымысла, поскольку предполагается, что мемуарный дискурс содержит как задокументированные факты, так и домысел или даже вымысел автора; типизация как выделение общезначимого, характерного в реальных фактах и обстоятельствах; эстетизация первоосновы мемуарного текста.

Наиболее важными среди вышеприведенных характеристик являются: 1) личностно-субъективное начало, поскольку мемуарный дискурс представляет собой авторское повествование, отражающее мнение отдельного человека; 2) ретроспективность и 3) документальность, так как в

мемуарном дискурсе представлены в форме воспоминаний происходившие в действительности события; 4) уровень подлинности, включающий предположение о наличии в мемуарах определенной доли вымысла, возникающей из-за утраченных в памяти событий или желания представить ситуацию с определенной стороны.

Ю.Н. Мажарина добавила диалогичность, так как произведение направлено на широкую аудиторию читателей и предстает в виде совокупности внутренних диалогов с гипотетическим собеседником; имиджевость, поскольку автор создает у читателей образы не только других участников событий, но и свой собственный. В итоге, в мемуарном дискурсе находит отражение личная позиция автора, его цели и намерения.

Таким образом, можно заключить, что основными определяющими характеристиками мемуаров являются субъективность, ретроспективность и документальность. Отнесение мемуарных текстов к художественно-документальному или публицистическому жанру зависит в большей степени от стиля написания, от того, насколько они художественно адаптированы или документально точны. Учтем, что политики, как правило, берут в расчет то, как определенные действия или высказывания отразятся на их репутации, значит, произведения, созданные ими, представляют собой имиджевый текст, в котором явно отражена личность автора.

Взаимодействие различных литературных жанров обеспечивается наличием функциональных черт, характерных как для мемуарного дискурса, так и для других дискурсов. Среди подобных признаков можно выделить документальность, ретроспективность, мемориальность, типизацию и эстетизацию.

УДОВОЛЬСТВИЕ ОТ ОБЩЕНИЯ, ИЛИ КОММУНИКАТИВНЫЙ ГЕДОНИЗМ: ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ АНАЛИЗА

Е. Г. Задворная

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, egz0201@gmail.com*

Работа посвящена феномену удовольствия от общения, коррелирующему с понятием коммуникативного гедонизма. Показано, что ключевыми параметрами анализа анализируемого феномена являются такие признаки, как устойчивый – ситуативный характер, обще- и частнооценочные значения, коммуникативная роль участника ситуации общения.

Ключевые слова: удовольствие от общения; коммуникативный гедонизм; межличностная коммуникация; говорящий; слушающий; устойчивый – ситуативный характер; оценка; коммуникативная роль.

COMMUNICATIVE PLEASURE, OR COMMUNICATIVE HEDONISM: BASIC PARAMETERS OF THE ANALYSIS

E. Zadvornaya

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, egz0201@gmail.com*

The paper is devoted to the phenomenon of communicative pleasure that correlates with the notion of communicative hedonism. The key parameters of the phenomenon (consistency – contextuality, general and particular evaluative meanings, communicative role of the participant of the communicative situation) are identified.

Keywords: communicative pleasure; communicative hedonism; interpersonal communication; speaker; listener; stable or situational character; evaluation; communicative role.

Одним из интересных и перспективных ракурсов исследования межличностной коммуникации является анализ эмоционального фона, на котором протекает речевое взаимодействие собеседников: если в иных дискурсивных практиках наблюдается определенная – порой весьма жесткая – фильтрация, накладывающая ограничения на актуализацию тех или иных эмоциональных состояний (см. подробнее [1]), то для межличностной коммуникации характерен максимально широкий спектр эмоций, реализующихся с любой степенью эксплицитности и интенсивности. Это обстоятельство обуславливает важность исследования специфики манифестации

в межличностном общении разнообразных эмоциональных феноменов во всем богатстве их семантических нюансов и прагматических модуляций.

Объектом анализа в настоящей работе является такой интересный и сложный коммуникативно-эмоциональный феномен, как удовольствие от общения, которое может также трактоваться как коммуникативный гедонизм. По определению, предложенному Н. А. Кубраковой, исследовавшей коммуникативный гедонизм на материале интернет-чатов, он представляет собой «эмоционально-стилевой формат общения, характеризующийся направленностью на получение удовольствия от общения и готовностью участников такого общения соответствующим образом моделировать свое коммуникативное поведение и интерпретировать коммуникативное поведение партнера в том же ключе» [2]. При этом коммуникативный гедонизм связывается автором в первую очередь с фатическими и игровыми (людическими) интенциями коммуникантов, что совершенно справедливо для избранной исследователем дискурсивной практики. В то же время анализ контекстов межличностной коммуникации, извлеченных методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru), показывает, что удовольствие, которое собеседники испытывают в ходе речевого взаимодействия, отличается впечатляющим диапазоном разновидностей, далеко не всегда предполагающих реализацию фатических и игровых аспектов коммуникации. Кроме того, удовольствие от общения, в том числе реализуемое в межличностном общении, может интерпретироваться не только как устойчивая эмоционально-стилевая установка, но и как кратковременный, локальный коммуникативный эффект. Эти обстоятельства обуславливают необходимость выделения основных параметров, которые позволяют систематизировать все многообразие соответствующих коммуникативных ситуаций. На наш взгляд, наиболее существенными из таких параметров являются следующие.

- Устойчивый – ситуативный характер.

Как отмечалось выше, удовольствие от общения может быть как стабильной коммуникативной установкой, выступающей в качестве одного из основных регуляторов коммуникативного поведения личности:

(1) *С ним невозможно было не то что заскучать, а даже подумать о том, чтобы заскучать. Он очень любил общаться и вообще не мог жить без людей. Он был открыт для всех.* (З. Е. Гердт. Рыцарь совести), так и чисто ситуативным, локальным эффектом:

(2) – *Кто там?* – еле выговорила она.

– *Твой муж,* – буднично ответил я, *наслаждаясь эффектом.*

– *А ты?*

– *Тоже муж. Только бывший.* (Е. Прошкин. Механика вечности).

Отметим, что, строго говоря, употребление термина «коммуникативный гедонизм» корректно в первую очередь по отношению к первому варианту; при этом жесткое разграничение случаев ситуативного эффекта и частного проявления устойчивой доминанты коммуникативного поведения далеко не всегда возможно, в силу чего затруднено и однозначное использование соответствующего термина.

- Автономный – синкретичный характер реализации.

Удовольствие, которое один из участников ситуации (или оба ее участника) испытывает от общения, может носить как собственно коммуникативный характер, так и быть частью общего эмоционального отношения к коммуникативному партнеру, – отношения, в котором удовольствие разговаривать переплетается с удовольствием видеть собеседника, находиться рядом с ним и под.:

(3) – *Так ты хочешь увидеть Боль? – Гостя испытующе смотрела мне в глаза.*

– *Да, – ответил я, наслаждаясь её лицом, её голосом, и чувствуя необыкновенную радость оттого, что она говорит со мной.* (И. Краева. Тим и Дан, или Тайна «Разбитой коленки»: сказочная повесть).

- Степень обобщенности – конкретизированности стимула для получаемого удовольствия.

Эффект коммуникативного гедонизма может быть индуцирован как ситуацией общения в целом (контекст 3), так и конкретными, частными аспектами коммуникативного взаимодействия. В качестве таких аспектов могут выступать эстетические свойства звука, голоса, слова:

(4) – *А ведь именно они – Рэсси и Белобочка – должны спасать Нектона.*

– *Нектон? – с удовольствием сказал Сергей. – Красивое, мужественное имя.*

– *Да, – подхватил Дон. – Свободный кит. Синий кит, морской гигант, одиноко бороздил просторы океана.* (Е. Велтистов. Рэсси – неуловимый друг),

тема разговора:

(5) *Полине нравилось говорить о себе – она так долго жила в полном одиночестве, что сам факт замужества, то, что теперь за ней официально закреплён близкий человек, развязал ей язык и выбил из нее некоторые детали ее биографии и душевной жизни, как будто пробку из бутылки.* (Е. В. Колина. Дневник измены),

интенциональные характеристики произносимого или воспринимаемого высказывания / текста:

(6) *Зубр обрадовался – кому-то толковать свои идеи, просвещать – одно удовольствие.* (Д. Гранин. Зубр) и пр.

Кроме того, различная степень обобщенности связана и с типом собеседника: коммуникант может испытывать удовольствие от общения с конкретным человеком (*Какое удовольствие с тобой разговаривать!*) – с определенным типом людей (*Люблю общаться с умными людьми / с молодежью / с коллегами*) – от общения вообще (контекст 1).

- Аксиологическая аранжировка коммуникативного гедонизма.

В принципе получение удовольствия от общения связано, во-первых, с общей позитивной оценкой, а во-вторых, с эмоциональным и эстетическим частнооценочными значениями.

При этом общая позитивная оценка может осложняться в межличностной коммуникации контекстно-ситуативными оценочными смыслами негативного характера:

(7) *Уйти рано будет невежливо, как и вообще уйти, и нужно будет говорить, смеяться, да и будет в этом какое-то **тягучее, муторное удовольствие** для обоих.* (А. Цветкова. В будущем времени).

Набор частнооценочных значений также может расширяться – в частности, за счет этической (ср. знаменитую цитату из романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» *Говорить правду легко и приятно*) или интеллектуальной оценки:

(8) *Разговаривать с ним было непрерывное удовольствие, правда, требовавшее постоянного усилия, но поднимавшее меня до лучшей моей интеллектуальной формы. Мозг намагничивался, нейронная плазма разогревалась, язык мог выдать нечто неожиданное для меня самого.* (А. Найман. Колыбель).

- Коммуникативная позиция субъекта анализируемого эффекта.

В рамках данного параметра выделяются три класса контекстов, а именно случаи, когда удовольствие испытывают:

а) слушающий:

(9) *Деллингсгаузен поминутно смеялся, наслаждаясь шутками **Николая**, подчас довольно рискованными, Ферзен же довольствовался одними улыбками.* (А. Н. Бенуа. Жизнь художника),

(б) оба участника ситуации:

(10) *Мы находили удовольствие именно в этом соответственном звучании различных струн, которые мы затрагивали в разговоре.* (Л. Н. Толстой. Отрочество),

и, наконец, в) сам говорящий.

В последнем случае целесообразно различать ситуации эгоистического и альтруистического характера. В контекстах альтруистического типа говорящий испытывает удовольствие от позитивной реакции слушающего; в контекстах же эгоистического типа говорящий либо в принципе не учитывает коммуникативные интересы / реакцию партнера:

(11) *Денис горделиво поднимает подбородок и по-дирижерски взмахивает рукой.*

– Мы больше не чемпионы. Мы больше не чемпионы? Мы больше не чемпионы! – повторяет он, наслаждаясь богатством своего интонационного репертуара... (В. Шевцов. Господа герильерос),

либо получает удовольствие от спонтанной или сознательно спровоцированной негативной коммуникативной реакции собеседника (т. е. от обиды, смущения, раздражения, досады и т. п., вызванных коммуникативными действиями говорящего):

(12) *– Покажите письмо, я говорю! – почти выкрикнул он. – Покажите его! Отдайте его мне!..*

– Да что же это за письмо такое ценное? – откровенно наслаждаясь нервозностью гостя, язвительно спросил Жижин. – Завещание на предъявителя, что ли? (С. Шикера. Стень).

Таким образом, удовольствие от общения (коррелирующее с коммуникативным гедонизмом, но не идентичное ему) представляет собой многоаспектный эмоционально-коммуникативный феномен, демонстрирующий гибкую и сложную конверсационную, функциональную и аксиологическую организацию.

Библиографические ссылки

1. *Задворная Е. Г.* Дискурс как система фильтров // *Respectus philologicus*. 2003. № 3(8). С. 47–54.

2. *Кубракова Н. А.* Коммуникативный гедонизм в жанре *чат* интернет-коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 2013. 19 с.

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ТЕКСТА

И. М. Басовец

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, basovets@list.ru*

Работа посвящена нерешенной в современном языкознании проблеме систематизации основных текстовых категорий, объяснению причин отсутствия их исчерпывающей классификации и иерархии значимости. Установлено, что выделение основных категорий текста варьируется в зависимости от характера самой категории, которая должна обладать универсальными чертами для текстов разных языков и стилей, и выбранного подхода к анализу текста.

Ключевые слова: текст; текстовая категория; свойство текста; стандарт текстuality; иерархия текстовых категорий.

THE PROBLEM OF SYSTEMATIZATION OF THE MAIN TEXT CATEGORIES

I. M. Basovets

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, basovets@list.ru*

The paper deals with the unresolved in modern linguistics problem of systematizing the main text categories, explaining the reasons for the lack of their all-encompassing classification and hierarchy of significance. It has been shown that the identification of the main text categories varies depending on the nature of the category itself, which should have universal features for texts of different languages and styles, and the chosen approach to text analysis.

Keywords: text; text category; text feature; standard of textuality; hierarchy of text categories.

На современном этапе развития науки о языке выделение большого количества текстовых категорий обусловлено разными подходами к изучению текста, различными методами его анализа, несколько отличающимися позициями отечественных и зарубежных лингвистов в отношении терминологии и сути категориального состава текста, а также несомненной сложностью и многоаспектностью объекта исследования. Сам факт того, что «текст имеет около 250 научных определений», а «вопросы, касающиеся текста, до конца не раскрыты и являются дискуссионными (от определения текста до состава его категорий и единиц)» [1, с. 153], свидетельствует о сложности стоящей перед нами задачи обобщения существующих подходов к выделению и систематизации основных текстовых категорий.

Приступить к решению данной задачи представляется целесообразным с указания того, что собой представляет текст как объект лингвистического анализа. Из обширного многообразия определений текста выберем то, которое учитывает структурно-содержательные и прагматико-стилистические стороны и является значимым обобщением накопленного научного опыта за более чем полувековой промежуток времени. «Текст – это сложное сообщение, произведение вербальных элементов, устных или письменных, которое характеризуется многоуровневой связностью, триединством своих содержательных, композиционных и выразительных сторон, социальной целенаправленностью, прагматической установкой и отношением автора (авторов) к сообщаемому» [1, с. 157]. Интенсивные исследования текста начались примерно с середины прошлого века, в ходе которых внимание исследователей стало уделяться его категориальной сущности.

Несмотря на солидное научное наследие, вопрос о категориях текста до сих пор остается дискуссионным, что объясняется прежде всего проблемами категоризации в целом, т.е. «сложностью определения критериев принадлежности к категории, ее границ и структуры» [2, р. 1]. В лексикографических источниках трактовка термина «категория» приводится с учетом философского, общенаучного, собственно лингвистического и текстового подходов, а понимание «категории» осуществляется через набор признаков: «любая попытка охарактеризовать структуру категории требует сначала указания набора признаков» [2, р. 1], рассматривать категории следует «не как монолитное единство, а как набор свойств» [3, р. 15]. Поскольку целью работы является систематизация именно основных текстовых категорий, остановимся подробнее на существующих подходах к их выделению.

В русле общелингвистического подхода к осмыслению категории как набора признаков в русскоязычном языкознании текстовая категоризация строится с опорой на значимые свойства текста. Так, *текстовая категория* определяется через взаимосвязанные существенные признаки текста, взаимодействие которых обеспечивает его специфику и устойчивость как качественно определенного лингвосомиотического, коммуникативного и речемыслительного образования [1, с. 150]. В зарубежных исследованиях зачастую речь идет не о категориях текста, а о *стандартах* (*принципах, критериях*) *текстуальности* (*standards or principles of textuality, Textualitätskriterien*), без которых текст не будет коммуникативным [4; 5; 6; 7 и др.]. Несмотря на терминологическую вариативность, как в проанализированных нами отечественных, так и зарубежных работах фиксируется схожесть научных взглядов в отношении глубинно-смысло-

вой трактовки основных категорий текста (или стандартов текстуальности) как набора существенных признаков (свойств, характеристик). Так, согласно англоязычному лингвистическому словарю, «тексты характеризуются такими стандартами, как когезия, когерентность и информативность, которые можно использовать для формального определения того, что составляет их идентифицирующую текстуальность»; на основе этих стандартов тексты классифицируются по типам или жанрам, например, новостные репортажи, стихи, разговоры и т. д. [8, р. 481-482]. В ряде работ таких стандартов текстуальности выделяется больше и в дополнение к трём упомянутым выше относят интенциональность, приемлемость, ситуативность и интертекстуальность, считая при этом основными стандартами текстуальности когезию как формальную связность на уровне формы и когерентность как содержательную связность на уровне содержания речевого произведения [4]. Несмотря на то, что в русскоязычной лингвистической традиции принято говорить не о стандартах текстуальности, а о текстообразующих категориях, подход к их выделению зачастую созвучен с зарубежными коллегами: «основу универсальных категорий текста составляют целостность (план содержания) и связность (план выражения), вступающие друг с другом в отношения дополнительности» [9, с. 41], поскольку эти «текстообразующие категории являются универсалиями в том плане, что представлены в связном тексте независимо от языка, на котором создан текст, а также независимо от его жанра и вида» [10, с. 100].

Исследования текста в науке о языке сконцентрировали усилия лингвистов на систематизации категорий текста с учетом их статуса и точного, количественно определенного перечня. Однако до сих пор в языкознании не найдено простого и однозначного ответа на вопрос о точном количестве и значимости устанавливаемых текстологами категорий. Классификации текстовых категорий производились по разным критериям на основании: а) текстовых свойств (например, структурно-семантических, к которым относятся: информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция и завершенность [11]); б) степени обязательности (облигаторные и факультативные, или общие для всех текстов и частные, присущие одному или нескольким типам текста или языка [12], в) экстралингвистической ситуации порождения текста, соотношенности и не соотношенности с действительностью (участники и обстоятельства общения [13]; тема, композиция, хронотоп, тональность [12]; дейктические проекции [14]; г) функционально-текстовых взаимосвязей (линейные и полевые: тематическая определенность, тональность, оценочность, темпоральность, локальность, акцентность, субъектная организация [15]); д) этапа текстопорождения (ди-

намические и статические [16], текстообразующие категории при порождении текста: тематическая основа, рематический уток, авторское начало; и категории, присущие тексту как уже порожденному объекту [1]).

Существование широкого спектра идентифицируемых разными исследователями категорий текста, отсутствие единой классификации, точного числа и четко сформированного категориального состава текстов объясняется разными исследовательскими подходами с различной расстановкой приоритетов, ориентацией на смежные науки и приписыванием тексту свойств других объектов. Экспансионизм современной полипарадигмальной лингвистики позволяет использовать эвристические возможности смежных областей знания и их методологическую базу, открывая новые возможности для изучения лингвокультурологических, когнитивно-дискурсивных, психо- и социолингвистических аспектов текстовой деятельности [17, с. 16-17]. Лингвисты продемонстрировали это на примере художественных текстов: если в центре внимания автора находится фактическое содержание фикциональных событий, наиболее важными категориями текста становятся связность, пространство и время, ретроспекция и перспекция, точность и др.; в тех же случаях, когда текст рассматривается как коммуникативный акт, где особую роль играют автор художественного произведения и его обращенность к читателю, личностная оценка автором происходящих событий, то центральное положение начинают занимать такие категории, как модальность, субъектность, оценка, диалогичность, гипотетичность, интердискурсивность, интертекстуальность, эмотивность, интенциональность и т.д. [13, с. 175-176].

При всей многовекторности исследований текста и иногда синонимичной трактовке категорий и свойств текста, тем не менее в большинстве работ прослеживается понятийное упорядочивание в отношении следующего: лингвисты отмечают необходимость различать текстообразующие категории и свойства (именуемые по-разному: ведущие, облигаторные, универсальные, общие, конститутивные, категориальные, системообразующие и т.д.), поскольку «текстообразующие категории, в отличие от его признаков, имеют абстрагированный, более обобщающий характер» [10, с. 100]. Но понимание разностатусности между категориями и свойствами текста не облегчает задачу их систематизации, поскольку «разные категории текста могут иметь общие свойства» [3, р. 15], что осложняет поиски решений не только в части выделения основных категорий и свойств текста соответственно, но и в отношении установления их границ и языковых средств реализации. В научной литературе подчеркивается, что между категориями текста обнаруживаются тесные и многочисленные взаимосвязи, а границы между отдельными категориями оказываются настолько размыты, что любая их классификация, построенная на

сравнении свойств будет неполной и нечеткой, так как текст как функциональная система не поддается жесткой регламентации, а его категориальные свойства образуют весьма подвижный каркас, особенности которого зависят от типа и специфики конкретного текста [18, с. 28].

Именно квалификация статуса текстовых категорий и их отличие от текстовых свойств привели исследовательские усилия к попыткам выстраивания *иерархии значимости* категорий текста [19]. Однако и здесь в лингвистической литературе отсутствует единый подход в отношении главных и факультативных, глобальных и локальных, общих и частных категорий текста. К примеру, в рамках коммуникативного подхода к изучению текста главными категориями именуется диалогичность и участники коммуникативного акта [17]. Если текст рассматривается как уже порожденный объект в статическом аспекте, то его фундаментальными категориями являются Адресант и Адресат; Хронотоп; Событие; Актант; Диктум и Модус [1, с. 155]. Если текст рассматривается как продукт речемыслительной деятельности, то к главным текстовым категориям ученые относят «целность, членимость и модальность», которые могут быть названы «основными категориями текста, подчиняющими себе более частные» [20, с. 366]; «авторизацию», которая трактуется как «глобальная категория, категория-программа, осуществляющаяся через посредство более частных категорий и определяющая их конкретное качество»; «это родовое понятие по отношению к тональности, оценочности и др.» [15, с. 18]; авторство, адресатность, информативность, интертекстуальность [21]; достоверность [22]. Иной ракурс выделения основных текстовых категорий наблюдается с учетом жанрово-стилистической специфики. К примеру, на материале художественных текстов исследователи различают следующие глобальные категории текста: Участники коммуникативного акта; Участники событий; События, Процессы и Факты; Время и Пространство, Оценку [23]; при этом такой перечень может дополняться категориями завершенности, антропоцентричности, социологичности, диалогичности, развернутости и последовательности, статичности и динамичности, напряженности, эстетичности, образности, интерпретируемости [9, с. 42]. Иногда совмещаются несколько принципов выстраивания иерархии, к примеру, масштаб абстракции и лингвистические универсалии, поэтому различают макрокатегории (связность), категории (целостность) и субкатегории (членимость и законченность) [10], соответственно при таком подходе макрокатегории являются основными.

Итак, анализ научной литературы по рассматриваемой проблематике позволяет нам сформулировать следующие выводы. Во-первых, категория текста является более широким понятием по отношению к свойству тек-

ста, может включать несколько текстовых свойств конститутивного характера, и не все свойства текста являются его категориями. Во-вторых, выделение основных категорий текста варьируется в зависимости от а) характера самой категории, которая должна обладать универсальными чертами для текстов разных языков и стилей, и б) выбранного подхода к анализу текста как системы, как статического продукта, как функционально-стилевого образования, как фрагмента речи. В-третьих, в языкознании отсутствует универсальная, исчерпывающая классификация основных текстовых категорий, и не выстроена иерархия их значимости в силу бесконечного многообразия текстов, их свойств и взаимопроникновений, разных подходов к их изучению. Обнаруженные различия ученых в существующих взглядах на основные текстовые категории являются доказательством необходимости их дальнейшего исследования на материале текстов разных языков и стилей.

Библиографические ссылки

1. *Копытов О.Н.* О фундаментальных категориях текста // Вестник Иркутского гос. лингв. ун-та. №3(15). Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2011. С. 159-167.
2. *Zettersten M.* Finding categories through words: More nameable features improve category learning // Cognition. No. 196. Wisconsin : Elsevier, 2020. P. 1-22.
3. *Ramat P.* Linguistic categories and linguists' categorizations // Linguistics. No. 37-1. Berlin : Mouton De Gruyter, 1999. P. 157-180.
4. *Beaugrande D. R.-A.* Introduction to Text Linguistics. Berlin : Longman, 1981. 270 p.
5. *Lehmann Ch.* Linguistic concepts and categories in language description and comparison // Typology, acquisition, grammaticalization studies. Milano : Franco Angeli, 2018. P. 27-50.
6. *Sulikowski P.R.* Textualitätskriterien eines literarischen Textes und die Intertextualität // Sprache und Meer/und mehr: linguistische Studien und Anwendungsfelder. Hamburg : Verlag Dr. Kovac, 2015. P. 323-342.
7. *Vater H.* Einführung in die Textlinguistik. München : Grin Verlag, 2001. 7 p.
8. *Crystal D.* A dictionary of linguistics and phonetics. 6th ed. revised. Oxford : Blackwell Publishing, 2008. P. 481-482.
9. *Бабенко Л.Г.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : Учебник. Практикум. 2. изд. М. : Флинта : Наука, 2004. 495 с.
10. *Таюпова О.И.* Категории текста как лингвистические универсалии // Вестник Челябинского гос. ун-та : филологические науки. – 2013. – № 20, вып. 79. С. 98–100.
11. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2007. 144 с.
12. *Ицкович Т.В.* Категориально-текстовая специфика современной православной проповеди : монография. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2015. 150 с.
13. *Федотова О.С.* Вариативность описания категорий текста в контексте выделения метадискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 11(77): в 3-х ч. – Ч. 3. Тамбов : Грамота, 2017. С. 175-177.

14. *Сребрянская Н.А.* Статус дейктических проекций в художественном тексте // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». № 1. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. С. 24-27.
15. *Матвеева Г.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. 172 с.
16. *Котюрова М.П.* Эластичность в ряду коммуникативных свойств научного текста // Коммуникативная стилистика текста: итоги и перспективы : мат-лы Всероссийского науч. семинара (Томск, 20 января 2023 г.) ; Томский гос. пед. ун-т. Томск : Издательство ТГПУ, 2023. С. 153-160.
17. *Болотнова Н.С.* Коммуникативная стилистика текста: история и современность // Коммуникативная стилистика текста: итоги и перспективы : мат-лы Всероссийского науч. семинара (Томск, 20 января 2023 г.) ; Томский гос. пед. ун-т. Томск : Издательство ТГПУ, 2023. С. 11-19.
18. *Воробьева О.П.* Текстовые категории и фактор адресата : монография. Киев : Вища школа, 1993. 220 с.
19. *Федотова О.С.* К проблеме иерархии категорий текста // Российский научный журнал. № 22. Рязань: АНО «РИЭПСИ», 2011. С. 263-268.
20. *Ильенко С.Г.* Русистика : избранные труды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 674 с.
21. *Михайлова Е.В.* Интертекстуальность в научном дискурсе: на мат-ле статей : дис. ... канд. филол. наук. : 10.02.01. Волгоград, 1999. 206 л.
22. *Панченко Н.Н.* Достоверность как коммуникативная категория : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. Волгоградский гос. пед. ун-т. Волгоград, 2010. 44 с.
23. *Папина А.Ф.* Текст : его единицы и глобальные категории : [Учебник] Москва : УРСС, 2002. 367 с.

РАЗДЕЛ 1
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

SECTION 1
MODERN TRENDS IN LINGUISTIC STUDIES

ПОЛИКОМПОНЕНТНЫЕ ДИРЕКТИВНЫЕ КОМПЛЕКСЫ
В РУССКОЯЗЫЧНОМ РАЗГОВОРНОМ ДИАЛОГЕ

Л. В. Витченко

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, vitchenko_lv@tut.by*

Поликомпонентные директивные комплексы – коммуникативные ходы говорящего, в состав которых входит более одного директивного речевого акта. В рамках данной работы анализируются трех- и четырехкомпонентные директивные комплексы с точки зрения их ориентированности на сферы адресата (акционально-поведенческую, коммуникативную, эмоциональную, ментальную и др.), уточняются семантические и позиционные характеристики входящих в их состав директивов.

Ключевые слова: директивный речевой акт; поликомпонентный директивный комплекс; гомогенный директивный комплекс; гетерогенный директивный комплекс; сферы адресата.

MULTICOMPONENT DIRECTIVE COMPLEXES
IN RUSSIAN-SPEAKING COLLOQUIAL DIALOGUE

L. V. Vitchenko

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, vitchenko_lv@tut.by*

Multicomponent directive complexes are communicative moves of a speaker which consist of more than one directive speech act. In the context of this work three- and four-component directive complexes are analyzed with regard of their orientation towards the spheres of addressee (actional-behavioral, communicative, emotional, mental, etc.) semantic and positional characteristics of directive speech acts that make up such complexes are specified.

Keywords: directive speech act; multicomponent directive complex; homogeneous directive complex; heterogeneous directive complex; spheres of addressee.

В диалогическом дискурсе директивные речевые акты (далее ДРА) могут функционировать как относительно автономным образом, так и в составе директивных комплексов, т. е. сложных коммуникативных ходов,

в состав которых входит два, три, четыре, (а в редких случаях и более) ДРА. Комплексы такого типа демонстрируют высокую степень вариативности, различаясь по степени структурной сложности (т. е. количеству представленных в них директивов), по иллюкативным характеристикам конституирующих их ДРА (а именно по отнесенности к реквестивам, прескриптивам или суггестивам), по локализации в диалоге (в частности, тяготению к расположению в инициальных, реактивных или промежуточных репликах) и другим характеристикам. В настоящей работе объектом анализа являются трех- и четырехкомпонентные директивные комплексы, а предметом – семантические особенности входящих в их состав ДРА. По последнему признаку целесообразно различать директивы, ориентированные на различные сферы адресата: акционально-поведенческую, коммуникативную, эмоциональную, ментальную и перцептивную (соответственно далее используются обозначения АДРА, КДРА, ЭДРА, МДРА и ПДРА). Материалом исследования послужили около 500 диалогических контекстов, отобранных из произведений современных русскоязычных авторов (опубликованных в период с 2000 по 2023 год).

Анализ практического материала показал, что поликомпонентные директивные комплексы в зависимости от семантики входящих в их состав глаголов подразделяются на а) **гомогенные** (включающие ДРА, ориентированные на одну и ту же сферу адресата) и б) **гетерогенные** (в состав которых входят директивы, ориентированные на разные сферы адресата).

Трехкомпонентные гомогенные директивные комплексы чаще всего используются говорящим при воздействии на акционально-поведенческую (1) или коммуникативную сферу адресата (2):

(1) *Анна Николаевна. Иди, умойся и причешись. Потом, я дам тебе одежду и объясню маршрут* (В. Дурненков. Мир молится за меня);

(2) *Игорь. Меня вовсе не раздражает никакой Никита. Меня раздражает, когда она начинает про него говорить, как в каком-то сериале. И лицо сразу становится такое... какое-то взрослое, чужое, а сама даже...*

Оля. Вот особенно не говори, что она «сама даже школу не закончила». Лучше посоветуйся с ней по поводу дома. Спроси её мнение (Е. Гришковец. Дом).

В состав **трехкомпонентных гетерогенных директивных комплексов** входят: а) три ДРА разных семантических разновидностей, при этом возможны самые разные комбинации: АДРА+ ЭДРА+КДРА (3); КДРА+МДРА+АДРА (4); ЭДРА+АДРА+ ПДРА (5) и под., ср., например, следующие диалогические контексты:

(3) *Отец Михаил. Не знаю. Наверное, концерт слушает. Что с тобой сегодня, матушка моя? Присядь! Успокойся! Расскажи...*

Светлана. Отец Михаил... Ми-иша, я не знаю, что мне делать... (Ю. Поляков. Одноклассники);

(4) – Ну **скажи** мне честно: ты же хочешь машинку? Да ведь это такая малость, Юра! Ну сам **подумай**: кому будет плохо от того, что ты получишь то, что хочешь? Совершенно никому! **Пойдем** (А. Берсенева. Возраст третьей любви);

(5) Рита. Ты сам уже давно все за нас сделал... быстро выкладывай правду...

Павел. Так, все **успокоились, сели и слушаем** (Е. Венедиктова. Здравствуй, дорогой...);

б) три ДРА, два из которых принадлежат одной и той же семантической разновидности, при этом позиция директивного компонента, отличающегося по своей семантике, является свободной: он может располагаться по отношению к однотипным компонентам в препозиции (6), интерпозиции (7) и постпозиции (8):

(6) Игорь. **Дыши. Не дыши.**

Савёлов. Занять деньги?

Игорь. **Не разговаривай. Дыши. Ещё. Ещё. Спиной повернись.** (Е. Гришковец. Дом) (КДРА+АДРА+АДРА);

(7) Володик. И вы ее любите? **Отвечать быстро, без пауз! Все! Поздно! Пауза затянулась!**

Отец Кирилл. Ну, во-первых...

Володик. Оно же во-вторых и в-третьих. Будьте здоровы. **Держите физическую форму. Не нервничайте по пустякам. И главное - не ешьте на ночь!** (А. Слаповский. Шнурок, или любил, люблю, буду любить) (АДРА+МДРА+АДРА);

(8) Наталья. Зачем ты так поступил со мной?

Алексей. Как?

Наталья. Не притворяйся, что ничего не понимаешь!

Алексей. **Не кричи! Город разбудишь! И не говори чепухи! Не беги так, за тобой не угнаться!** (И. Лисовская. Никогда я не буду любить) (КДРА+КДРА+АДРА).

Четырехкомпонентные директивные комплексы, как правило, имеют гетерогенный характер и могут включать в свой состав любые семантические разновидности директивов в любых сочетаниях, ср., например, комбинацию «КДРА+ЭДРА+ЭДРА+КДРА», см. (9):

(9) – **Расскажи**, – предложил Костистый. – **Да не жмись, не бойся, тут все свои. Только не обманывай. Нас обмануть непросто. Мы сами такие. Обманщики, преступники** (А. Рубанов. Сажайте, и вырастет);

или «АДРА+КДРА+КДРА+ЭДРА» ср.:

(10) *Настя. Звони своим друзьям – объясни, что попал в беду... Только **объясни** им это так, чтобы они приехали минут через сорок. **Не бойся**, я ему все равно не открою...*

Костя. Зачем мне все это? (В. Дурненков. Север).

Единичные **гомогенные четырехкомпонентные комплексы** представлены только при воздействии на акционально-поведенческую сферу адресата, ср., например, следующий диалогический фрагмент (11):

(11) *Алексей. Послушайте, Наташа, то есть Наталья Сергеевна! Я хочу загладить свою вину. Я приглашаю Вас в кафе! **Пойдемте! Посидим, поговорим, выпьем** за наше знакомство* (И. Лисовская. Никогда я не буду любить).

Таким образом, поликомпонентные директивные комплексы представляют собой интересный феномен, отличающийся семантической и прагматической сложностью.

СКАФФОЛДИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. С. Гончаренко¹⁾, Н. В. Ушакова²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾ooo.ggg@mail.ru, ²⁾ushakova_n_76@mail.ru*

В статье рассматривается использование скаффолдинга в преподавании иностранного языка, в частности грамматики. Объясняется суть данного подхода, анализируются его преимущества, предлагаются способы его реализации на занятии.

Ключевые слова: скаффолдинг; грамматика; поддержка; индивидуализация и дифференциация обучения; приемы и техники.

SCAFFOLDING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O. S. Goncharenko¹⁾, N. V. Ushakova²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾oo.ggg@mail.ru, ²⁾ushakova_n_76@mail.ru*

The article deals with the use of scaffolding in teaching foreign languages, grammar in particular. The essence of this approach is explained, its advantages are analyzed, and ways of its implementation in the classroom are proposed.

Keywords: scaffolding; grammar; support; individualization and differentiation of teaching; methods and techniques.

В процессе изучения иностранного языка грамматика является важным элементом и неотъемлемой частью как устной, так и письменной речи. Другими словами, учитывая тот факт, что изучение грамматики и совершенствование грамматических навыков по сравнению с другими аспектами изучения языка оказалось более сложной задачей, обеспечение соответствующих стратегий развития определяет успешность решения данного вопроса. Как правило, учащиеся обычно испытывают трудности с изучением грамматики. Несмотря на большое количество исследований в области грамматики, до сих пор существует множество проблем и трудностей в формировании грамматических знаний. Думается, это связано либо с недостаточностью теорий, лежащих в основе этих исследований, либо с несоответствием методов исследования. Более того, было доказано, что традиционные стратегии преподавания грамматики в некоторой степени могут даже затормозить процесс ее изучения.

Безусловно, в процессе обучения важна точность воспроизведения информации, но умение применять знания на практике является ключевым, что мотивирует специалистов к поиску и внедрению новых методов обучения для повышения эффективности преподавания грамматики. Такой педагогической стратегией, которая позволит максимально вовлечь

учащегося в образовательный процесс и решить поставленные задачи, является стратегия *скаффолдинга* (в переводе с англ. *scaffolding* – ‘строительные леса’). Обучение на основании скаффолдинга – это подход, при котором учащимся оказывается структурированная поддержка, что позволяет им решать задачи, которые находятся за пределами их индивидуальных возможностей. Эта поддержка может включать в себя деление сложных задач на элементы, моделирование стратегий или методов, предоставление подсказок или обратной связи, и постепенную передачу ответственности самим учащимся.

Скаффолдинг позволяет обучающимся получить доступ к более сложному контенту и устраняет разрыв между тем, что они могут делать самостоятельно, и тем, чего они могут достичь при поддержке. В основе скаффолдинга лежит концепция зоны ближайшего развития (ЗБР), предложенная психологом Л.С. Выготским. ЗБР представляет собой разрыв между текущими способностями обучающегося и его потенциалом обучения под руководством преподавателя. Обучение становится наиболее эффективным, когда перед обучающимися стоят задачи, которые выходят за рамки их текущих возможностей, но все еще находятся в пределах их потенциального уровня развития. Наиболее эффективной стратегия скаффолдинга является тогда, когда помощь оказывается по траектории “угасания”, тем самым подводя к самостоятельному решению задач.

Каким же образом применять данный метод на практике? На этапе планирования, во-первых, прежде чем знакомить с новым материалом, оцените уровень имеющихся знаний. Во-вторых, установите четкие цели обучения. Определите конкретные цели обучения и определите шаги, необходимые для их достижения. Разбивайте сложные задачи на управляемые компоненты. На этапе реализации:

- 1) подробно смоделируйте желаемые навыки или процессы, показывая обучающимся, как подойти к задаче. Важно анализировать и комментировать свои действия вслух, демонстрировать процесс принятия решений;

- 2) используйте графические органайзеры и наглядные пособия;

- 3) предлагайте подсказки и наводящие вопросы, которые могут помочь обучающимся вспомнить соответствующую информацию, проанализировать языковые структуры или установить связи;

- 4) осуществляйте руководство практикой, позволяя обучающимся применять новые знания или навыки при вашей поддержке. Это может быть совместная деятельность, групповая работа или упражнения под руководством;

- 5) предлагайте конструктивную обратную связь, подчеркивая успехи и прогресс, давайте рекомендации для дальнейшего развития;

б) по мере того, как обучающиеся демонстрируют большую компетентность, постепенно уменьшайте поддержку и предоставляйте большую самостоятельность. Поощряйте автономную работу и создавайте дополнительные задачи для дальнейшего развития их навыков.

Применение технологии скаффолдинга, во-первых, позволяет дифференцировать обучение и учесть индивидуальные возможности и потребности обучающегося, во-вторых, облегчить процесс познания и понимания нового материала, а в-третьих, активизировать межличностное взаимодействие между обучающимися в процессе решения задач.

Для повышения эффективности занятий в рамках данного подхода важно использовать разнообразные приемы и техники.

1. *Работа в малых группах или парах с разным уровнем подготовки.* Сильные студенты могут взять на себя функцию мониторинга и контроля, другие же – следить за временем выполнения задания, третьи документировать и вести запись. Данный прием используется нами при выполнении заданий, представленных, к примеру, в виде настольной игры, где для продвижения по игровому полю нужно не только решать грамматические задачи, но и попутно отвечать на поставленный вопрос, используя определенные грамматические конструкции или рассуждать по заданной теме в течение 1 минуты.

2. *Встреча экспертов или групповой пазл. Экспертные группы.* Обучающиеся делятся на более мелкие экспертные группы, каждая из которых сосредотачивается на определенной теме или задаче, глубоко прорабатывают тему. Затем они распределяются по другим группам, чтобы поделиться своим опытом и получить новую информацию от своих товарищей.

3. *Индивидуально, в паре, в группе.* Каждый студент получает индивидуальное устное или письменное задание и работает над ним. Затем обучающиеся объединяются в пары, чтобы обсудить свои идеи и поделиться ответами. Такое совместное взаимодействие позволяет не только обмениваться идеями, но и оказывать друг другу помощь и углублять понимание темы.

4. *Обратная связь и проверка со стороны одногруппников.* Обучающиеся предоставляют конструктивную обратную связь своим одногруппникам во время письменных или устных занятий. Такой совместный подход помогает совершенствовать языковые навыки на основе отзывов своих сверстников.

5. *Групповые проблемные задания.* Перед обучающимися ставятся проблемные задания, которые требуют от них взаимодействия и совместной работы, при этом опираясь на сильные стороны и знания друг друга.

6. *Совместная письменная деятельность.* Обучающиеся получают письменное задание, которое требует от них совместной работы с целью

получения единого финального результата. В качестве помощи преподаватель предоставляет структуру в виде плана или графического органайзера, вводные фразы, ключевые слова, вступительное или заключительное предложение и т.п. Студенты могут совместно обсуждать идеи, систематизировать свои мысли, а также пересматривать и редактировать работы друг друга.

7. *Обучающийся в роли преподавателя.* Один из студентов назначается на роль преподавателя и объясняет своим одноклассникам определенные грамматические правила или языковые явления. Это не только укрепляет их собственное понимание, но и обеспечивает поддержку одноклассникам.

8. *Распределение ролей в скаффолдинге.* Обучающиеся получают конкретные роли в рамках совместной деятельности, например, координатора лексической или грамматической поддержки, менеджера интернет-ресурсов и т.п. Четкие роли гарантируют эффективное оказание помощи, укрепление собственного понимания и способствуют развитию навыков коллективной работы.

9. *Рефлексия и групповое обсуждение.* После выполнения задания предложите учащимся поразмышлять индивидуально, а затем обсудить свой опыт в малых или больших группах. Такая совместная рефлексия позволяет обучающимся консолидировать проработанный материал, поделиться идеями и коллективно проанализировать свои стратегии скаффолдинга.

Таким образом, диалог, обратная связь и совместная ответственность в скаффолдинге способствует повышению эффективности обучения. Но одна из самых сложных вещей, которой нужно научиться учителю, — это когда прекратить поддержку или, по крайней мере, когда ее уменьшить. Если сделать это слишком скоро, то все рухнет, но если продолжать делать это долго, то мы лишаем обучающихся самостоятельности. Помните, что нашим ученикам следует бросать вызов, но не побеждать их.

Библиографические ссылки

1. *Main P.* Scaffolding in Education: A teacher's guide. Retrieved from. [Electronic resource] // Structural Learning. 2021. URL : <https://www.structural-learning.com/post/scaffolding-in-education-a-teachers-guide> (date of access : 14.02.2024).

2. *Гучетль С.К.* Скаффолдинг как интерактивный метод профессионально ориентированного обучения иностранному языку [Electronic resource] // CyberLeninka. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-kak-interaktivnyy-metod-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (date of access : 27.02.2024).

ГИПЕРЗАЩИТА ЛИЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В МЕДИЙНОМ ИНТЕРВЬЮ

А. В. Жупинская

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, annzup@mail.ru*

В работе анализируется специфический вариант защиты личного пространства в медийном интервью, определяемый как гиперзащита, устанавливаются его основные характеристики.

Ключевые слова: медийное интервью; вторжение в личное пространство; тактики защиты; гиперзащита личного пространства; инвертированный порядок коммуникативных ролей.

HYPERDEFENSE OF PRIVACY IN MEDIA INTERVIEWS

A. V. Zhupinskaya

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, annzup@mail.ru*

The work is devoted to the specific way of privacy defense in media interviews called hyperdefense. The author analyses its main characteristics.

Keywords: media interview; privacy invasion; defense tactics; hyperdefense of privacy; the inverted order of communicative roles.

Портретное медийное интервью характеризуется вниманием к личности интервьюируемого и ставит целью создание подробного и многопланового образа интервьюируемой публичной персоны [1, 2 и др.]. На современном этапе развития данного жанра это внимание приобретает все более агрессивные и конфликтные черты: сегодня журналистами активно используются вопросы, затрагивающие предельно личные темы, которые ранее не допускались к публичному обсуждению, что является вторжением в личное коммуникативное пространство собеседника. В свою очередь интервьюируемый вынужден защищаться от подобных форм речевого поведения с использованием широкого арсенала тактик реагирования на нарушение границ личного пространства – смена темы, неопределенный ответ, шутка, эксплицитный отказ от ответа, критика вопроса / спрашивающего, переадресация и метаязыковой комментарий вопроса [3].

В ряде случаев в ответ на некорректный личный вопрос интервьюируемый активно, наступательно и последовательно использует достаточно жесткие защитные тактики. Подобный вариант коммуникативного поведения может быть определен как гиперзащита личного пространства, при которой интервьюируемый не просто занимает оборонительную позицию,

а атакует в ответ. Наступательная позиция интервьюируемого позволяет нанести урон лицу журналиста и закономерно вынуждает последнего защищаться.

Для гиперзащиты характерен инвертированный порядок коммуникативных ролей, который сохраняется на протяжении длительных отрезков диалога (в отличие от собственно защитных тактик, реализуемых в интеррогативной форме, где инверсия коммуникативных ролей носит фрагментарный характер). В случае гипертрофированного варианта защиты интервьюируемый не только при помощи встречного вопроса вводит новую тему или осуществляет ответное вторжение в личное пространство журналиста, но и закрепляет свою доминирующую позицию на данном этапе беседы серией вопросов:

– *What's it like being single?*

– ***What's Al Pacino like?***

– *A great guy.*

– ***Really?***

<...>

– *OK. All right. I don't know him. If I can reach him through an intermediary*

...

– *You tell him (L. King – K. Griffin),*

а также настаиванием на ответе с использованием тактики навязывания коммуникативной инициативы:

– *Do you remember the moment when your marriage fell apart? Because I can almost remember mine.*

– ***Tell me yours.***

– *No, you tell me yours.*

– ***No, tell me yours.***

– *I'm sick of myself already, come on.*

– ***Tell me.** I'll tell you what color underwear I have on and you tell me what do... (J. Behar – A. Baldwin).*

Гипертрофированный вариант защиты личного пространства предполагает агрессию по отношению к журналисту, которая проявляется в первую очередь в неоднократной эксплицитной критике вопроса и поведения интервьюера в целом:

– *Kathy is single again. The dating scene can be difficult.*

– *Is this **fun for you to hurt me**, Larry?*

– *What's the name of this show?*

– *"The King Cam **Hurts People** Show?"*

– *Laura from Indianapolis has a question about Rosie's departure*

– ***You are so bored** by this interview. What do I ... I'm sorry I'm not Angelina Jolie ... (L. King – K. Griffin),*

нередко переходящую на личность журналиста, вплоть до указания на его профессиональную несостоятельность и возможность проведения программы без участия интервьюера:

– *А я Вам нужна, Людмила Васильевна, вообще?*

– *Ну, по Вашему усмотрению. Я вообще с аудиторией могу и без ведущего говорить. Мне все равно.*

– *Вот я в этом смысле и спрашиваю.*

– *Меня позвали наедине со всеми, а не наедине с Вами.*

– *То есть мне в принципе можно уйти?* (Ю. Меньшова – Л. Максимова).

В большинстве контекстов, содержащих гипертрофированную защиту личного пространства, наблюдается сочетание направленной на журналиста агрессии с перераспределением коммуникативных ролей, т. к. при гиперзащите, как уже отмечалось, активно применяются встречные провокационные вопросы и /или вопросы, нарушающие границы личного пространства журналиста:

– *What would you say is the shelf life of your relationships? Like, how long do they really last, as an average?*

– *What color underwear are you wearing right now?*

– *So? You don't have to answer it.*

– *Is it beige?*

– *Beige. But what ... tell me the truth. I mean did...*

– *But I think we should trade. We'll trade.*

– *All right.*

– *We'll trade information. You ask me a question, I'll ask you a question. Go ahead and ask me a very personal question.*

– *I did already. What's the longest you've been in a relationship with a woman? What's the shelf life of it, because some people...*

– *My ex-wife. <...> What color underwear did you wear yesterday?*

– *Black* (J. Behar – A. Baldwin).

В этом случае инвертированный порядок коммуникативных ролей сочетается с имплицитной критикой вопроса. Интервьюируемый, применяя в качестве защиты своего личного пространства еще более личный и провокационный встречный вопрос, демонстрирует журналисту некорректность и нетактичность поведения последнего.

Одним из способов спровоцировать и несколько «поддеть» журналиста, а также имплицитно указать на его неспособность владеть ситуацией может стать демонстративное использование интервьюируемым специфических журналистских клише:

– *Do you have a girlfriend that you could...*

– *We'll be right back* (J. Behar – A. Baldwin);

- *And what about your other brother, Stephen? What's up with him?*
- *Well, there's a kind of a tone when you say that, as if you know what's up with him.*
- *Well, Stephen is an Evangelical...*
- *What do you think, what's up? All right. So why don't you tell us?*
- *He's an Evangelist, isn't he, or whatever they?*
- ***My guest tonight is Joy Behar... the co-host of "The View," 11:00 a.m. On ABC, weekdays. Joy... (J. Behar – A. Baldwin).***

В результате использования интервьюируемым подобных вариантов защитных реакций журналист может практически полностью утратить контроль над ходом диалога. В ряде случаев нетипичность сложившейся ситуации осознается интервьюером и эксплицитно фиксируется в субдискурсе журналиста, который прямо указывает на невозможность выполнения своих функций по ведению интервью:

- *Людмила Васильевна, а мы вот тоже готовились, честно сказать.*
- *Ну хорошо, Вы готовились. Еще бы! Это Ваша профессия, Вы должны готовиться.*
- *Да, но я не успеваю...*
- *Ну что же, я не знаю.*
- ***Но я не успеваю вставить ни единого слова и задать ни единого вопроса, потому что... (Ю. Меньшова – Л. Максакова);***
- ***Where are we?***
- *I can't keep track of all the ...*
- ***I've lost control (L. King – K. Griffin),***

Таким образом, основным критерием, позволяющих определить реакцию интервьюируемого на нарушение границ его личного пространства как гиперзащиту, является ее по сути наступательный, а не оборонительный характер, при котором журналисту отводится подчиненная позиция, и наносится существенный урон его имиджу. Данный тип защиты характеризуется инвертированным порядком коммуникативных ролей и последовательной критикой поведения, а также личности журналиста.

Библиографические ссылки

1. Долгина Е.С. Интервью: понятие, цель, задачи, функции // Текст : непосредственный / Молодой ученый. 2015. № 7 (87).
2. Сахнова Е.Б. Жанр интервью и его модификации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. : Филология. Журналистика. 2013. Вып. 4.
3. Жупинская А.В. Стратегия защиты личного пространства и средства ее языковой реализации в медийном интервью. Минск : Минский государственный лингвистический университет, 2022.

КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДИСКУРСОВ В КОНТЕКСТЕ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Д. А. Кожанов

*Алтайский государственный педагогический университет,
Барнаул, Россия, dsf46k@yandex.ru*

Статья представляет собой попытку рассмотреть феномен дискурсных взаимодействий на примере научного и художественного дискурсов. В качестве исходного положения выступает тезис об особой роли когнитивных и прагматических параметров структурных элементов взаимодействующих институциональных дискурсов в процессах порождения и интерпретации текста в неоднородном дискурсивном пространстве.

Ключевые слова: дискурс; взаимодействие дискурсов; научный дискурс; художественный дискурс; интерпретация; смешанные ментальные пространства.

COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF DISCOURSE INTERACTION IN THE CONTEXT OF MAKING STRATEGIES OF TEXT INTERPRETATION

D. A. Kozhanov

*Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia, dsf46k@yandex.ru*

The article presents an attempt to view the phenomenon of discourse interaction in terms of scientific and literary discourses. The main thesis that forms the theoretical basis of the article is connected with the role that is played by the cognitive and pragmatic parameters of structural elements belonging to the interacting institutional discourses in the processes of generation and interpretation of texts in heterogeneous discursive space

Keywords: discourse; discourse interaction; scientific discourse; literary discourse; interpretation; blended mental spaces.

Задача построения модели взаимодействия различных институциональных дискурсов относится к числу наиболее сложных проблем, стоящих перед современной лингвистикой, в силу предельной сложности и многоплановости данного феномена. Закономерным следствием сложной природы исследуемого феномена является определенная фрагментарность научных знаний, накопленных в рамках различных научных дисциплин и междисциплинарных проектов, в сфере интересов которых находится проблема интердискурсивности. Задача интеграции накопленного эмпирического материала может быть решена, по мнению О.В. Магировской, посредством систематизации форматных характеристик дискурса,

обеспечивающих его структурно-семантическое единство, к числу которых относится концептуальная, коммуникативная и прагматическая целостность [1, с. 110].

Очевидно, что построение модели дискурсивных взаимодействий предполагает исследование когнитивных оснований механизмов взаимодействия дискурсов в контексте трансфера концептов между стоящими за ними картинами мира, посредством анализа способов трансформации когнитивных структур дискурса-донора в пространстве дискурса-реципиента. В данном контексте пространство на пересечении нескольких институциональных дискурсов выступает той средой, в которой осуществляются процессы порождения и интерпретации текстов, в ходе которых происходит кодирование и декодирование разнообразных смыслов в соответствии с когнитивными и прагматическими установками каждого из взаимодействующих дискурсов. Иными словами, процедура декодирования авторских смыслов, стоящих за репрезентантами дискурса-донора, осуществляется на основе когнитивных моделей интерпретации, включающих конвенциональные энциклопедические знания об окружающем мире, специфические знания, приобретенные в рамках определенных лингвокультур и профессиональных субкультур, а также индивидуальный когнитивный опыт субъектов дискурса.

Одним из вопросов, которые решаются в исследованиях, ориентированных на взаимодействие дискурсов, является проблема структурирования множества репрезентантов дискурса-донора в пространстве дискурса-реципиента. По нашему мнению, значительным потенциалом в данном случае обладает метод кластерного анализа [2], который позволяет рассмотреть весь диапазон языковых средств, способных выступать репрезентантами "внешних" концептов: от лексических единиц и синтаксических моделей до заимствований на уровне сюжетной линии и особенностей композиционной структуры произведения. Критерием выделения кластера является наличие некоторого стрежня, представляющего собой не центр, организующий вокруг себя дискурсивное пространство, а вектор, определяющий направление трансформаций когнитивных и прагматических параметров дискурса. Последовательное применение методов кластерного анализа, концептуального анализа и дискурс-анализа обеспечивает восстановление исходной структуры и содержательного наполнения когнитивных структур, стоящих за репрезентантами внешнего дискурса в концептуальном пространстве анализируемого текста, и проследить этапы их трансформации в процессе интерпретации текста субъектом того или иного дискурса.

Рассмотрение феномена интердискурсивности с позиций когнитивной лингвистики позволяет интерпретировать воздействие одного дискурса на

другой как перенос ментальных структур и процедур их обработки из одной концептуальной области в другую, что обеспечивается существованием смешанного ментального пространства, формирующегося в результате слияния концептуальных пространств двух и более дискурсов [3]. Тексты, порождающиеся и интерпретирующиеся в границах такого пространства зачастую предстают перед читателем как хаотическое смешение фрагментов разнородных текстов, функциональных стилей, семиотических систем и, самое главное, идей, понятий и концепций. При этом, репрезентанты внешнего дискурса могут варьироваться от словообразовательных морфем, например, в тех случаях, когда автор вводит в текст художественного произведения собственные термины-неологизмы, пользуясь принятыми в реально существующих терминосистемах способами словообразования, до включенных текстов объемом в несколько абзацев, что может существенно затруднить процесс интерпретации.

Использование метода кластерного анализа позволяет упорядочить хаотичную, на первый взгляд, структуру семиотического и концептуального плана анализируемого текста, т.к. выделение кластеров репрезентантов дискурса-донора основано на той общности языковых и ментальных структур, которая проявляется исключительно в процессах порождения и прочтения текста, когда субъект дискурса распознает их как следы внешнего дискурса, интерпретация которых требует привлечения специальных знаний. Следует отметить, что возможный вектор интерпретации задается когнитивными и коммуникативными параметрами как дискурса-донора, так и дискурса-реципиента.

В тексте, существующем в гетерогенном дискурсивном пространстве, языковые единицы, изначально принадлежащие одному дискурсу, зачастую приобретают свойства, характерные для другого дискурса, утрачивая свои первоначальные черты. При этом изменениям подвергаются как элементы дискурса-донора, оказавшиеся в чуждом для них дискурсивном пространстве, так и элементы дискурса-реципиента, попадающие в сферу влияния инородных дискурсивных элементов, которые трансформируясь сами, изменяют и дискурсивное пространство вокруг себя. Наиболее заметно данный феномен проявляет себя при взаимодействии в системе "научный дискурс: художественный дискурс". В данном случае, с одной стороны, имеет место уподобление элементов научного дискурса единицам художественного дискурса, а с другой стороны, в появлении у элементов художественного дискурса черт, присущих единицам языка науки. В современных лингвистических исследованиях эти процессы обозначаются как детерминологизация и терминологизация языковых единиц.

Детерминологизированная лексика становится объектом исследования еще в предыдущей парадигме лингвистического знания, в которой к данному классу лексических единиц относились любые термины, вышедшие за пределы терминосистем. В когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания процесс детерминологизации рассматривается в несколько ином ракурсе: это уже не столько процесс утраты ряда свойств (краткость, однозначность и т.п.), которые позволяют отнести лексическую единицу к разряду терминов, сколько реализация термином своих "скрытых смысловых и стилистических возможностей, суженных прежде специальной сферой применения" [4, с. 8].

Функционируя вне поля научного дискурса, например, в художественном тексте, научный термин объективирует соответствующее понятие, которое интегрируется в пространство художественного дискурса, включаясь в сложную систему отношений между существующими в нем концептами. Как следствие, имеет место наложение научной картины мира на художественную авторскую картину мира, в результате которого научное понятие меняет свою структуру и получает новое содержательное наполнение. Вокруг универсального ядра научного понятия, содержащего объективную информацию о каком-либо явлении действительности, формируются новые слои, количество и наполнение которых обусловлено целым рядом факторов, от особенностей авторского идиостиля до жанровой специфики художественного произведения в пространстве которого актуализируется соответствующее научное понятие.

Контраст между научным понятием и индивидуально-авторским концептом в полной мере раскрывается в художественных произведениях, авторы которых тщательно конструируют картину мира альтернативной реальности, обязательным компонентом которой является воссоздаваемая автором в той или иной полноте научная картина мира. В подобных художественных произведениях в полной мере реализуется прогностический потенциал научного термина, т.к. авторские термины неологизмы рассматриваются читателем-интерпретатором как прогностические, или вероятностные, термины, которые со временем могут перейти в разряд терминологической лексики, заняв свое место в соответствующей научной картине мира.

Отличительной особенностью художественных произведений, которые успешно ввели в оборот терминологические единицы неологизмы, является тщательное конструирование автором целостной и непротиворечивой картины описываемого мира, т.е. создание той когнитивной среды, в которой происходит становление авторского концепта на базе знакомой читателю научной картины мира. Например, в романе Уильяма Гибсона

"Нейромант" (Neuromancer) воссоздается картина мира вероятного будущего посредством использования широкого спектра языковых единиц и моделей, являющихся репрезентантами научного дискурса. Критерием отбора репрезентантов научного дискурса выступает их потенциальная способность объективировать научное понятие в концептуальном пространстве художественного текста, что позволяет включить в корпус анализируемого языкового материала аббревиатуру *SAS*, интерпретация которой предполагает наличие у читателя определенных специальных знаний, относящихся к научной картине мира.

He wasn't sure why, but something about them brought back the nausea of SAS [5];

He'd taken the drug to blunt SAS, but the stimulants the manufacturer included to counter the scopolamine had no effect on his doctored system [5].

Представляется важным отметить, что аббревиатура *SAS* используется в самых разных тематических областях (*Special Air Service, Single Attachment Station, Small Angle Scattering, Simpson-Angus Scale, Self Assessment System* и др.), что придает данному фрагменту художественного дискурса "новое измерение". Невозможность обращения в пространстве художественного дискурса к той или иной специальной терминологической системе закономерно приводит к тому, что направление интерпретирующей деятельности читателя задается ближайшим окружением данного элемента научного дискурса. Анализ семантики таких выражений как *brought back the nausea of SAS* и *the drug to blunt SAS* позволяет сделать вывод, что речь идет о некотором психофизиологическом состоянии, которое сопровождается симптомами тошноты и может быть снято медикаментозным путем. Результатом подобной интерпретирующей деятельности читателя является, с одной стороны, сокращение числа потенциально возможных вариантов прочтения данной аббревиатуры, а с другой стороны, подготовка к восприятию последующих контекстов употребления аббревиатуры *SAS*, в которых автор "выдает" следующую порцию информации об описываемом феномене.

«Never travel much, just for biz.» The steward was attaching readout electrodes to his wrist and left ear. «Hope you don't get SAS» she said. «Airsick? No way.» «It's not the same. Your heartbeat'll speed up in zero-g, and your inner ear'll go nuts for a while. Kicks in your flight reflex, like you'll be getting signals to run like hell, and a lot of adrenaline» [5].

Первоначальные предположения читателя подтверждаются высокой плотностью терминов и тематической лексики, относящейся к области медицинских наук (*heartbeat, inner ear, a lot of adrenaline*), используемых в данном текстовом фрагменте, а употребление автором термина *zero-g* (нулевая гравитация) позволяет получить определенные представления о

ментальной структуре, стоящей за данной аббревиатурой, связав данный синдром с феноменом невесомости, космическими полетами и проблемами адаптации человека в условиях отсутствия гравитации.

Приведенные выше текстовые фрагменты отражают основные этапы процесса конструирования художественного концепта СИНДРОМ АДАПТАЦИИ К КОСМОСУ, который заключается в формировании все новых слоев концепта вокруг ядра, представленного научным понятием, и установлении связей между данным концептом и иными концептами авторской картины мира. Формирование периферийных слоев концепта, содержащих информацию преимущественно эмоционально-оценочного характера, достигается, в первую очередь, благодаря использованию автором наряду с научными терминами (*scopolamine, inner ear, zero-g*) стилистически маркированных языковых единиц (*go nuts for a while, to run like hell*) и субъективных оценочных пропозиций.

Анализ вышеприведенных примеров позволят сделать вывод об эффективности методики, предполагающей комплексное использование концептуального анализа и анализа дискурса, предоставляющих исследователю доступ к явлениям и процессам, имеющим место на когнитивном и прагматическом уровнях дискурса. Данная методика может быть использована при построении модели взаимодействия различных институциональных дискурсов, которая позволит спрогнозировать выбор реципиентом стратегии интерпретации того или иного текста с учетом широкого диапазона лингвистических и экстралингвистических факторов.

Библиографические ссылки

1. Магировская О.В. Характеристики интегративной целостности дискурса : научное издание // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2. С. 111-114.
2. Мандель И.Д. Кластерный анализ : М. : Финансы и статистика, 1988.
3. Fauconnier G. Mapping in thought and language. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
4. Акинин Ю.В. Детерминологизация английской экономической терминологии : лингвокультурный и функциональный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Самара, 2010.
5. Gibson W. Neuromancer. New-York : Ace Books, 1984.

КАНСТРУКЦЫЯ «2AN» У ТАПОНІМАХ БЕЛАРУСІ

А. І. Копач

*Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт,
Мінск, Беларусь, aleh@bk.ru*

На прыкладзе тапонімаў, якія намініруюць геаграфічныя аб'екты Беларусі праз спасылку на другасны атрыбут, паказаны вузкатэрытарыяльны характар такога кшталту рэферэнцыі і разнастайнасць сродкаў у топасістэме для яе ажыццяўлення. Разам з тым адзначана непрадуктыўнасць такіх імёнаў і абмежаванасць відаў аб'ектаў, да якіх яна можа прымяняцца.

Ключавыя словы: тапанімічная канструкцыя; схема; топасістэма; айконім; гідронім; мікратапонім; другасны атрыбут.

«2AN» CONSTRUCTION IN PLACE NAMES OF BELARUS

A. I. Kopych

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, aleh@bk.ru*

A narrowly-drawn kind of reference with a variety of means for its implementation in the toposystem are shown on the names for geographical objects of Belarus which refer to objects by means of secondary attributes. At the same time, the unproductiveness of such names and the limited types of objects to which it is applicable are noted.

Keywords: toponymic construction; scheme; toposystem; oikonym; hydronym; microtoponym; secondary attribute.

Разгляд семантыкі цэласных тапазнакаў магчымы ў рамках граматыкі канструкцый – аднаго з напрамкаў кагнітыўнай лінгвістыкі, што разглядае аб'екты даследавання як сукупнасць схематычных і самастойных канструкцый, запас якіх паэтапна пашыраецца за кошт катэгарызацыі, аналогіі, аўтаматызацыі граматычных структур [1].

У дадзенай працы мы засяродзімся на апісанні схем, якія рэалізуюць тапанімічную канструкцыю «2AN», што сімвалізуе зварот суб'екта да другасных індывідуальных характарыстык топааб'ектаў, неабходны ў сітуацыі, калі першасны атрыбут не вылучае аб'екта з шэрагу аднародных аб'ектаў тэрыторыі.

Матэрыялам для артыкула паслужылі 174 імёны розных відаў топааб'ектаў Беларусі (айконімы, гідронімы, мікратапонімы), пабудаваныя паводле гэтай канструкцыі. У працы выкарыстоўвалася інфармацыя аб тапонімах шасці гісторыка-этнаграфічных зон Беларусі, кожная з якіх прадстаўлена двума раёнамі: Паазер'е (Докшыцкі і Шумілінскі раёны), Панямонне (Гродзенскі і Мастоўскі), Заходняе

Палессе (Брэсцкі і Іванаўскі), Усходняе Палессе (Калінкавіцкі і Мазырскі), Падняпроўе (Быхаўскі і Рагачоўскі), Цэнтральная Беларусь (Пухавіцкі і Чэрвеньскі раёны). Агульная колькасць базы даных імёнаў нашага даследавання – 4707.

Калі для канструкцыі «1AN» кагнітыўнай базай служылі імёны, якія маглі ўспрымацца адначасова як агульныя ці ўласныя (адпавядаюць геаграфічным тэрмінам), то «2AN» будзецца праз суданесенасць з аб'ектамі тапанімічнай прасторы.

Паказчык «2AN» у формуле азначае высвечванне асаблівасці аб'екта, на якім засяроджана ўвага суб'екта, на фоне іншага топааб'екта, што знаходзіцца з назіраным у непасрэднай блізкасці і ўспрымаецца як частка калісьці цэлага аб'екта ці аб'екта з тоеснай назвай. У такой сітуацыі ўзнікае неабходнасць змясціць зону ўвагі суб'екта такім чынам, каб яна адлюстроўвала аб'екты аднаго класа. Фактычна гаворка ідзе пра ўнутрыпадсістэмную індывідуалізацыю. Такія выпадкі звычайна звязаны са звужэннем гарызонту погляду чалавека да двух (зрэдку болей) аб'ектаў у полі яго ўвагі: бел. Бру́скае > *Бру́скае 2*, Ка́менка > *Гарэ́лая Ка́менка*, Ма́лое > *Ма́лое Ні́жняе*. Падобныя ўзаемаадносіны ў межах невялікіх груп назваў могуць быць разгледжаны як рэфэрэнтна звязаны тып абагульнення тапонімаў.

Намінатыўны працэс у такіх імёнах ажыццяўляецца з дапамогай другаснага атрыбута, які размяжоўвае бліжэйшыя аб'екты з аднолькавым іменем і спрыяе аднаўленню страчанай функцыі рэгуляцыі арыентацыйных дзеянняў суб'екта. Звычайна ў беларускіх імёнах гэты новы дыферэнцыятар тапоніма займае месца перад базіснай адзінкай: нас. п. *Ні́жнія Пага́раны* < Пага́раны. Аднак яго месцазнаходжанне можа быць іншым: нас. п. *Руд́ня Анто́наўская* < Руд́ня.

Пры кагнітыўным аналізе такіх імёнаў увага даследчыка павінна ў роўнай ступені быць прыкавана як да кагнітыўнай базы, так і да профілю. У адрозненне ад тыповага для бессуб'ектнай тапанімікі выяўлення матыватара імені і аўтаматычнага аднясення яго да ліку аданамастычных утварэнняў, выяўленне асаблівасцей намінацыі з пазіцый суб'екта-дзеяча заснавана не на імені, ад якога яно паходзіць, а на імені, да якога яно імкнецца. Калі ў назве в. *Саладу́хі* ролю дыферэнцыятара адыгрывае прозвішча заснавальніка вёскі, то ў айконіме *Саладу́хі Пушча́выя* такую ролю выконвае прыкмета размешчанасці недалёка ад пушчы, але размешчанасці адноснай, існуючай толькі ў звязцы з яшчэ адным аб'ектам (в. *Саладу́хі*). Іншымі словамі, адрозненне назваў, утвораных з дапамогай гэтай канструкцыі, ад групы, якая фіксуе сваё адноснае размяшчэнне кропкавай спасылкай на іншы аб'ект, заключаецца ў тым, што ў ёй адлюстроўваецца «неаднабаковая семантыка»: Саладу́хі 'паселішча,

заснаванае Саладухам’; пар. Саладúхі Пушчавыя ‘паселішча, якое знаходзіцца каля в. Саладухі і адрозніваецца ад яго размешчанасцю каля пушчы’.

У табліцы 1 прапанаваны статыстычныя паказчыкі і прыклады розных відаў тапанімічных аб’ектаў Беларусі, у якіх сустракаюцца канструкцыі «2AN». Яны рэпрэзентуюць зварот суб’екта да дадатковых паказчыкаў індывідуальнасці аб’екта ва ўмовах павелічэння маштабу і, адпаведна, змяншэння панарамнасці погляду на акаляючую тэрыторыю да некалькіх аб’ектаў аднаго віду з агульнай гісторыяй і/або назвай.

Табліца 1

Прадстаўленасць канструкцыі «2AN» у розных відах аб’ектаў

Аб’ект свету	Колькасць, адз.	Доля, %	Прыклады
Населены пункт і яго часткі	141 з 2475		В. Падлэссе Камяне́цкае < в. Падлэссе, в. Но́выя Навасёлкі < в. Навасёлкі, в. Плі́гаўкі I < в. Плі́гаўкі
Вадаём са стаячай вадой і яго часткі	29 з 1074		Воз. Вялі́кае Камáрына < воз. Камáрына, б. Жук I < б. Жук, б. Но́вы На́хаў < б. На́хаў
Вадаём з цякучай вадой і яго часткі	4 з 215		Р. Ваўмя́нка Новая < р. Ваўмя́нка р. Ве́рхняя Зако́ванка < р. Зако́ванка

Табліца 1 канстатуе немагчымасць ужывання канструкцыі ў мікратапаніміі. Пашырэнне сінтаксічнай структуры тапоніма адбываецца толькі для сярэдніх па велічыні населеных пунктаў і гідрааб’ектаў. Сярод апошніх такія формы абмяжоўваюцца суаднесенасцю з прытокамі рэк 1–3-га парадку даўжынёй ад 7,9 да 35 км і балотамі. Адзіная назва возера, якая адпавядае канструкцыі «2AN», суадносіцца з аб’ектам плошчай 0,28 км² і арыентуе адносна мікрааб’екта: воз. Вялі́кае Камáрына < воз. Камáрына.

Сродкамі, якія дазваляюць імёнам такога тыпу выконваць функцыю арыентацыі, будуць другасныя атрыбуты, дапасаваныя да імёнаў з першасным атрыбутам, і лічэбнікі. Розныя тыпы дадатковых прыкмет пакладзены ў аснову трох схем у межах канструкцыі.

Схема «аб’ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб’екта праз рэляцыйнасць». Яна адзін раз прадстаўлена ў назвах рэк і балот і ў абодвух выпадках звязваецца з размяшчэннем вышэй за суадносныя з імі аб’екты з падобнымі імёнамі, але без паказчыка *верхні*: р. Ве́рхняя Зако́ванка < р. Зако́ванка, балота Грэ́за Ве́рхняя < *Грэ́за (такога балота

зараз няма, але ёсць рака). Можна разглядаць такія прыклады як прыватныя выпадкі рэалізацыі кагнітыўнай схемы *верх – ніз*, у якой апошняя пазіцыя не выражана, аднак імпліцытна захоўваецца ў мове. Больш яскрава схема праяўляецца ў назвах населеных пунктаў:

фіксацыя свайго адноснага размяшчэння не толькі ў межах мікрасістэмы двух-трох імёнаў, але і праз кропкавае ўказанне на прыналежнасць да іншага аб'екта (14 адз.): вёскі *Рудня Анто́наўская*, *Рудня Астравітая* і *Рудня Гарбавіцкая* арыентуюць адносна адна адной і ў суаднясенні з вв. Анто́наўка, Астраві́ты і Гарбаві́чы;

блізкасць да вытокаў ці да вусця ракі актуалізуе схему *верх – ніз* (6 адз.), дзе верхніх (4 адз.) імёнаў адзначана больш, чым ніжніх (2 адз.): *Вёрхні Млыно́к*, *Ніжнія Пагара́ны*, *Вёрхняя Сві́слач*;

суб'ектывавана гарызантальная арыентацыя *левы – правы* адносна пазіцыі намінатара (2 адз.), якая размешчана ў горадзе: вёскі *Масты́ Лёвыя*, *Масты́ Пра́выя*, а прысутны ў топасістэме трэці, прамежжавы, кампанент – г. *Масты́* – з'яўляецца тым месцам, адкуль намінатар ацэньвае размяшчэнне двух недалёкіх ад яго аб'ектаў;

суб'ектывавана вертыкальная арыентацыя *горны – дольны* адносна пазіцыі намінатара (2 адз.): вёскі *Саму́йлавічы Го́рныя*, *Саму́йлавічы До́льныя*;

аб'ектывавана арыентацыя *паўднёвы – паўночны* праз кірункі свету (2 адз.): вёскі *Паўднё́вае Гняздзі́лава*, *Паўно́чнае Гняздзі́лава*.

Да апошняга з апісаных спосабаў прымыкае адзіны ў дадзенай групе тапонімаў прыклад запазычання: *Ры́та* < літ. Rytų 'ўсход, усходні' [2, с. 279]. Ён арыентуе на ўсход, што дапасуецца да яго сапраўднай прасторавай сувязі з в. Літвіны. Рака з такой назвай знаходзіцца на ўсходнім і паўднёва-ўсходнім напрамках ад вёскі.

Табліца 2

Прадстаўленасць схемы «аб'ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб'екта праз рэляцыйнасць» у розных відах аб'ектаў

Аб'ект свету	Колькасць, адз.	Доля, %	Прыклады
Населены пункт і яго часткі	26 з 2475		В. <i>Ка́пліцкі Вараты́н</i> < в. <i>Каплі́чы</i>
Вадаём з цякучай вадой і яго часткі	1 з 215		Р. <i>Вёрхняя Зако́ванка</i> < р. <i>Зако́ванка</i>
Вадаём са стаячай вадой і яго часткі	1 з 1074		Б. <i>Грэ́за Вёрхняя</i> < *р. <i>Грэ́за</i>

У табліцы 2 прапанаваны статыстычныя паказчыкі і прыклады розных відаў тапонімаў, у якіх аб’ект арыентуе адносна аднайменнага аб’екта праз рэляцыйныя прыкметы.

Выяўленыя спосабы прадстаўлення дадзенай схемы дазваляюць заўважыць відавочную сістэмнасць у актуалізацыі праз мову адноснасці размяшчэння ў прасторы, аднак невялікая прадстаўленасць самой групы (28 адз., 0,59 %) і спарадычнасць спасылак на назвы з падобнымі кампанентамі сярод імёнаў канструкцыі «2AN» не даюць назваць іх вызначальнымі ў пабудове цэласнай сістэмы тапонімаў Беларусі.

Схема «аб’ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб’екта праз якаснасць». Яна дэманструе найбольшую прадуктыўнасць сярод схем, падпарадкаваных канструкцыі «2AN» (85 адз., 1,81 %). Падобныя па назве аб’екты размяжоўваюцца з дапамогай другасных атрыбутаў:

1) памеру (51 адз., 1,08 %): малых аб’ектаў больш (27 адз.: *Малая Курніца, Малыя Азёркі*), чым вялікіх (23 адз.: *Вялікая Ганута, Вялікі Бобаў*), ёсць прыклад прамежкавай назвы (*Сярэдні Крушнікоўскі*);

2) гісторыі з’яўлення (39 адз., 1,04 %): «новых» аб’ектаў больш (27 адз.: *Новадубавая, Новае Зап’онне*), чым «старых» (12 адз.: *Стары Крыўск, Старыя Клёнкі*). У межах групы фіксуецца пераход састаўных імёнаў у складаныя, у чым і заключаецца словаўтваральная асаблівасць дадзенай групы (*Нававольберавічы, Новазар’онава, Старадубавая*);

3) ацэнкі (1 адз., 0,02 %): *Краснае Беразіно*;

4) колеру (1 адз., 0,02 %): *Чорная Ганча*.

У табліцы 3 прапанаваны статыстычныя паказчыкі і прыклады тапонімаў, у якіх аб’ект арыентуе адносна аднайменнага аб’екта праз якаснасць.

Табліца 3

Прадстаўленасць схемы «аб’ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб’екта праз якаснасць» у розных відах аб’ектаў

Аб’ект свету	Колькасць, адз.	Доля, %	Прыклады
Населены пункт і яго часткі	86 з 2475		в. <i>Малыя Сітцы</i> < в. <i>Сітцы</i> , в. <i>Старадубавая</i> , в. <i>Новадубавая</i> < * <i>Дубавая</i>
Вадаём з цякучай вадой і яго часткі	3 з 215		р. <i>Старая Ухлясць</i> < р. <i>Ухлясць</i>
Вадаём са стаячай вадой і яго часткі	3 з 1074		Воз. <i>Вялікае Камарына</i> < воз. <i>Камарына</i> , б. <i>Новы Нахаў</i> < б. <i>Нахаў</i>

Захоўваецца пераважная ўцягнутасць населеных пунктаў у працэс другаснага размежавання аб’ектаў. У адрозненне ад канструкцыі «1AN»,

дзе дамінуюць адносныя прыкметы, імёны, якія апавядаюць гэтай схеме, часцей звяртаюцца да ўласных якасцей аб'ектаў.

Схема «аб'ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб'екта праз парадак аб'ектаў пры лічэнні». Яна прадстаўляе найбольш аднародную з пункту гледжання сродкаў намінацыі групу імёнаў канструкцыі «2AN» (57 адз., 1,21 %). Індывідуальны статус гэтых тапонімаў рэалізуецца праз лічбавыя паказчыкі (гл. Табліца 4).

Табліца 4

Прадстаўленасць схемы «аб'ект, які арыентуе адносна аднайменнага аб'екта праз парадак аб'ектаў пры лічэнні» ў розных відах аб'ектаў

Аб'ект свету	Коль-касць, адз.	Доля, %	Прыклады
Вадаём са стаячай вадой і яго часткі	25 з 1074	2,33	<i>Быхаўскае 1, Васілевічы 2, Машичанка 1, Ермакова 2</i>
Населены пункт і яго часткі	32 з 2475	1,29	<i>Бяро́заўка 1, Ве́цярэ́вічы 2, Чарні́чка 3, Чарні́чка 4</i>

Схема характарызуе назвы балот і населеных пунктаў. Прадуктыўнасць атрыбутаў наступная: «1» – 29, «2» – 25, «3» – 1, «4» – 1, «5» – 1 прыклад.

Такім чынам, канструкцыя «2AN» ужываецца пры звужэнні гарызонту погляду суб'екта да некалькіх аб'ектаў аднаго віду, размешчаных у невялікай прасторы. Індывідуальная характарыстыка рэаліі высвечваецца на фоне групы рэферэнтаў, якія ўспрымаюцца як часткі калісыці цэлага аб'екта. Прадуктыўнай для другасных атрыбутаў становіцца арыентацыя праз спасылку на якаснасць, хоць сама сутнасць канструкцыі зводзіцца да дэманстрацыі менавіта рэляцыйных, звязаных з адноснасцю арыентацыі характарыстык аб'ектаў. Такія імёны фіксуюцца толькі для сярэдніх па велічыні вёсак і вадаёмаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Leino A.* Place-Names as Constructions // Cognitive Onomastics: a Reader / ed. by S. Brendler. Hamburg : Baar, 2016.
2. *Vanagas A.* Lietuvių hidronimų etimologinis žodynas. Vilnius : Mokslas, 1981.

ЯЗЫКОВАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТНОСТИ В ВОЕННО-АНАЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Г. А. Назина

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, lika7-7@mail.ru*

В центре внимания работы – языковые средства актуализации категории субъектности в ходе экспликации военно-политического конфликта в англоязычном медиадискурсе. Субъектность медиатекста военно-политической тематики репрезентирована участниками того или иного военно-политического конфликта. Установлено, что языковая манифестация данной категории происходит с помощью достаточно многочисленного и разнообразного набора лексических единиц и словосочетаний нейтрального характера с рядом экспрессивно-оценочных маркеров.

Ключевые слова: субъектность; медиатекст; военно-политический конфликт; тематическая структура; тема.

LANGUAGE MANIFESTATION OF THE CATEGORY OF THE ACTOR IN MILITARY-ANALYTICAL MEDIA TEXT

G. A. Nazina

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, lika7-7@mail.ru*

The focus of the paper is on the language means that actualize the category of the actor when military-political conflict is being revealed in English mass media discourse. The category of the actor of media text on military-political theme is represented by participants of a certain military-political conflict. It was identified, that the language manifestation of the category was carried out by numerous and varied lexical units and expressions with a number of expressive-evaluative markers.

Keywords: the category of the actor; media text; military-political conflict; thematic structure; theme.

В настоящее время особую актуальность в рамках исследования медиадискурса приобретают работы, посвященные социально значимым проблемам, к числу которых, безусловно, относится военно-политический конфликт (ВПК). Данное событие активно рассматривается учеными с позиций критического дискурс-анализа, когнитивной лингвистики, социолингвистики, функциональной стилистики, лингвокультурологии и многих других направлений (И. В. Жуков, П. Н. Хроменков, Е. Н. Ермолаева, Д. А. Бородько, В. Е. Насиновский и др.). В частности, проведено исследование «языка вражды» как специфического лингвокультурологического феномена в русле лингвопрагматики, выполнено системное описание

сущности и лингвокультурных особенностей когнитивного измерения конфликта, установлены структурно-содержательные характеристики и средства языковой вербализации концепта «вооруженный конфликт» в немецко-язычном новостном дискурсе, выявлены тактики и стратегии воздействия на массового читателя в ходе экспликации ВПК, определена специфика идеологической направленности медиатекстов, рассматривающих ВПК.

Вместе с тем многие аспекты медиатекста военно-политической тематики еще не получили достаточного освещения. Наибольший интерес в контексте настоящей работы представляют вопросы установления тематической структуры военно-аналитического медиатекста и выявления языковых средств актуализации ее компонентов.

Данное исследование проводилось на материале 90 аналитических статей англоязычной прессы трех стран (США, Великобритании, Канады), рассматривающих ВПК в Косово и Сирии за период с 2007 по 2021 годы.

В результате было определено, что аналитический медиатекст военно-политической проблематики обладает специфической устойчивой тематической структурой, целостность которой обеспечивается за счет **десяти тем** (глобальной, ключевых и комплементарных) трех уровней. Самой значимой из всех тем после глобальной темы «Военно-политический конфликт» выступает ключевая тема «Участники ВПК» с подтемами «Непосредственные участники ВПК» и «Периферийные участники ВПК» – согласно количественному и качественному составу. Поскольку в центре внимания исследуемых статей находится ВПК в Косово и Сирии, подтема «Непосредственные участники ВПК» раскрывает аспект, имеющий отношение к двум противоборствующим сторонам конфликта: правительство Башара Асада и оппозиция, правительство Сербии и провинция Косово. Подтема «Периферийные участники ВПК» репрезентирует роль сильных мировых держав: США, России, Ирана, Канады, Великобритании, Саудовской Аравии, а также международных организаций и мирового сообщества в том или ином ВПК.

С помощью выявленных маркеров темы «Участники ВПК» происходит актуализация категории субъектности в медиатексте, описывающем ВПК. В данном случае субъектность медиатекста репрезентирована участниками того или иного ВПК. В ходе анализа лексических единиц и словосочетаний, маркирующих данную тему, отмечается их большое количество и разнообразие по сравнению с маркерами других тем военно-аналитического медиатекста.

В целом языковое воплощение субъектности в исследуемом типе текста осуществляется посредством определенного набора *имен собственных*: *топонимов*, обозначающих страну-участницу ВПК (*Kosovo* ‘Косово’, *Syria* ‘Сирия’, *the USA* ‘США’) и *антропонимов* (персонализированных

имен), репрезентирующих глав государств-участников ВПК (*Bashar al-Assad* ‘президент Башар аль-Асад’, *Vladimir Putin* ‘Владимир Путин’) и лидеров оппозиции (*Hashim Thaçi* ‘Хашим Тачи’), которые приобретают значение ‘участник ВПК’ с помощью метонимического переноса²; а также имен нарицательных, обозначающих представителей мирового сообщества (*diplomat* ‘дипломат’, *politician* ‘политик’, *ambassador* ‘посол’, *envoy* ‘представитель’, *mediator* ‘посредник в переговорах’), глав государств-участников ВПК (*president* ‘президент’, *leader* ‘глава’) и лидеров оппозиции и террористов (*local commander* ‘местный командир’, *war lord* ‘повелитель войны т. е. полевой командир’, *low-level boss* ‘командир низкого уровня’, *rebel commander* ‘командир повстанцев’), воинские звания (*general* ‘генерал’, *soldier* ‘солдат’), функции участников ВПК (*party* ‘сторона’, *sponsor* ‘спонсор’, *supporter* ‘сторонник’, *ally* ‘союзник’, *player* ‘игрок, т. е. участник’), морально-этическую оценку участников ВПК (*puppet master* ‘кукловод’, *criminal* ‘преступник’, *perpetrator* ‘преступник’, *interventionist* ‘интервент’, *enemy* ‘враг’, *dictator* ‘диктатор’, *autocrats* ‘автократы’, *rogue* ‘негодяй’, *entrepreneurs of violence* ‘предприниматели в сфере насилия, т. е. люди, наживающиеся на войне и связанных с ней насильственных действиях’). Языковая манифестация субъектности в исследуемых текстах также реализуется с помощью имен собирательных, репрезентирующих мировое сообщество (*the European Union* ‘Европейский союз’, *the international community* ‘международное сообщество’, *Western coalition* ‘западная коалиция’), население страны-участницы ВПК (*Kosovars* ‘косовары’, *citizens* ‘жители’, *the Serbian minority* ‘сербское меньшинство’), вооруженные силы участников ВПК (*forces* ‘вооруженные силы’, *rebel forces* ‘силы повстанцев’, *troops* ‘войска’), оппозицию и террористические организации (*the opposition* ‘оппозиция’, *opponents* ‘противники’, *the Islamic State* ‘Исламское государство’, *terrorists* ‘террористы’).

Резюмируя характер выявленных языковых средств, отметим, что в военно-аналитическом медиатексте категория субъектности актуализируется по большей мере посредством лексических единиц и словосочетаний нейтрального характера с рядом экспрессивно-оценочных маркеров, характеризующих участников ВПК (образных: *puppet master* ‘кукловод’, *diabolical terrorists* ‘дьявольские террористы’, *hellish Islamic State* ‘чудовищное Исламское государство’, *apocalyptic extremists* ‘апокалиптические

² Согласно утверждениям лингвистов, как виртуальный знак имя собственное «сигнификативно пусто, но как актуальный знак оно связано с единичным понятием» [1, с. 20], и поэтому значение имени собственного уточняется прежде всего в конкретной речевой ситуации посредством метонимического переноса [2, л. 4].

экстремисты', *entrepreneurs of violence* 'предприниматели в сфере насилия, т. е. люди, наживающиеся на войне и связанных с ней насильственных действиях' и необразных с негативной коннотацией: *criminal* 'преступник', *perpetrator* 'нарушитель', *interventionist* 'интервент', *enemy* 'враг').

Поскольку идентификаторы темы «Участники ВПК» наиболее разнообразны и многочисленны по сравнению с маркерами других тем, есть основания полагать, что в ходе экспликации современного военно-политического конфликта в медиадискурсе основной акцент делается на субъектах данного события и их характеристике, а не на их действиях и, следовательно, категория субъектности играет важную роль в военно-аналитическом медиатексте.

Таким образом, богатство языковых средств актуализации субъектности в военно-аналитическом медиатексте позволяет создать развернутую полифоническую картину участников современного военно-политического конфликта, которые ранжируются от отдельных личностей до групп лиц.

Библиографические ссылки

1. Ратникова И. Э. Имя собственное: от культурной семантики к языковой. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2003.
2. Крючкова А. Е. Динамика семантики культурно-значимых имен собственных лица во французском языке : дис. канд. филол. наук : 10.02.05. Минск. 2013.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ПЕРЕНОСЫ В СИСТЕМЕ «ЖИВОТНЫХ» СОМАТИЗМОВ

Ю. И. Петракова

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, juliapetrakova0887@gmail.com*

Наименования частей тела являются востребованными источниками номинации в семантической деривации. В исследовании рассматриваются метафорические переносы наименований частей тела животного, описывается реестр ономаσιологических заданий и актуализируемых семантических компонентов, определяется специфическая функциональная нагрузка наименований частей тела животного.

Ключевые слова: номинация; семантическая деривация; метафора; ономаσιологическое задание; когнитивная опора.

METAPHORIC TRANSFERS IN THE SYSTEM OF ANIMALS' BODY PART TERMS

J. Petrakova

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, juliapetrakova0887@gmail.com*

Body part terms are active sources of naming in the semantic transfers. The research highlights metaphoric transfers of animals' body part terms, the inventory of onomasiological tasks and of semantic features is revealed, the specific functions of animals' body part terms are identified.

Keywords: naming process; semantic transfers; metaphor; onomasiological task; cognitive basis.

Наименования частей тела занимают особое положение в системе имен естественных классов. Постоянная доступность для непосредственного наблюдения позволяет человеческому телу служить удобным «мерилом», относительно которого определяются взаимодействующие с человеком сущности. Естественным следствием такой «освоенности» частей тела становится многоаспектно организованная семантика соответствующих наименований, которая на уровне вторичной номинации проявляется в многообразии их мотивационных связей и лексических типов производных наименований [1]. Так, наименования частей тела в немецком языке используются для номинации растений (*der Finger* 'палец' > 'банан'), частей зданий (*das Gesicht* 'лицо' > 'фасад здания'), животных (*die Nase* 'нос' > 'карп-подуст'), пространственных понятий (*der Scheitel* 'темя' > '(матем.) вершина угла'), природных образований (*der Rücken* 'спина' > 'горный хребет') и др. Связь, которую именующий субъект устанавливает между частью тела и называемым объектом, опирается на такие свойства

исходного референта, как форма, размер, положение в пространстве, функция и т.д.

Наименования частей тела животных зачастую относят к той же тематической группе, что и наименования частей тела человека (см., например, идеографический словарь немецкого языка [2]), – причиной служит их сходство во внутреннем и внешнем строении. Однако очевидно, что тело животного вряд ли будет рассматриваться как универсальная «точка отсчета», как это происходит с человеческим телом. Кроме того, тело животного может иметь специфичные части (копыта, клюв, крылья, лапы и др.), что ставит вопрос об особенностях использования соответствующих лексических единиц в процессах вторичной номинации.

Как показывают результаты сопоставительного анализа, наименования частей тела животных, выступая в качестве производящих баз в семантической деривации, обнаруживают тенденцию к внутрикатегориальной номинации. Так, целый ряд лексических единиц используется для метафорического именования частей тела человека, причем в большинстве случаев производные наименования содержат пейоративную коннотацию и характеризуются сниженной стилистической окраской: *die Flossen* ‘ласты, плавники’ > ‘(груб., фам.) ноги, «ласты»’, *die Klaue* ‘лапа’ > ‘(груб.) рука, лапа’, *das Maul* ‘морда, пасть’ > ‘(груб.) морда’ и др. Определение когнитивных опор в данных метафорических переносах представляет определенные сложности, поскольку сходство одновременно основано на целом ряде признаков, ср. *der Schnabel* ‘клюв’ > ‘(груб.) рот’: оба объекта находятся в передней части головы, служат для приема пищи, представляют собой отверстия (хотя и разной формы).

Можно, по-видимому, согласиться с мнением Г.Н. Складневской о том, что в основе подобной метафоризации «лежит не конкретный признак, который можно легко выделить и обозначить, а некоторое общее или сходное впечатление, производимое сопоставляемыми предметами» [3]. Иными словами, такие метафорические наименования возникают в результате проекции образа животного на человека и по своей функции приближаются к экспрессивным, или образным, метафорам. Способность к порождению пейоративных наименований действует только в направлении «часть тела животного – часть тела человека» и составляет, таким образом, специфичную (и притом основную) функциональную нагрузку исследуемых наименований.

Диапазон ономаσιологических заданий, выполняемых наименованиями частей тела животных при метафорической номинации, не исчерпывается обозначением частей тела человека. Так, на базе указанных источников номинации возникают наименования архитектурных сооружений (*der Flügel* ‘крыло’ > ‘флигель’), предметов обихода (*der Schnabel* ‘клюв’ > ‘мундштук’), частей астрономических тел (*der Schweif* ‘хвост’ > ‘хвост кометы’), инструментов (*das Maul* ‘морда, пасть’ > ‘захват’), технических

приспособлений (*die Klaue* ‘лапа’ > ‘(тех.) паз’), транспортных средств и их частей (*die Flosse* ‘плавник’ > ‘киль’), а также частей тела других животных (*der Rüssel* ‘хобот’ > ‘(зоол.) хоботок насекомого’). Важно подчеркнуть, что все указанные ономаσιологические задания выполняют и семантические дериваты наименований частей тела человека, манифестируя, таким образом, значимость соответствующих номинативных запросов.

Привлекает внимание отсутствие принципиальных отличий и в реестре тех признаков, которые используются в качестве когнитивных опор при метафорических переносах наименований частей тела животного и человека. Среди таких общих оснований связи можно назвать сходство по функции (*die Krallen* ‘коготь’ > ‘тормозные колодки’, ср. *die Haut* ‘кожа’ > ‘оболочка’), расположению в пространстве (*der Rist* ‘холка’ > ‘тыльная сторона ладони’ – *der Fuß* ‘стопа’ > ‘подошва горы’), форме (*der Schnabel* ‘клюв’ > ‘носик чайника’ – *der Buckel* ‘горб’ > ‘холм’), внешнему виду (*der Pelz* ‘мех’ > ‘текстильный ворс’ – *das Haar* ‘волосы’ > ‘(бот.) трихома (волоски у растений)’). Полученные данные свидетельствуют о выделенности, или салиентности, одних и тех же характеристик частей тела, независимо от того, принадлежат ли они животному или человеку, что обуславливает востребованность идентичных семантических компонентов в деривационных процессах.

Подводя итог, отметим особую способность «животных» соматизмов выступать источником номинации для экспрессивных наименований частей тела человека. Анализ остальных ономаσιологических заданий и семантических признаков, актуализируемых в метафорических переносах, продемонстрировал, что пути использования наименований частей тела животного и человека в семантической деривации совпадают.

Библиографические ссылки

1. Резанова З.И. Словообразующие возможности имени существительного // Семантические вопросы словообразования: Значение производящего слова, под науч. ред. М.Н. Янценецкой. Томск: Изд-во Томского университета, 1991. С. 165-215.
2. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Berlin : Walter de Gruyter, 2004.
3. Складеревская Г.Н. Метафора в системе языка. Изд-е 2-е. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2004.

О РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

В. И. Саямова¹⁾, Т. В. Олешко²⁾

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет»
Минздрава России,
Ростов-на-Дону, Россия, ¹⁾visayamova@yandex.ru, ²⁾oleshko_t_v@mail.ru*

В работе дано представление об антропологии: это учение о человеке, включающем комплекс человековедческих знаний. В работе раскрыта сущность феномена «заботы о себе» античной педагогической мысли; зарождение представлений о высшем образовании и самообразовании; рассмотрена практика «заботы о себе» и воплощение ее идей в современном образовательном и культурном пространстве; продемонстрирована ключевая роль образования человека на его жизненном пути.

Ключевые слова: антропология; античная практик; забота о себе; подготовительный факультет; иностранные учащиеся; концепт.

ON THE ROLE OF EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY THROUGH THE PRISM OF “SELF-CARE”

V. Sayamova¹⁾, T. Oleshko²⁾

*Rostov-on-Don State Medical University,
Rostov-on-Don, Russia, ¹⁾visayamova@yandex.ru, ²⁾oleshko_t_v@mail.ru*

The paper gives an idea of anthropology – the doctrine of a man, which includes a complex of humanistic knowledge. The paper reveals the essence of a “self-care” phenomenon of the ancient pedagogical thought; the origin of ideas about higher education, self-education, the practice of “self-care” and the embodiment of its ideas in the modern educational and cultural space. The key role of education in human life is demonstrated.

Keywords: anthropology; ancient practice; self-care; preparatory faculty; foreign students; concept.

В XIX в. Л. Фейербах ввел в философию антропологический принцип: категория человека была обоснована им как главная категория новой философии. Философско-антропологическое учение понимает человека как творческую и свободную личность, образ которой вырабатывается совместными усилиями представителей разных наук: философами, культурологами, социологами, этнографами, педагогами, биологами, психологами, историками. Философско-антропологическое учение выступает как мировоззренческая основа педагогического образования. Понятие «педагогическая антропология» в научный обиход ввел К.Д. Ушинский при обсуждении вопросов о статусе педагогики, о педагогической науке и практике подготовки педагогов. «Педагогика не есть собрание положений науки, но

только собрание правил воспитательной деятельности, - писал К.Д. Ушинский, – если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 11-679]. В зарубежной педагогике Г. Ноль заложил основы и наметил принципы антропологического подхода к образованию, которые были развиты и конкретизированы его последователями (О. Больнов, Г. Рот, В. Лох, А. Флитнер, М. Лангефельд, М. Бубер, И. Дерболава, Х. Виттич, Г. Файль и др.).

Главным для педагогического антрополога является вопрос о сущности человека и его образовании [5, с. 69-75]. Педагогическая антропология – это одна из научных дисциплин в системе наук об обучении и воспитании человека, своего рода теория педагогической деятельности; право на существование при этом имеют дидактика (теория обучения) и методика. Педагогическая антропология выступает как методология наук о воспитании; это интегративная наука, которая обобщает биологические, психологические, социологические данные о бытии человека в образовательном процессе; педагогика учит тому, что из человека можно делать путем воспитания и как этого можно добиться [9].

Известно, что сфера образования как разновидность общественного явления ощущает особенно заметное влияние политико-экономических, социально-культурных, научно-технических факторов в ходе их развития. Проблема обучения и воспитания личности каждого обучающегося на русском языке как иностранном (РКИ), прибывшего в Россию из стран Азии, Африки, Арабского Востока или Латинской Америки, человека XXI века, является актуальной уже на начальном этапе, что обуславливает актуальность данного исследования.

Используя методологическую базу преподавания РКИ, современные принципы обучения под руководством преподавателей-наставников, применить их к исследованию трансформаций образовательного процесса обучения и воспитания иностранных учащихся подготовительного факультета в современных условиях. *Практически обосновать* путем наблюдения и проведенного анализа *ключевую роль образования* и непрерывного самообразования в течение всей жизни в современной педагогической антропологии через призму античной практики «заботы о себе».

Античная «забота о себе» (от греч. ἐπιμέλεια – «забота, радение, попечение») представляет собой совокупность практик классического периода V – III вв. до н.э., которая невозможна без наставника. Наставник должен дать ученику образец заботы, которому в дальнейшем необходимо самостоятельно следовать: постигая «практическую мудрость», ученик копировал образцы мышления и поведения наставника. Заботу о себе необходимо осуществлять в первую очередь; осуществлять молодым, свободным и имеющим определенный социальный статус, претендующим на

государственную должность или уже находящимся на ней. Данная древнегреческая практика в сочинении Платона «Алкивиад 1» в диалоге мыслителя Сократа и афинского государственного деятеля и полководца Алкивиада реализовывалась Сократом как практика менторского ученичества. Сопоставленная с нею древнеримская практика «заботы о себе» реализовывалась Цицероном и представляла практику собственного поведения [6, с. 175-222]. Практика «забота о себе» была генетически связана с «пайдейей (παιδεία) взрослого человека», с афинским «высшим образованием» и зарождающимся в рамках античной культуры «самообразованием» [3, с. 124-127]. Образованный человек – это человек, по мнению философов, владеющий не столько письменным, сколько устным словом, благодаря которому возможно принимать участие в управлении государством. Закон афинского «высшего образования» (или «пайдейя взрослого человека») имел четкие возрастные границы: юноша с 18 лет вносился в список граждан, через 2 года становился эфебом, затем в промежутке от 20 лет до 30 лет был обязан получить «высшее образование». Основу «пайдейи» составляли два направления, «две силы», пребывающие в постоянном одновременном взаимодействии: «воспитание мысли и воспитание слова – философия, ищущая истины, и риторика, ищущая убедительности» [1, с. 352]. Молодые люди из обеспеченных семей имели возможность брать платные уроки у наставников – философов или риторов, т.е. начать получать «высшее образование» раньше, уже с восемнадцати лет вместо двадцати. Оба образовательных идеала (философский и риторический) являлись «продуктами» античной культуры. Они отражали тот факт, что на одних этапах развития античной педагогической мысли риторику аннексировали для философии, как это делал Сократ, на других – философию аннексировали для риторики, как это делал Цицерон. Для Цицерона «забота о себе» являлась умением оперировать словом «по праву и закону», для Сократа – умением поиска истины. Эти умения человек приобретает благодаря образованию. Однако в обоих случаях аннексия (насильственное присоединение) совершалась для того, чтобы «у образованного человека речь не была бы отделена от узаконенного полисом (городом или государством) поступка или поведения человека». Античная «Забота о себе» представляла собой «образовательный способ активации успешности человека» и была прерогативой политической элиты»: античная практика выделяла из толпы отдельного образованного человека и не реализовывалась в массовом порядке. Высшее образование, построенное на основе «заботы о себе», давало возможность в течение всей жизни «самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий, которые были связаны с политикой» [3, с. 124-127]. Греческий философ говорит о «политике как о предпочтительной сфере «заботы

о себе», в которой гражданин чувствует себя свободным, где свободный человек – гражданин полиса – имеет власть над другими, в первую очередь, властвует «над собой, над порывами своей души и механикой своего тела» (Фуко, 1981-1982). Как весьма точно замечает исследователь В.К. Пичугина в своей научной работе: «Содержание антропологического хронотопа современной педагогики – это суть забота о себе через образование» [4, с. 1-8].

Рассмотрим понимание ключевой роли образования в бытии человека в мире, которое находит свое отражение в толковании смыслового содержания концепта «образование» русскоязычными студентами-медиками и иностранными учащимися подготовительного факультета. «Содержание концепта – единицы языковой картины мира – всегда национально»; оно отражает особенности культуры и видение окружающего мира, является информативным для моделирования культурологической специфики любой общности» [2, с. 477]. Так, для современной русской культуры ценностные доминанты «образование» отражают связь данных социальных концептов с деятельностью и культурой русского народа, о чем размышляют студенты – медики. *«Образование» трактуется как «организованный, систематический процесс передачи накопленных в обществе знаний и получение обучающимися новых и дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков»; / «молодой человек получает образование в специальных учебных заведениях, работая по определенной программе и учебным материалам»; / «полученное образование документально подтверждается»; / «образование помогает молодому человеку найти свое место в жизни, устроиться на работу»; / «это достигнутый человеком результат обучения и воспитания в течение всей его жизни»*

Понимание иностранными учащимися концепта «образование» формулируется следующим образом. *«Образование» = «Education»-«The process of getting any form of knowledge / training any form of knowledge» /-Гана; «The net of processes that allow any child or adult to learn culture» / «The implementation of the means to ensure the development and formation of a faculty» /-Бенин. / «A way to get to know the world around us and understand it» / «One of the important aspects of people's life» /-Иран; / «Help people to get knowledge» / –Лаос. /*

«Образование» = «Education» / (Процесс получения знаний в любой форме, /учеба в любой форме) -Гана; / (Система процессов, которые позволяют любому ребенку или взрослому познавать культуру)»; // (Предоставление возможности для развития и формирования способности)–Бенин. / (Способ узнать мир вокруг нас и понять его); (Один из важных аспектов жизни человека). –Иран; / (Оказание помощи людям в получении знаний) –Лаос.

В качестве главного метода изучения концептов, на наш взгляд, выступает анализ интерпретации – основной метод герменевтики, который

рассматривает сферу концептов как сферу понимания. Осмысление культурных концептов, выявляемых и анализируемых в различных контекстах, позволяет понять концептуальный смысл культуры народа. Культурные концепты выполняют функцию своего рода посредников между человеком и той действительностью, в которой он живет.

Очевидно, что менталитет народа отражается именно в ключевых культурных концептах и доминантах, благодаря которым можно составить представление носителей данной языковой культуры об окружающем мире, и на практике доказывает ключевую роль образования в жизни современного человека. «Забота» о человеке, образование и непрерывное самообразование в течение всей жизни человека играют ключевую роль в педагогической антропологии; подтверждают тот факт, что образование – основа общества, опора государства.

Библиографические ссылки

1. *Аверинцев С.С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Яз. рус. культуры, 1996.
2. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
3. *Пичугина В.К.* Феномен «заботы о себе» через призму древнегреческой пайдеи (Историко – педагогические проблемы образования) // Известия ВГПУ, Волгоград, 2013 г. С. 124-127.
4. *Пичугина В.К.* Педагогическая антропология XXI в.: проблемы и перспективы образовательной «заботы о себе». Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». Волгоград, № 7(41). Сентябрь 2015, С. 1 – 8.
5. *Пичугина В.К.* Антропологический подход в истории педагогики в контексте развития педагогической антропологии // Постижение педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010. С. 69–75
6. *Платон* Алкивиад I Платон. Диалоги / пер. С.Я. Штейнман-Тонштейн. Москва: Мысль, 1986. С.175–222.
7. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. Том первый[Текст]//Собр. соч. в 11т. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1950. Т.8. С.11–679.
8. *Фуко М.* Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981–1982 гг.) // Социо-Логос. Вып. 1. М., 1991. С. 84–156.
9. *Bernstein B.* Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique, revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield. 2000.

ДИСКУРСИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ ЭВФЕМИЗАЦИИ И РАССОГЛАСОВАНИЯ В КОМЕДИЙНОМ КИНО

Д. Н. Серозеева

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, avisliberan@gmail.com*

В статье эвфемизация и рассогласование рассматриваются как когнитивно-дискурсивные стратегии конструирования комического кинодискурса. Распределение эвфемизации и рассогласования по трем дискурсивным уровням коррелирует с их семиотической организацией (в речевой, звуковой модальностях и модальности динамического изображения). Выдвигается и проверяется гипотеза о том, что данные стратегии могут применяться как автономно, так и совместно.

Ключевые слова: полимодальность; кинодискурс; эвфемизация; рассогласование; теория концептуальной интеграции; дискурсивный уровень; семиотическая модальность.

THE DISCURSIVE DISTRIBUTION OF MULTIMODAL EUPHEMISATION AND INCONGRUITY IN CINEMATIC COMEDIES

D. N. Serozeeva

*Moscow State Linguistic University
Moscow, Russian Federation, avisliberan@gmail.com*

The article examines euphemisation and incongruity as multimodal cognitive phenomena which contribute to discourse construal in cinematic comedies. The alignment of euphemisation and incongruity along three discourse levels shows a correlation with their semiotic arrangement (in speech, sound and dynamic image). We also hypothesise that the strategies may be employed autonomously as well as jointly.

Keywords: multimodality; cinematic discourse; euphemisation; incongruity; theory of conceptual blending; discourse level; semiotic modality.

В данной работе эвфемизация и рассогласование изучаются как полимодальные когнитивно-дискурсивные явления, конструирующие комический кинодискурс. Предпосылки такого комплексного подхода можно найти в ряде работ по эвфемизации и теории юмора [1, с. 44] [2, с. 86], [3, с. 164], [4, с. 790], [5, с. 62].

Предположительно, эвфемизация и рассогласование могут выступать в качестве самостоятельных дискурсивных стратегий или реализовываться

совместно, при этом специфика их дискурсивной организации будет связана с особенностями их семиотической реализации.

Для решения задач исследования мы обращаемся к теории концептуальной интеграции Фоконье и Тернера [6, с. 40], теории концептуальных компонентов Джекендоффа [7, с. 43], теории рассогласования Ч. Хемпельмана и С. Аттардо [8, с. 130] и уровневой организации дискурса Т. ван Дейка [9, с. 199]. Материал исследования представлен 17 рейтинговыми русско- и англоязычными комедиями 1960-х – 2020-х гг. общей продолжительностью примерно 34 часа.

Процедура исследования включает 1) отбор кинофрагментов, в которых, предположительно, реализуется рассогласование, эвфемизация или обе стратегии одновременно; 2) анализ когнитивно-семиотической организации стратегий, 3) изучение дискурсивной модели, представленной в образцах.

Более подробно осветим теоретико-методологическую базу исследования. В качестве основного когнитивного механизма, реализующего обе стратегии, предлагаем рассматривать концептуальную интеграцию. В случаях эвфемизации устанавливаются соответствия между компонентами «табуированной» и «замещающей» областей знания, при этом сближение пространств запускается одним из компонентов – триггером эвфемизации (ТЭ). Установление фокусных различий между компонентами пространств происходит в случаях рассогласования. Такое рассогласование можно называть фокусным (вслед за С. Аттардо [10, с. 130]), и именно оно обеспечивает реализацию комического эффекта. Также концептуальная интеграция может объединять эти когнитивные процессы в случаях совместного использования стратегий. Ввиду того, что компоненты вводных пространств могут реализовываться в разных семиотических модальностях – речевой, звуковой и модальности динамического изображения (далее РМ, ЗМ и МДИ соответственно), анализ должен осуществляться на общих концептуальных основаниях. Такой инструментарий предлагает Р. Джекендофф: компоненты могут быть классифицированы как Вещь/объект, Событие, Состояние, Место, Свойство, Количество/объем. Данная классификация позволяет устанавливать не только когнитивно-семиотическую, но и дискурсивную организацию эвфемизации и рассогласования. Так, компоненты могут находиться на трех дискурсивных уровнях по Т. Ван Дейку [9, с. 199]: 1 общекультурного знания, 2 социокультурной ситуации и 3 коммуникативной ситуации.

Опираясь на описанную выше процедуру, рассмотрим стратегию **эвфемизации** на примере из комедии «Поцелуй перед Рождеством» (“A Kiss Before Christmas”, реж. Джефф Бисли, 2021). Этан Холт – директор компании-застройщика, которая выкупила очередной участок под застройку и хочет

получить разрешение на снос старого здания. В беседе с одним из коллег Этан спрашивает, почему расстроена его новая знакомая Джойс Холландер, и узнает, что она представляет интересы молодежного центра (*she's been hired to represent the Chester Youth Center*), находящего на выкупленном ими участке. Этан уточняет: *That we're renovating?* “Тот, что мы ремонтируем?” *Renovating* ‘ремонтируем’ является компонентом типа Событие, реализуется в РМ и запускает сближение двух вводных пространств УНИЧТОЖЕНИЕ есть РЕМОНТ. Триггер эвфемизации находится на уровне 3 «коммуникативная ситуация»: собеседник Холта воспринимает наименование как эвфемистическое (*Yeah, that's one way to describe transforming their former space into a multi-billion dollar real estate project*. ‘Да, если так можно описать процесс превращения их прежнего участка в многомиллиардный строительный проект’). Для зрителей, знающих предысторию персонажа, очевидно наличие рассогласования: Холт, принимавший решение о выкупе и сносе здания, и Холт, задающий уточняющий вопрос, – по сюжету люди из параллельных реальностей. Несмотря на то, что прием *body swap* ‘обмен телами’ является распространенным нарративным элементом в англо- и русскоязычных комедиях [10, с. 202], ситуация не воспринимается как комическая.

Следующий пример из комедии «Отпуск по обмену» (“*The Holiday*”, реж. Нэнси Мейерс, 2006) демонстрирует **фокусное рассогласование**, которое реализует категорию комического и участвует в конструировании комедийного дискурса. Айрис знакомится с Майлзом. Действие происходит во дворе дома, на фоне звучит романтическая музыка. Так, формируется вводное пространство ПЕРСОНАЖИ.

Речь заходит о роде деятельности Майлза, который оказывается композитором. Героиня спрашивает Майлза, сопровождая слова движением головы и руки: *Did you compose this?* ‘Это Вы сочинили?’

Майлз шутя заявляет, что композитор он (*Yes, I did* ‘Да, это я сочинил’), но тут же признается, что мелодию сочинил *the great Ennio Morricone* ‘великий Эннио Морриконе’, и указывает за спину.

Оба героя используют дейксис в речи (*this* ‘это’) и жестах (в РМ и МДИ соответственно), указывая на звучащую мелодию. Известно, что музыка в художественных фильмах может выступать в качестве диегетического звука, т.е. принадлежащего миру персонажей (например, герои идут на концерт и слушают музыку), и недиегетического, т.е. предназначенного для зрителя (например, напряженная музыка передает эмоциональное напряжение героя). Однако в данном примере недиегетический звук становится частью мира персонажей, что обеспечивает интеграцию вводных пространства

ПЕРСОНАЖ и ЗРИТЕЛЬ и, в свою очередь, фокусное рассогласование в ЗМ по компоненту Место на уровне 2 «социокультурная ситуация».

Рассмотрим случай **совместного использования эвфемизации и рассогласования** на примере из кинокомедии «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» (реж. Л Гайдай, 1967). Товарищ Саахов идет на свидание к Нине: в светлом костюме и с подносом в руках он выглядит празднично – таким образом формируется вводное пространство СВИДАНИЕ. Джабраил закрывает дверь и засекает время – формируется вводное пространство ОЖИДАНИЕ, что обеспечивает перефокусирование и, соответственно, эвфемизацию по компонентам Событие>Событие в МДИ на уровне 2 «социокультурная ситуация».

Однако уже через несколько секунд слышится шум: рассогласование запускается компонентом Свойство в ЗМ на уровне 3 «коммуникативная ситуация». Из комнаты выходит товарищ Саахов в испачканном костюме (ТР по компоненту Состояние в МДИ на уровне 1). Наибольшей выделенностью отмечен второй ТР, так как именно он запускает основное, фокусное рассогласование: жалкий вид товарища Саахова вступает в противоречие с его обычно импозантным образом, что создает комический эффект.

В результате анализа было установлено, что дискурсивные стратегии эвфемизации и рассогласования могут применяться в комедийном кино как совместно, так и независимо; однако не любое, а именно фокусное рассогласование, реализующееся совместно с эвфемизацией, обеспечивает комический эффект. При этом в силу семиотической гетерогенности кинодискурса эвфемизация и рассогласование демонстрируют сложную полимодальную организацию. Дальнейшее исследование вопроса позволит определить различия в дискурсивно-семиотической организации стратегий при совместном и независимом использовании.

Библиографические ссылки

1. *Asseel D.A.* Seeing the unseen: Euphemism in animated films: A multimodal and critical discourse analysis [Ph.D. Thesis], 2020. Lancaster University.
2. *Burridge K.* Euphemism and Language Change: The Sixth and Seventh Ages // *Lexis*. 2012. № 7. С. 65-92.
3. *Ирисханова О. К.* Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014.
4. *Crespo-Fernández E.* Euphemism as a discursive strategy in US local and state politics // *Journal of Language and Politics*. 2018. P. 789-811.

5. *Qiaoyun Ch.* Why are you amused: Unveiling multimodal humour from the prototype theoretical perspective // *European Journal of Humour Research*. 2018. № 6. P. 62-84.
6. *Fauconnier G.* The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York : Basic Books, 2008.
7. *Jackendoff R.* Semantic Structures. Cambridge : MIT Press, 1990.
8. *Hempelmann Ch. F., Attardo S.* Resolutions and their incongruities: Further thoughts on Logical Mechanisms // *Humor*. 2011. № 2. P. 125-149.
9. *Dijk T.V., Kintch W.* Strategies of Discourse. New York : Academic Press, 1983.
10. *Seckler D., Norris S.M.* The Blockbuster: How Russian Cinema Learned to Love Hollywood // *A Companion to Russian Cinema*. 2016. № 1. P. 202-223.

РАЗНОВИДНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С МОДУСОМ НЕЗНАНИЯ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

О. Н. Чалова

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, oksana-chalova@mail.ru*

Статья посвящена выявлению аспектов функционирования в научном диалоге высказываний с пропозициональной установкой незнания, выявлению их видов с опорой на характер неведения, который они репрезентируют. Проведенный анализ позволяет расширить наши представления об эпистемических и прагматических параметрах научного диалога, сделать вывод об их взаимосвязи и взаимозависимости.

Ключевые слова: научный дискурс; научная дискуссия; научный диалог; речевой акт; пропозициональная установка; эпистемический предикат.

TYPES OF SPEECH ACTS WITH THE MODE OF IGNORANCE IN SCIENTIFIC DIALOGUE

O.N. Chalova

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, oksana-chalova@mail.ru*

The article is about identifying functional aspects of statements with the mode of ignorance in scientific dialogue as well as about identifying their types taking into account the character of ignorance they represent. The analysis helps us expand our understanding of the epistemic and pragmatic parameters of scientific dialogue, to make a conclusion about their interrelation and interdependence.

Keywords: scientific discourse; scientific discussion; scientific dialogue; speech act; propositional attitude; epistemic predicate.

Из всех разновидностей научного общения особые условия для презентации незнания создает такой его жанр, как устная научная дискуссия, диалогический и спонтанный формат которой активизирует использование разных видов ссылок на незнание: *Ну, а нынешняя российская демографическая проблема – это часть проблемы всей современной цивилизации. Как ее решить, не знает никто, хотя создаются объемистые сочинения о том, как повысить рождаемость в России (мне они кажутся сборниками благих намерений). I don't know of any ethical literature on that subject.* Выявление разновидностей незнания и определение функциональных особенностей ссылок на него является, на наш взгляд, неотъемлемой частью анализа эпистемической и прагматической специфики любого типа общения, в том числе и научного диалога, что обуславливает актуальность

настоящей работы, посвященной классификации неведения, а также выявлению аспектов функционирования высказываний с модусом незнания.

По нашим данным, в научной дискуссии основными критериями классификации незнания, а также высказываний, которые направлены на его манифестацию, являются следующие параметры.

1. Способ манифестации незнания. В научном диалоге незнание может репрезентироваться как имплицитно, так и эксплицитно.

Имплицитное незнание приобретает форму вопроса, неразрешенной проблемы, противоречия и часто актуализируется на этапе постановки целей и задач исследования, при указании на имеющиеся в науке исследовательские лакуны, на перспективы дальнейшей работы и т. д. В научном диалоге обнаруживаются и более интересные (нетипичные для центральных / монологических жанров научной речи) способы имплицитной реализации незнания, например, случаи переадресации речевой инициативы и ссылки на сложный характер вопроса (*That's a tough one. I hope Bonnie will answer that question later*), на затруднения, которые испытывает коммуникант при формулировке ответа (*Мне трудно сказать, во что оно сейчас превратилось, потому что ситуация похожа на ту, на которой я третий раз присутствую*) и др.

Экспромтный и экспрессивный характер диалогических форм научной коммуникации способствует не только имплицитной, но и **эксплицитной** реализации незнания, обычно осуществляемой посредством: а) предиката *не знать / not to know* в разных формах (*Не знаю, существует ли русская цивилизация, но русская культура точно есть. So we don't know whether that would work*) или б) предиката *неизвестный / unknown* (*По отношению к природе – да, а вот по отношению к операциям – неизвестно. This is unknown yet. We are looking at that*), при абсолютном доминировании первого способа, что обуславливает к нему особый исследовательский интерес.

В связи с этим объектом нашего последующего анализа являются высказывания с модусом незнания, эксплицитированным с помощью предиката *не знать / not to know* (*Не знаю... They don't know...*).

2. Субъект незнания. Наблюдения за функционированием высказываний с эксплицитированным незнанием показывают, что в зависимости от типа субъекта в научном диалоге выделяются следующие виды неведения:

а) **перволичное незнание: я-незнание / собственное незнание** (субъектом незнания является говорящий, не способный ни подтвердить, ни опровергнуть достоверность пропозиции, но готовый нести за это личную ответственность: *Я ограничусь тремя замечаниями. Не знаю, как их связать, хотя они явно связаны*) и **мы-незнание / коллективное незнание** (субъект незнания – группа лиц, к числу которых говорящий причисляет

и себя, при этом использование местоимения *мы* / *we* сужает зону ответственности говорящего): *Those kids who were asked the question, since we don't know what they graduated with, what degree they graduated with*);

б) **второличное незнание** / **you-незнание** (типично для англоязычных научных дискуссий), при котором местоимение *you* приобретает обобщенно-личное значение и, с одной стороны, деконкретизирует субъект незнания, а с другой, – подчеркивает факт личной причастности к незнанию любого лица [1, с. 110–111, 127], в том числе адресата [2, с. 207] и говорящего [3, с. 213]): *Either way, either way you don't know for any given blastocyst what the probability is that it will become or has the potential to become a full organism*);

в) **третьеличное незнание: личное незнание** (игноративное сообщение приобретает полемическую / негативно-оценочную направленность, а субъект незнания одновременно становится и субъектом критики): *What happens is that the teacher may not know – may think that this is a wonderful activity, but they don't know how to engage the common discourse that happens after the activity, before the activity and during the activity is really very critical*) и **неопределенно-личное незнание**, также наделяющее высказывание полемическими свойствами, но разграничивающее субъект незнания и объект критики (*Когда наши докладчики начинают говорить, что Земля есть бэбик, или даже метафронезис, или ещё какое-то слово, и никто не знает, что это значит, то буквально это то же, что сказать: «Икс есть игрек». Вам от этого легче? Разве можно по этому пути в принципе идти? Просто невозможно*). Интересно отметить, что основное отличие неопределенно-личного игноратива от обобщенно-личного состоит в том, что неопределенно-личные конструкции призваны исключать говорящего из числа субъектов незнания, в то время как обобщенно-личные – включать. Такое свойство неопределенно-личных высказываний, в том числе и игноративных, получило в лингвистике название эксклюзивности, противопоставляемой инклюзивности обобщенно-личных конструкций [4, с. 116].

Доминантным типом среди перечисленных является перволичное незнание (я-незнание и мы-незнание), что обуславливает его выбор в качестве дальнейшего объекта нашего внимания.

3. Объект незнания. В научном диалоге объект незнания весьма вариативен и представлен в диктумной части игноративного высказывания, которая выступает в двух разновидностях – свернутой и развернутой, каждая из которых коррелирует с типом объекта незнания:

1) **свернутый диктум** (используемый вместо полной предикативной конструкции): *I frankly don't know the data* (Я не знаю Р);

2) **развернутый диктум** – представленный полноценной предикативной конструкцией, например: а) *I don't know that it's appropriate* (Я не знаю,

что Р); б) *Не знаю, насколько это понятно* (Я не знаю, насколько Р); в) *I don't know how experimentally it could be proven* (Я не знаю, как Р); г) *Я не знаю, почему это называется историческим исследованием* (Я не знаю, почему Р); д) *I don't know how long they'd been doing that* (Я не знаю, сколько Р); е) *Вообще я не знаю, кто занимался социокультурными изменениями* (Я не знаю, кто Р); ж) *Я не знаю, в какой мере вы продвинулись в решении этого вопроса в прошлый раз* (Я не знаю, в какой мере Р); з) *I don't know where these belong in the hierarchy* (Я не знаю, где Р); и) *Я не знаю, есть ли в архиве такие вещи* (Я не знаю, Р ли).

Анализ приведенных контекстов позволяет сделать вывод о зависимости характера объекта незнания от типа диктума: так, в научном диалоге развернутый диктум накладывает ограничения на объект, на который направлен глагол *не знать / not to know* (объектом незнания является любой предмет, поступок или лицо, но только не говорящий или его действия). Свернутый диктум не накладывает таких ограничений, в связи с чем объектом незнания может стать любое явление, процесс, качество или лицо, в том числе и говорящий, его поведение, оценки, взгляды: *I don't know how to explain it in physics terms* (= *I don't know how I can explain it in physics terms* – совпадение субъекта и объекта незнания).

4. Полнота незнания. Игноративные сообщения могут иметь как **абсолютный характер**, то есть выражать полное незнание (отрицать какое-либо знание), так и **относительный** – служить средством реализации незнания-предположения.

Абсолютные игноративы редко используются **автономно** ((1): *Is it impossible to put the slide with the quote from Julian Savulescu back up?* – (2): *I don't know*), а в основном **совмещаются с разными речевыми действиями**, лишь подчеркивающими состояние «нулевой убежденности» [5] говорящего, например, с предложением переадресовать вопрос другому лицу или группе лиц (*Давайте вопрос про техники объяснения переадресуем пиарщикам. Я не знаю, как их построить*) или с отклоняющимся от темы ответом (*So, how would teachers judge their own ability to do that? I don't know. I think I know how they would judge the accuracy of students' beliefs, which is go out and ask students, to probe students*).

Относительные игноративы дополняются предположительными ответами и, по сути, служат сигналом высокой степени неуверенности говорящего в своем предположении, маркером сильного сомнения в том, что пропозиция соответствует объективной действительности: *I don't know. Maybe it will. Хороший вопрос. Я не знаю; наверное, можно. Если кто-то это сделает, то, наверное, можно.* В этом смысле модусные конструкции фактически можно приравнять к модальным словам, отражающим эпистемическую возможность: *I don't know = maybe; я не знаю = наверное.*

5. Рефлексивность / реактивность незнания. В научном диалоге игноративные конструкции реализуются в репликах реактивного и рефлексивного типа. В первом случае они актуализируются как реакция на вопрос собеседника и, таким образом, наносят определенный урон развитию диалога, поскольку, по сути, ориентированы на отказ от речевой инициативы (*Не знаю. Это схема организации моей работы. Что там получится: одна теоретическая конструкция или много, по авторам, по этапам, – этого я сейчас не знаю*), во втором – не имеют прямого отношения к предшествующей реплике, обусловлены коммуникативными интенциями и потребностями самого говорящего, обогащаются дополнительными прагматическими смыслами, например, предупреждения, предостережения: *So, I think we should be very careful about our patronizing behavior, more than with ourselves <...>. What we actually are doing is...instigating perhaps a very dangerous behavior...we don't know where it's going to go. So that's one thing.* В отличие от реактивного незнания, рефлексивное неведение часто носит легкоустранимый или сопутствующий / фоновый характер, который существенно не препятствует полноценному обсуждению проблемы и развитию научного диалога: *Это вопрос чрезвычайно интересный. Вообще говоря, относящийся к области идеологии. Я говорил как-то с... Я даже не знаю, какой употребить эпитет, я бы сказал, с величайшим современным историком Хейденом Вайтом, который сказал мне (я не знаю, может, где-то это и опубликовано, но я могу сослаться только на личный разговор), что история провалилась. Как дисциплина, она полностью провалилась.*

6. Мотивированность / обоснованность незнания.

Мотивационный критерий позволяет различать обоснованное / мотивированное / аргументированное незнание и необоснованное / немотивированное / неаргументированное неведение.

Обоснованное незнание сопровождается указаниями на причины отсутствия сведений, например, на сложность вопроса (*Well, that's a tough one. So, I don't know the answer to that*), на занятость решением других задач (*We don't know yet because we have some other investigations to do*), на то, что говорящий не является специалистом в определенной области: *Если брать классическую философскую линию и, видимо, все философские дохайдеггеровские или догуссерлевские линии (я не специалист, не знаю), то там это простой постулат.* Мотивировочный компонент призван элиминировать дискредитирующий потенциал игноратива. В свою очередь, **необоснованное неведение** не подкрепляется прямыми ссылками на причины незнания. Однако подобные реплики также обладают слабыми компрометирующими свойствами в силу допустимости такого незнания

со стороны говорящего: *I don't know of the work you are describing, but your connecting them to intelligence, I think, is right on.*

Выделение видов незнания и изучение аспектов функционирования игноративных высказываний в научном диалоге позволяет сделать вывод о тесном взаимодействии в диалогическом научном дискурсе прагматических и эпистемических параметров: прагматические категории научного диалога (экспрессивности, полемичности и под.) обуславливают использование в научном диалоге самых разных видов высказываний с вербализованным модусом незнания. В то же время конститутивные признаки научного дискурса наделяют эти высказывания новыми функционалом с целью их адаптации к условиям научной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М : Просвещение, 1979.
2. Гаспаров Б.М. Из курса лекций по синтаксису современного русского языка: простое предложение. Тарту, 1971.
3. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М : Букинист, 1996.
4. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М : ИРЯ РАН, 1998.
5. Shafer G. A Mathematical Theory of Evidence // Princeton : Princeton University Press, 1976.

ПРАГМАТЫКА СЕМАНТЫЧНЫХ ФУНКЦЫЙ ДВУКОССЯ Ё МАСТАЦКІМ ПРАЗІЧНЫМ ТЭКСТЕ

В. М. Шаршнёва

*Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова,
Магілёў, Беларусь, shershnyova@msu.by*

У артыкуле ідзе гаворка пра магчымасць двукосся актуалізаваць дадатковую семантыку выдзеленага слова. Сярод семантычных функцый двукосся разглядаюцца эmfатычная (кульмінацыйная), мадальная і характаралагічная. У межах кожнай функцыі ўказваюцца найбольш істотныя прагматычныя значэнні. Робяцца высновы адносна магчымасці ўспрымаць двукоссе як своеасаблівы маркер імпліцытнага зместу, асэнсаванне якога важнае для адекватнага дыялогу паміж стваральнікам і ўспрымальнікам тэксту.

Ключавыя словы: двукоссе; прагматычны; семантычны; эmfатычны; мадальны; характаралагічны; мастацкі тэкст.

PRAGMATICS OF SEMANTIC FUNCTIONS OF QUOTATION MARKS IN LITERARY PROSE TEXTS

V. Sharshniova

*Mogilev State A.A. Kuleshov University,
Mogilev, Belarus, shershnyova@msu.by*

The article deals with the possibility of quotation marks to actualize the additional semantics of the selected word. Emphatic (culminating), modal, and characterological functions are considered among the semantic functions of quotation marks. Within each function, the most significant pragmatic values are indicated. Conclusions are drawn regarding the possibility of perceiving quotation marks as a kind of marker of implicit content, the meaning of which is important for an adequate dialogue between the creator and the perceiver of the text.

Keywords: quotation marks; pragmatic; semantic; emphatic; modal; characterological; artistic text.

Ва ўмовах антрапацэнтрычнай накіраванасці сучаснай лінгвістыкі адзначаюцца працэсы, звязаныя са зваротам да ўзмацнення атрактыўнасці і эmfатычнасці моўных адзінак, павышэння ролі ацэначных значэнняў, спалучэння стылістычна кантрасных адзінак і інш. Паказчыкам усіх адзначаных працэсаў з'яўляецца двукоссе, здольнае да эксплікацыі дадатковых сэнсавых адценняў у семантыцы выдзеленых слоў (словазлучэнняў, сказаў). Шырокае распаўсюджанне двукосся ў мастацкай прозе звязана з імкненнем аўтара даць ацэнку апісанай сітуацыі, прыцягнуць увагу да яе зместу. Прагматычная функцыя двукосся вынікае з яго магчымасці выразіць аўтарскія інтэнцыі,

актуалізаваць супярэчнасць слова і кантэксту, адлюстравачь асаблівасці маўлення персанажа.

Б. С. Шварцкопф, гаворачы пра ацэначна-стылістычныя магчымасці двукосся, падразумявае менавіта прагматычны патэнцыял і адзначае яго наступныя функцыі: 1) кульмінацыйную (двукоссе служыць для прыцягнення ўвагі чытача да пэўнага слова або выразу); 2) пераносную (выдзяляецца слова або выраз, якое мае метафарычнае, метанімічнае значэнне, якое перадае параўнанне); 3) мадальную (двукоссе перадае іронію або адмоўныя адносіны аўтара да адзначанага паняцця, а таксама адчуванне недакладнасці ці ўмоўнасці намінацыі); 4) метамоўную (двукоссе выступае як спосаб ацэнкі ужытых моўных сродкаў, абазначэнне чужасці сродку стылістычнаму кантэксту або лексікону аўтара [1, с. 374].

М. Я. Выхадцава прапаноўвае разглядаць двукоссе ў сістэме камунікатыўна-прагматычных моўных сродкаў, сцвярджаючы важнасць лексічнага значэння не столькі самога вылучанага слова, колькі спадарожных яму дадатковых сэнсаў; абгрунтоўваючы яго ўжыванне з мэтай эматывізацыі маўленчага акта, выражэння дадатковага значэння ў пісьмовай камунікацыі і указваючы на яго магчымасць выконваць функцыі пунктаграмы, арфаграмы і канатаграмы, г. зн. “графічнага знака, што экспліцыруе наяўнасць у семантыцы слоў і словазлучэнняў дадатковых сэнсавых адценняў, якія акружаюць асноўнае дэнататыўнае значэнне адзінак (канатацыі)” [2, с. 181].

А. М. Кляўцоў сцвярджае ўзаемасувязь пашырэння функцый двукосся з імкненнем аўтара “выразіць ацэнку паведамлення, жаданнем прыцягнуць увагу да інфармацыі” і адзначае перспектывнасць выкарыстання гэтага знака ў мастацкай прозе [3, с. 21–22].

Наяўнасць прагматычнага патэнцыялу двукосся абгрунтоўвае таксама Т. А. Піваварчык. Цікавым у прагматычных адносінах з’яўляецца меркаванне даследчыцы аб тым, што “двукоссе можна разглядаць як маркер дыялогу, выбудаванага на аснове ўключэння дадатковага меркавання, супастаўлення розных разуменняў і адзнак адной з’явы, сігнал аб свабодзе інтэрпрэтацыйнай дзейнасці чытача” [4, с. 302].

В. М. Жызнеўская ўказвае на магчымасць двукосся разбураць стандартныя семіятычныя адносіны, сігналізаваць “аб ваганнях у асэнсаванні і аб неадназначнасці ацэнкі тых з’яў, якія стаяць за намінацыямі, ужытымі ў двукоссі” [5, с. 70–71].

Несумненна тое, што праблема прагматычнага патэнцыялу двукосся наогул і двукосся ў мастацкай прозе застаецца адкрытай. Актуальным уяўляецца асэнсаванне магчымых прагматычных значэнняў двукосся, важнае для адэкватнага ўспрыняцця чытачом аўтарскіх інтэнцый пры

перадачы гэтага знака. Магчымасць факультатыўна ўзятых у двукоссе моўных адзінак перадаваць імпліцытную інфармацыю дае падставы меркаваць аб прагматычнай арыентаванасці яго семантычных функцый.

Семантычныя прагматычныя функцыі актуалізуюць дадатковую семантыку выдзеленага слова, важную для адэкватнай інтэрпрэтацыі аўтарскага выказвання. Да семантычных функцый бачыцца неабходным аднесці эфатычную (кульмінацыйную), мадальную, характаралагічную.

Эфатычная (кульмінацыйная) функцыя звязана з падкрэсліваннем камунікатыўнага ядра выказвання – слова (спалучэння слоў), якое вылучаецца асаблівай эмацыйнай выразнасцю і, адпаведна, сэнсавай значнасцю. У межах эфатычнай функцыі могуць выражацца наступныя прагматычныя значэнні:

– метафарычнае, пры якім увага чытача акцэнтуюецца на рэалізацыі ў выказванні менавіта пераноснага значэння выдзеленага слова:

Паднялася яшчэ раз, адчыніла акно. Сігналацыя – пранізліва, абрыдна, гучна – “ніўкала” далей.

Пад яе “акампанемент” (нідзе ж не дзенецца!) палезлі ў голаў думкі.

<...> Следам па звільнах “пагулялі” імёны знаёмых, якія ў сваіх кватэрах нейкія “навароты” ўжо рабілі і штосьці маглі б параіць, потым на памяць прыйшлі кошты-разлікі і сумы, у якія ўсё можа выліцца (В. Доўнар “Дзе лепш”) [6, с. 41];

– метанімічнае, калі ўзятае ў двукоссе слова накіроўвае на ўскосную сувязь з прадметам апісання:

Трапіўшы неяк у Мазыр, Ермаловіч не абмінуў тамашні ярмалак. На ярмалку заўсёгды можна было купіць якой хочаш мануфактуры для дачок, хусткі-“цыганкі” (І. Капыловіч “Лісты Караліне”) [7, с. 136];

– антанімічнае, якое накіроўвае на ўспрыняцце супрацьлеглага значэння ўзятага ў двукоссе слова:

<...> Бацька на Вадохрышча памёр (на пахаванне сын не прыляцеў). Маці таксама здала: паўвясны, лічы, у бальніцах пралажала. І забраць праблема была. Сваяка ўпрасілі.

Дадому ён акуратна давёз, а вось таго, што ў цёткі халадзільнік пусты, у кватэры брудна, – “не ўбачыў”. Як хочаш, так і жыві, што хочаш, рабі, еш. Адна... (В. Доўнар “Разам!”) [6, с. 42];

– параўнальнае, якое сцвярджае падабенства прадметаў і асоб, акцэнтуючы найбольш істотную для стварэння пэўнай карціны рэчаіснасці або ўспрымання сітуацыі рысу, уласцівасць, прымету:

Дамы навокал спалі, забыўшыся на нейкі час пра варон, што любілі сядзець на “вушах”-антэнах, на снег і дождж, якія балюча пляжылі вочы-вокны. <...> З пакоя даносіліся гукі чарговага шлягера ў выкананні камерцыйнага праекта нейкага прадзюсера ў выглядзе дзяўчынкі “бім-

бом” з наіўнымі аграмаднымі вачыма і мініяцюрнай фігуркай, зусім як у Дзюймавачкі (М. Адам “Трыпціх”) [8, с. 14];

– супастаўляльнае, пры якім выражаецца неадпаведнасць паміж успрыманнем сэнсавых адрозненняў двух або некалькіх прадметаў, асоб, сітуацый:

А чаму вы свой школьны магазінчык называеце “туалетам”? Ці мо гэта вы туалет называеце “магазінчыкам”? Каго ці што вы там прадаеце? Падзяліся вопытам (А. Бутэвіч “Інстынкт, або прысак кахання і жарства пакут”) [9, с. 16];

– звязанае з пераасэнсаваннем паронімаў/амонімаў, на якім заснаваны каламбур:

Ён прывёў яго ў сваю аднапакаёўку і назваў Маёрам. Ці то ў старшыны была некалі мара даслужыцца да гэтага чыну, ці то строгі выгляд сабакі даў повад для такой мянушкі, але, хутчэй за ўсё, так Сцяпан рашыў пажартаваць са сваёй вайскавай службы. Маёр, аднак, не “лаяўся” на старшыну... <...> (П. Саковіч “Маёр”) [7, с. 334].

Мадальная прагматычная функцыя двукосся абумоўлена сітуацыяй зносін і камунікатыўнымі намерамі аўтара, выразнай суб’ектыўнасцю і рэпрэзентатыўнасцю аўтарскай пазіцыі, важнасцю яе акцэнтавання. Маўленчыя выказванні з двукоссем дастаткова моцна трансфармуюць сэнс твора, напаўняючы яго індывідуальна-аўтарскімі характарыстыкамі, выступаючы ў ролі прагматычна каштоўных кампанентаў мастацкай камунікацыі. Прагматычныя мадальныя значэнні, якія ўводзяцца пры дапамозе двукосся, выражаюць адносіны аўтара да паведамлення, яго канцэпцыю, пункт погляду, каштоўнасныя арыентацыі, пры гэтым істотна канкрэтызуюць сэнс сказаў, суадносячы яго з інтэнцыямі аўтара і здольнасцю рэцыпіента да эксплікацыі. Можна вылучыць наступныя найбольш тыповыя мадальныя значэнні двукосся:

– іронія, якая дапамагае аўтару імпліцытна выразіць аўтарскія адносіны да падзеі, з’явы, асобы:

Сябры не маглі зразумець, як у яго гэта атрымліваецца, і называлі Вострыкава “абаяльным мярзотнікам”. Вострыкаў сціпла ўсміхаўся і дзяліўся “сакрэтам”: маўляў, усё вельмі проста, спачатку жанчыну трэба ўразіць, а потым паказаць, які ты няшчасны... (Н. Уладзімірава “Няверная”) [10, с. 74];

– катэгарычнасць ацэнкі сітуацыі (меркавання):

Хвораму ж ён [сэнс. – В. Ш.] увачавідкі... бачыцца. Бачыцца якраз у тым, каб некуды спяшацца, нешта рабіць і зарабляць, быць чаканым і патрэбным, сустракаць з працы жонку і са школы дачку, недзе ехаць, ісці, нешта цяжкае несці, не праз шкло бачыць неба, нагамі ступаць па зямлі,

дыхаць (напоўніцу!), проста жыць – без болю, без “нельга” (В. Доўнар “Проста”) [6, с. 32];

– імпліцытная ацэнка аднаго персанажа ў адносінах да другога (да сітуацыі):

Иван Степанович только-только отошел от окна. Он собирался сделать замечание своему водителю Сашке (тот, сидя в дежурной машине, как «последний паразит», со всей громкостью гонял стрелку магнитолы по станциям), но передумал (Г. Лео “Катализатор”) [7, с. 188].

Мадальныя сэнсы, несумненна, важныя для агульнай камунікатыўнай прасторы мастацкага твора, паколькі не проста адлюстроўваюць пазіцыю аўтара, але і падказваюць рэцыпіенту магчымы ход разважанняў для дасягнення найлепшага камунікатыўнага эфекту.

Характаралагічная прагматычная функцыя двукосся непасрэдна звязана з эmfатычнай, паколькі дапамагае вылучыць у маўленчай плыні найбольш ёмістае, змястоўнае слова для ацэнкі/характарыстыкі прадмета, асобы, з’явы:

<...> Па галовах пайшоў, “зкладныя” пісаў, падарункі вазіў, перад “моцнымі” лістам сцяліўся. А ўжо колькі людзям нерваў спаліў і крыві іхняй выпіў! (В. Доўнар “З кім”) [6, с. 37].

Такім чынам, пашырэнне функцый двукосся, узмацненне яго прагматычнай накіраванасці знайшлі непасрэднае адлюстраванне ў мове сучаснай мастацкай прозы. Магчымасць актуалізаваць дадатковую семантыку, характэрную для ўзятага ў двукоссе слова і важную для адэкватнай інтэрпрэтацыі аўтарскага выказвання, дазваляе гаварыць аб прагматычным змесце семантычных функцый двукосся, сярод якіх мэтазгодна асобна вылучыць эmfатычную (кульмінацыйную), мадальную і характаралагічную. Кожная з іх мае сваю спецыфіку, свой набор прагматычных значэнняў. Найбольш распаўсюджанай у мастацкай літаратуры з’яўляецца эmfатычная (кульмінацыйная) функцыя, паколькі яна закранае магчымасці фарміравання новага значэння слова, характэрныя для метафарызацыі, метанімізацыі, або стварэння кожны раз адметных, унікальных параўнанняў, супастаўленняў, супярэчнасцей, процілегласцей і інш. Прагматыка мадальных значэнняў узятых у двукоссе слоў дапамагае выразіць адносіны аўтара да паведамлення, адлюстраваць яго пункт погляду, канкрэтызаваць сэнс сказаў, суадносячы яго з інтэнцыямі аўтара і здольнасцю рэцыпіента да эксплікацыі. Прагматычны змест характаралагічнай функцыі заключаецца ў вылучэнні найбольш трапнага слова для ацэнкі асобы або прадмета рэчаіснасці.

Па сутнасці, двукоссе, нягледзячы на тое, якую з названых (або іншых) функцый яно выконвае ў тэксце, можна ўспрымаць як своеасаблівы маркер дыялогу паміж стваральнікам і ўспрымальнікам

тэксту, як сігнал аб магчымасці розных разуменняў адной і той жа сітуацыі, а таксама адносна свабоднай інтэрпрэтацыі імпліцытнага зместу.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Шварцкопф Б.С.* “Я поставил кавычки потому, что...” // Облик слова. Сборник статей памяти Дмитрия Николаевича Шмелева. М., 1997.
2. *Выходцева М.Я.* Кавычки в системе русского языка : Дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003.
3. *Клевцов А. Н.* Семантика и функции кавычек в современном русском языке (на материале печатных СМИ). Ярославль, 2010.
4. *Пивоварчик Т.А.* Прагматика использования в газетном тексте семантических кавычек // Журналістыка – 2008: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 10-й міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 11-12 снежня 2008 г. Мінск, 2008.
5. *Жизневская О.Н.* Факультативные функции кавычек в текстах СМИ Беларуси / Мова – літаратура – культура: матэрыялы IX Міжнар. навук. канф. памяці праф. А.Я. Міхневіча, Мінск, 15–16 кастр. 2020 г. Мінск, 2020.
6. *Доўнар В.А.* Каб сказаць...і пачулі: мініяцюры. Мінск: Харвест, 2012.
7. *Саверчанка І.В., Марчук Г.В.* Пověзь : апавяданні, навелы / уклад. – Мінск, 2015.
8. *Шніп В.А.* Скажы, што кахаю... : аповесці, апавяданні / уклад. – Мінск, 2018.
9. *Бутэвіч А. І.* Расстайны пах асоту : аповесць і апавяданні : для ст. шк. узросту. Мінск, 2021.
10. *Уладзімірава Н.У.* Дзень нараджэння : зборнік навел.. – Мінск, 2018.

**РАЗДЕЛ 2
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ЯЗЫКОВ
И КУЛЬТУР**

**SECTION 2
TRADITIONS AND INNOVATIONS
IN TEACHING LANGUAGES AND CULTURES**

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОПОДКАСТИНГА**

Л. М. Блинкова

*Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь, lidiablinkova@gmail.com*

В статье рассматривается возможность применения видеоподкастинга для формирования социокультурной компетенции студентов языковых специальностей, анализируются дидактические свойства и преимущества использования подкастов. Приводится алгоритм работы с видеоподкастами в рамках спецкурсов «Страноведение» и «Лингвострановедение».

Ключевые слова: социокультурная компетенция, видеоподкастинг, подкаст, дидактические свойства, социокоммуникация, аутентичность, мультимедийность, интерактивность.

**SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION
AMONG LANGUAGE SPECIALITIES STUDENTS
THROUGH VIDEO PODCASTING**

L. M. Blinkova

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, lidiablinkova@gmail.com*

The article discusses the possibility of using video podcasting to form sociocultural competence among the students of language specialties, didactic properties and advantages of using podcasts being analyzed as well. An algorithm of working with video podcasts as part of special courses “Regional Studies” and “Regional Linguistics” is provided.

Keywords: sociocultural competence, video podcasting, podcast, didactic properties, socio communication, multimedia, intractability.

Одной из задач современной системы образования является подготовка целостной, свободно мыслящей, творческой личности, обладающей различными коммуникативными умениями и навыками.

В современных условиях преподавания иностранных языков важно не только развивать коммуникативные умения и готовность вести диалог между представителями разных культур, но и развивать способность, которая, согласно Н.Д. Гальсковой, позволяет человеку «реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [1]. Одной из самых актуальных задач становится формирование у учащихся социокультурной компетенции как одной из составляющих общей культуры личности.

В сфере преподавания иностранных языков проблема формирования социокультурной компетенции затрагивается на уровне государственных образовательных стандартов по иностранному языку, в которых социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам, наряду с языковой, речевой и компенсаторной.

Первая попытка детализировать структуру социокультурной компетенции в отечественной методике обучения иностранным языкам была предпринята в работах В.В. Сафоновой в связи с обоснованием социокультурного подхода в иноязычном образовании. В.В. Сафонова акцентировала внимание на важности социокультурной компетенции для развития личности учащегося. Студент, обладающий сформированной социокультурной компетенцией, должен уметь ориентироваться в различных культурах и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения; адекватно интерпретировать явления и факты культуры; использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении личностных и профессионально-значимых задач в различных типах современного межкультурного общения [2].

Большая группа исследователей (П.В. Сысоев, Г.В. Елизарова, В.В. Воробьев) [3] представляют социокультурную компетенцию как уровневую модель, состоящую из нескольких компонентов. Так, по мнению В.В. Воробьева, «социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям». В.В. Воробьев выделяет следующие компоненты социокультурной компетенции:

- лингвострановедческий компонент ;
- социолингвистический компонент ;
- социально-психологический компонент;
- культурологический компонент.

Подход П.В. Сысоева к проблеме структуры социокультурной компетенции отличается от подхода В.В. Воробьева. Ученый выделяет три направления изучения социокультурного компонента коммуникативной языковой компетенции:

1. Социокоммуникация, т.е. коммуникация с учетом специфических различий, существующих между вариантами, которые могут наблюдаться в лексике, грамматике и фонетике. Несоблюдение социокультурных особенностей данной области может привести к недопониманию или культурному конфликту.

2. Национальная ментальность, которая понимается как способ мышления представителей определённой культуры или субкультуры, определяющий их поведение и ожидание подобного поведения со стороны других.

3. Национальное достояние, которое включает в себя такие направления культуры, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники, а также различные места туристического паломничества. Данное понятие оказывает непосредственное влияние на социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку, так как очень важно показать культуроведческую ценность национального достояния [4].

Одним из эффективных методов формирования и развития социокультурной компетенции у студентов может выступать интегрирование видеоподкастинга в образовательный процесс.

С методической точки зрения подкасты имеют широкое поле применения, способствуя, прежде всего, формированию умений и навыков устной речи. Помимо этого, использование подкастов позволяет презентовать новый лексический материал, а также формировать социокультурную компетенцию учащихся. Подкасты в обучении следует применять не только в качестве материала для рецептивных заданий, но и для развития умений и навыков говорения, тренировки и контроля подготовленной и неподготовленной речи. Таким образом, в работе можно применять как рецепцию, так и продукцию [5].

Главным преимуществом использования подкастов в обучении является аутентичность материалов и заданий. К аутентичным материалам принято относить материалы, созданные носителями языка для хранения и передачи определенной информации в реальных ситуациях общения и первоначально не предназначенные для учебных целей. Наиболее эффективным является сочетание аутентичных и неаутентичных материалов.

Основными дидактическими свойствами подкастов являются:

- Звуковая природа;
- Мультимедийность;
- Мобильность;
- Интерактивность;
- Доступность;
- Простота использования.

Наличие звуковой дорожки повышает эффективность формирования устных видов речевой деятельности, передавая особенности произношения, интонации, диалектов, способствует лучшей коммуникации и воздействует на эмоции. Видеоряд способствует лучшему восприятию реалий изучаемой культуры, дает возможность познакомиться с жизнью и традициями народов в странах изучаемого языка.

Мультимедийный характер подкастинга подтверждается существованием различных типов подкастов (аудиокасты, видеокасты и т.д.) и способствует повышению мотивации студентов.

Мобильность (mobility) заключается в том, что подкастинг позволяет прослушивать или просматривать записи в любое время, в любом месте и любое количество раз с любой скоростью, а также с возможностью получать обновления на мобильный телефон, ноутбук или плеер. Распространением портативных устройств способствует выходу подкастинга за пределы учебной аудитории и созданию безграничного учебного пространства.

Интерактивность при использовании подкастов заключается в возможности организации сетевого обсуждения с хронологическим размещением комментариев. При работе с подкастами применяются такие системы взаимодействия как «студент – компьютер» и «студент – компьютер – преподаватель (студент)». Первая форма взаимодействия встречается на этапах создания и публикации подкастов, а также их получения подписчиками. Вторая форма характерна для взаимодействия создателей подкастов и подписчиков (обратная связь в виде комментариев). При использовании подкастов в учебном процессе происходит обмен знаниями и информацией среди широкой аудитории.

Простота использования и доступность подкастов обеспечивается возможностью размещения подкастов в Интернете на специальных сервисах, широким распространением компьютерных технологий и портативных устройств, относительно небольшой стоимостью необходимого оборудования для создания подкастов, возможностью их бесплатной публикации, получения, хранения и распространения [6]. Данное свойство под-

кастов привлекает большое количество людей, что способствует беспрецедентному росту создаваемого пользователями контента, большой свободе выбора и разнообразию материалов. Таким образом, создаются условия для активного использования преимуществ деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Еще одним важным преимуществом подкастов является их автоматическая загрузка на персональный компьютер или мобильное устройство. Также следует отметить, что подписка на подкаст-каналы в большинстве случаев бесплатна. В данном случае слово «подписка» означает установку настроек системы таким образом, чтобы она получала данные из RSS-канала и автоматически загружала эти данные

Подкасты легко контролировать. Кроме того, подписка на подкасты анонимна, безопасна и защищена от спама и вирусов.

Таким образом, спектр дидактических свойств и преимуществ использования подкастов очень широк.

Применение подкастов в преподавании иностранных языков предполагает решение ряда методических задач. Во-первых, это отбор подкастов по ряду критериев для обучающихся с разной языковой подготовкой. Во-вторых, определение типов заданий с использованием подкастов. Наконец, разработка алгоритма работы по созданию и публикации собственных подкастов.

Интеграция видеоподкастинга в преподавание иностранных языков студентам языковых специальностей может быть осуществлена в курсах «Страноведение», и «Лингвострановедение» что позволит использовать видеоролики, размещенные на Интернет-ресурсе YouTube, в качестве учебных материалов.

В видеокурс входят видеоролики по следующим темам:

- Африка;
- Азия;
- Австралия и Океания;
- Америка;
- Европа.

Для достижения цели – формирования и развития социокультурной компетенции посредством видеоподкастинга – необходимо проводить работу с подкастом в несколько этапов:

1. Предтекстовый (преддемонстрационный);
2. Текстовый (демонстрационный);
3. Послетекстовый (последемонстрационный).

Первый этап будет заключаться в прогнозировании темы видеокаста по его названию, ключевым словам, фотографиям и т.д.; преодолении и снятии возможных языковых (фонетических, грамматических, лексических) и содержательных трудностей; развитии языковой, контекстуальной догадки и т.д.

Цель упражнений до просмотра видеоматериала заключается в подготовке учащихся к восприятию подкаста, введении в тему, актуализации имеющихся у учащихся знаний и опыта, создании мотивации на предстоящую деятельность, снятии всех возможных трудностей с помощью таких видов работы, как ассоциогаммы, визуальные и акустические импульсы.

Второй этап работы с видеоподкастом заключается в непосредственном просмотре видеоматериала и контроле понимания содержания. Упражнения в процессе просмотра видео предполагают, что учащиеся должны понять его смысл и коммуникативное намерение говорящего (говорящих), удержать в памяти то новое, что они узнают из подкаста, и дать ему оценку. В процессе просмотра учащиеся отвечают на вопросы, выполняют действия по соотнесению иллюстраций, пунктов плана с содержанием, конспектированию дат, имен, упорядочиванию фрагментов видео или реплик диалога.

На третьем этапе осуществляется контроль понимания и смысла просмотренного видеоматериала и развитие различных умений и навыков. Задания после просмотра видео вовлекают учащихся в активную творческую деятельность. Завершающим этапом должны выступать упражнения, направленные на создание успешного акта общения, а также способствующие формированию и развитию социокультурной компетенции. Упражнения на завершающем этапе должны мотивировать учащихся к осмысленному говорению (монологическая речь – выражение мнения, диалогическая речь – обсуждение).

Самым главным аспектом при работе с видеоподкастом остается коммуникативная установка. Целенаправленные задания и упражнения на каждом из этапов работы с видеоподкастом способствуют преодолению трудностей понимания видеоматериала, восприятию и пониманию социокультурной информации, позволяют управлять процессом понимания устной и письменной речи, что способствует развитию различных навыков речевой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. Москва: Академия, 2005.

2. Образовательный стандарт «Высшее образование первой ступени. Специальность 1-21 06 01 Современные иностранные языки»: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 N 88. Минск, 2013.
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М.: РУДН, 1997.
5. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М.: Глосса–Пресс, 2010.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Наука, 1981.
7. Oblinger D. Growing up with Google. What it means to education // Emerging technologies for learning. 2008. №3. pp. 11-30.
8. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. М.: Академия, 2005.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЭВРИСТИЧЕСКИХ ИГРАХ: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Бушманова

*Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь, catharina.bushmanova@gmail.com*

В статье рассмотрен опыт проектирования и применения искусственного интеллекта в эвристических играх в рамках обучения английскому языку школьников средних классов. Современный мир требует преобразований в образовательной среде, диалогизации образования, что позволяет формировать у учащихся метапредметные компетенции (креативность, критическое мышление, способность к эффективной коммуникации и т.д.). Одним из способов диалогизации образования является использование эвристического обучения, в частности, эвристических игр. Внедрение искусственного интеллекта при проектировании и реализации эвристических игр позволяет сократить временные затраты педагогов на подготовку к занятиям, а также усилить мотивацию и вовлеченность учащихся в процесс обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; эвристическое обучение; эвристическая игра; диалогичное образование; метапредметные компетенции.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HEURISTIC GAMES: EXPERIENCE OF DESIGN AND IMPLEMENTATION IN TEACHING ENGLISH TO MIDDLE SCHOOL STUDENTS

K.A. Bushmanava

*Belarusian State University
Minsk, Belarus, catharina.bushmanova@gmail.com*

The article discusses the experience of designing and implementing artificial intelligence in heuristic games as part of teaching English to middle school students. The modern world requires transformations in the educational environment, dialogization of education, which allows students to develop meta-subject competencies (creativity, critical thinking, ability for effective communication, etc.). One of the ways to dialogize education is the use of heuristic learning, in particular, heuristic games. The introduction of artificial intelligence in the design and implementation of heuristic games can reduce the time spent by teachers preparing for classes, as well as increase the motivation and involvement of students in the learning process.

Keywords: artificial intelligence; heuristic learning; heuristic game; dialogue education; meta-subject competencies.

В последнее время наблюдается тенденция к интеграции искусственного интеллекта в различные сферы жизни и деятельности человека. Возрастает роль искусственных систем и в образовании. Мы можем утверждать, что внедрение алгоритмизированных систем формирует необходимость развития гибкого мышления и креативности, поскольку исчезает потребность выполнения рутинных задач, которые берет на себя искусственный интеллект. Подобные навыки и компетенции могут быть сформированы в условиях диалогического образования, когда обеспечивается возможность поиска собственных ответов учеников, выхода за своих пределы, взгляда на объект изучения с разных сторон. В таких условиях формируются и метапредметные компетенции – необходимые качества для становления успешной личности в цифровую эпоху (креативность, способность к целеполаганию и рефлексии, коммуникативность, способность мыслить критически и т.д.). Одним из способов диалогизации образования является эвристическое обучение. Дидактическая эвристика, идеи которой являются основополагающими для нашего исследования, представляет эвристическое обучение как обучение через открытие, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [1, с. 97]. Одним из эффективных средств эвристического обучения является эвристическая игра. Эвристическая игра – это дидактическое средство, реализующее принципы эвристического обучения в игровой форме.

Однако следует отметить, что существуют определенные ограничения в применении эвристического обучения в массовой школе. Во-первых, неготовность педагогов к конструированию эвристического контента в силу ряда причин, из которых, к примеру, недостаток времени или компетентности в данной области дидактики. Следовательно, педагогам необходима помощь в организации подобных занятий. За счет быстрого действия основных вычислительных процессов искусственный интеллект позволяет создавать продукты, которые могут быть поддержкой преподавателей. Мы решили изучить, в какой степени искусственный интеллект способен выступать помощником учителя для разработки и проведения эвристических игр и проверить экспериментальным путем результаты применения искусственного интеллекта в эвристическом обучении.

Сформулируем основные дидактические условия использования искусственного интеллекта в эвристических играх для школьников.

1) Четкое целеполагание: педагогу необходимо сформулировать конкретную цель, на основе которой будет создан запрос для искусствен-

ного интеллекта. Цель может коррелировать с темой занятия, образовательной задачей, а также личными потребностями и интересами учащихся.

2) Комбинированное использование: взаимодействие с искусственным интеллектом должно быть интегрировано в канву эвристического обучения, при этом, обращаясь к технологиям, важно не утратить смысловое наполнение.

3) Адаптивное использование: необходимо использовать сервисы искусственного интеллекта, ориентируясь на возраст, уровень знаний и навыки учащихся. Несоответствие каких-либо из указанных параметров (например, чрезмерно сложный интерфейс сервиса для освоения учениками, недостаточный уровень владения английским языком для использования англоязычной искусственной среды и т.д.) приведут к снижению эффективности и утрачиванию мотивации учащихся. В то же время, грамотно подобранные сервисы искусственного интеллекта, адаптированные под возраст и когнитивные возможности учеников, способны улучшить результаты обучения.

4) Педагогическое модерирование процесса: педагог выступает помощником и модератором в процессе взаимодействия «учащийся – искусственный интеллект».

5) Поддержка мотивации: использование мультимодальности (комбинации разных видов взаимодействия, таких как текст, звук, изображение), геймификации (добавления игровых элементов в процесс обучения) создаст эффект полного погружения в эвристическую игру или задание, усилит вовлеченность и эмоциональность взаимодействия с искусственным интеллектом.

6) Обратная связь и рефлексия: завершающим этапом каждого использования искусственного интеллекта в рамках эвристического обучения является рефлексия (личная и групповая), которая также подразумевает обратную связь от учащихся о технических и других вопросах взаимодействия с искусственными системами.

7) Анализ продуктов, созданных искусственным интеллектом: необходимо критически смотреть на результаты работы искусственного интеллекта и при необходимости вносить корректировки до использования учащимися.

8) Профессиональное развитие: поскольку ежедневно происходит обновление технологических возможностей и их вариаций применения в обучении, педагогам необходимо совершенствовать свою цифровую грамотность на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Нами был проведен педагогический эксперимент на базе учреждения дополнительного образования для детей «Mr.Cat Academy» в рамках обучения школьников средних классов английскому языку. В эксперименте приняли участие 40 учащихся 5-7 классов (20 в экспериментальной группе и 20 в контрольной). На занятиях по английскому языку в экспериментальной группе использовались эвристические игры, созданные при помощи искусственного интеллекта, а также эвристические игры, задания в которых предполагали взаимодействие учащихся с искусственным интеллектом. В контрольной группе эвристические игры не использовались. В качестве основных инструментов применялись: ChatGPT, Midjourney, HeyGen и Perplexity. Длительность эксперимента составила 5 месяцев. На констатирующем этапе осуществлялась предварительная диагностика уровня сформированности метапредметных компетенций учащихся 5-7 классов, а также непосредственно языковых навыков учащихся. Результаты оказались схожими в обеих группах. Формирующий этап представлял собой внедрение эвристических игр в работу с экспериментальной группой. Для одной из частей формирующего этапа эксперимента (внедрения игр, созданных с помощью искусственного интеллекта) потребовалась предварительная подготовка.

Мы предложили чат-боту ChatGPT 20 разных эвристических игр, на базе которых он создал 50 новых игр. 30 игр из 50 полученных полностью соответствовали критериям и требованиям эвристической игры; 12 игр требовали незначительной коррекции, 8 игр не соответствовали требованиям и поставленным задачам. Таким образом, в течение нескольких минут нами были получены готовые материалы для использования на занятиях по английскому языку, что значительно сократило время на подготовку к проведению уроков. Мы можем сделать вывод о том, что грамотный запрос искусственному интеллекту о разработке эвристических игр и контроль выполнения запроса со стороны человека способны привести к сокращению временных затрат на создание идей и разработку новых эвристических игр, разнообразить учебный процесс, тем самым сохранив вовлеченность учеников. Поскольку робот не способен на создание смысла, без помощи учителя он не будет способен и на создание эвристической игры, побуждающей учеников к творческой, рефлексивной, коммуникативной деятельности.

Для второй части эксперимента мы использовали приложения Perplexity, HeyGen и Midjourney. Мобильное приложение Perplexity позволяет задавать вопросы нейросети, ответы на которые нейросеть ищет в подтвержденных существующих источниках. Используя это приложение, мы создали эвристическую игру на основе эвристического диалога с пре-

валирующей ценностью вопроса ученика, а также уделили особое внимание формированию навыков критического мышления (при анализе ответов системы): *«Вы расследуете одно загадочное преступление, связанное с похищением редких химических образцов, из которых преступники собираются сделать страшное оружие. Задавайте вопросы Perplexity, чтобы понять: мотивы преступления, состав химикатов, имена возможных преступников. Осторожно: ответы требуют вашего анализа и взгляда под разными углами! Система может вводить вас в заблуждение, будьте бдительны и точны в ваших вопросах»*. Для сравнения такую же игру мы провели между учащимися, сделав одну команду «преступниками». Наблюдения за учениками в ходе эксперимента привели нас к следующему выводу: задавание вопросов мобильному приложению не вызвало психологический дискомфорт, учащиеся вели себя на занятии активно, погружаясь в процесс общения с искусственным интеллектом и пытались найти разгадку игры. Коммуникация между командами (ученики – ученики) в первые минуты игры вызвала трудности, учащиеся не могли найти нужных слов, замыкались и задавали друг другу примитивные вопросы. На помощь пришел учитель, который выступает в любой эвристической игре модератором, и игровой процесс стал более оживленным. В игре с искусственным интеллектом учителю не пришлось побуждать учеников к действию, поскольку с самого начала игры у каждого участника наблюдались сильная мотивация и полное погружение в процесс.

Сервис HeyGen позволяет трансформировать текст в видео, выбрав определенный голос и аватар. Эвристическая игра с использованием этого сервиса на уроке английского языка может быть следующей: *«Представьте, что вы репортер на телевидении и сегодня у вас очень важный эфир. Но вчера вы съели слишком много мороженого и из-за этого лишились голоса. Теперь вам необходимо экстренно создать видеорепортаж на тему... В этом вам поможет HeyGen, который для зрителя станет .. вами! Напишите текст для своего репортажа и создайте видео. Затем мы просмотрим все созданные ролики и выберем: 1) самый интригующий; 2) самый интересный; 3) самый смешной сюжеты»*.

Контрольный этап эксперимента представлял собой комплексное тестирование, которое включало когнитивную составляющую (задания на усвоение пройденных языковых тем) и изначально отобранные критерии (целеполагание, коммуникативность, креативность, рефлексия). По прошествии 5 месяцев в экспериментальной группе (в обучении которой использовались эвристические игры с интеграцией искусственного интеллекта) наблюдались положительные изменения по всем критериям оценивания метапредметных компетенций. В контрольной группе показатели

незначительно отличались от результатов входного тестирования. Диагностика усвоения непосредственно языковых навыков (устного собеседования и письменных заданий) показала, что в экспериментальной группе 70% учащихся показали высокие результаты по всем языковым аспектам (говорение, чтение, письмо и аудирование) в соответствии с программой обучения, 30% учащихся показали удовлетворительные результаты. В контрольной группе высокие показатели оказались у 63% учащихся, у 37% – удовлетворительные.

Таким образом, экспоненциальный рост искусственного интеллекта в разных сферах жизни привел к появлению разнообразных возможностей использования ИИ в образовательном процессе. Внедрение искусственного интеллекта в процесс эвристического обучения способно изменить вектор направленности искусственных систем и позволить создать новые возможности для творческого развития как учащихся, так и педагогов. Кроме того, использование сервисов, оснащенных искусственным интеллектом, сокращает временные затраты педагога на подготовку к занятиям, а также упрощает методологическую и методическую подготовку. Диалог учащихся с искусственным интеллектом в рамках эвристических игр позволяет формировать метапредметные компетенции учеников, сохраняя эмоциональное вовлечение и мотивационный фон. Экспериментальное использование искусственного интеллекта в рамках эвристического обучения школьников английскому языку показало, что учащиеся не ощущают барьеров при общении с искусственным интеллектом и создают качественные образовательные продукты.

Искусственный интеллект, способный к самокоррекции и самообучению, становится примером и вдохновляющим инструментом для человека. Педагогу, использующему искусственный интеллект в работе, необходимо соблюдать определенные дидактические условия, при которых обучение будет эффективным, и одно из главных условий – анализ, интерпретация и оценка деятельности ИИ. Грамотное использование искусственного интеллекта может сделать персональным помощником педагога, подталкивающим к непрерывному саморазвитию. Мотивацией для педагога также являются предпосылки к конкурированию с искусственным интеллектом на рынке труда.

Библиографические ссылки

1. Хуторской А. В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб: Питер, 2017.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОДЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В РАМКАХ МУЛЬТИПЛАТФОРМЕННОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА»)

В.В. Воронович

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, varanovich@bsu.by*

В статье определяется понятие мультиплатформенного подхода в онлайн-обучении, а также на примере курса «Компьютерная лингвистика» даются методические рекомендации по созданию и использованию моделей учебных курсов для студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: высшее образование; дистанционное обучение; мультиплатформенное обучение; компьютерная лингвистика; лингводидактика.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE CREATION AND USE OF TRAINING COURSE MODELS WITHIN THE FRAMEWORK OF A MULTI-PLATFORM APPROACH (BASED ON THE MATERIAL OF THE DISCIPLINE “COMPUTER LINGUISTICS”)

V. Varanovich

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, varanovich@bsu.by*

The article defines the concept of a multiplatform approach in online learning, and also, using the example of the “Computational Linguistics” course, provides methodological recommendations for the creation and use of educational course models for students of higher educational institutions.

Keywords: higher education; distance learning; multiplatform learning; computational linguistics; linguodidactics.

Мультиплатформенный подход в онлайн-обучении можно определить как «процесс организации онлайн-обучения посредством интеграции нескольких образовательных онлайн-ресурсов в учебный процесс с целью обеспечения успешного взаимодействия учащегося и преподавателя» [1, с. 411]. Компьютерная лингвистика представляет собой синтетическую дисциплину, находящуюся на стыке разных научных направлений – лингвистики, информатики, искусственного интеллекта. Поэтому считаем исключительно важным при преподавании

этой дисциплины использовать мультимедийные элементы и различные платформы, представляющие собой как среды разработки, так и готовые продукты, основанные на алгоритмах автоматической обработки естественного языка.

В предыдущей публикации на данную тематику [2] мы подробно описали структуру и типологию заданий учебного курса «Компьютерная лингвистика» для студентов отделения «Современные иностранные языки» факультета социокультурных коммуникаций БГУ на портале Moodle в соответствии с учебной программой по дисциплине [3]. В этой статье подробнее остановимся на методических рекомендациях по созданию и использованию учебных онлайн-курсов, основанных на мультиплатформенном подходе. На наш взгляд, данные рекомендации, которыми мы руководствовались при создании онлайн-курса «Компьютерная лингвистика», могут быть полезны при разработке будущих учебных курсов по различным дисциплинам вузовской программы.

Итак, при разработке учебных онлайн-курсов для вузовского обучения следует учитывать следующие принципы:

1. *Разнообразие цифровых платформ для теоретического и практического освоения дисциплины.* Данный принцип вытекает из самого определения мультиплатформенного подхода. На сегодняшний день в интернете представлено большое количество различных ресурсов, которые могут быть использованы в преподавании: научно-популярные порталы, веб-версии программных разработок, видео- и аудиоресурсы. Кроме того, многие продукты существуют в виде мобильных приложений, в некоторых случаях такая форма удобнее, так как требует только наличия смартфона, в то время как другие ресурсы требуют использования компьютера. В курсе «Компьютерная лингвистика» в рамках изучения разных тем происходит обращение к таким ресурсам, как онлайн-словари (например, gramota.ru, slounik.org, Wordnet), корпуса текстов (Национальный корпус русского языка, Беларускі N-корпус), синтаксические парсеры и системы машинного перевода (система Этап Лаборатории компьютерной лингвистики ИППИ РАН), системы автоматического реферирования (resoomer.com, textcompactor.com), платформа для обработки текстовой и звуковой информации corpus.by.

2. *Теоретическое сопровождение практических заданий, предлагаемых для выполнения.* Адекватное решение практических задач невозможно представить себе без опоры на теоретические разработки в данном направлении, поэтому в онлайн-курсах важно соблюсти баланс между теоретическим наполнением и постановкой практических заданий. Например, в теме «Корпусная лингвистика» представлен ряд источников, которые помогут усвоить общие понятия данного направления, а также

варианты использования корпусов текстов в лингвистических исследованиях и преподавании языков (учебное пособие А.Н. Баранова «Введение в прикладную лингвистику», статья Н.Р. Добрушиной «Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании» и др.). При изучении темы «Омонимия как система» происходит обращение к монографии А.И. Головни «Омонимия как системная категория языка», к статьям, посвященным проблеме автоматического разрешения омонимии в системах обработки естественно-языковых текстов.

3. *Адекватная декомпозиция учебного материала.* Декомпозиция учебного курса подразумевает тематический и временной принципы разделения тем изучения. Важно предусмотреть, на какие темы следует выделить больше времени для изучения, на какие – достаточно одного занятия. В курсе «Компьютерная лингвистика» два учебных занятия выделяется на выполнение заданий в рамках тем «Морфологическое кодирование», «Синтаксический анализ предложения», «Семантический анализ предложения», так как объем заданий в рамках этих тем несколько больше. Тема «Корпусная лингвистика» подразумевает выполнение трех практических заданий, на каждое из которых выделяется отдельное занятие.

4. *Многообразие практических заданий, предлагаемых для выполнения.* Типология возможных заданий в онлайн-формате весьма разнообразна. Упомянем здесь, что задания могут быть закрытыми и открытыми, формальными и эвристическими (предусматривающими создание своего первичного субъективного продукта), репродуктивными и творческими и др. При разработке рассматриваемого курса мы стремились учесть наличие такого разнообразия. Например, есть задания, подразумевающие заполнение шаблона (построение синтаксической модели управления глаголов в теме «Синтаксические словари»), а другие же задания побуждают творческие способности учащихся (например, составление упражнений для обучения русскому языку в теме «Корпусная лингвистика»).

5. *Индивидуализация заданий.* Поскольку в электронном режиме копирование материалов очень упрощено, важно предоставить обучающимся возможность выполнения своего личного задания. Онлайн-режим чаще всего подразумевает выполнение учебных заданий как на занятии в аудитории, так и самостоятельно в домашних условиях, поэтому соблазн копирования или совместного выполнения велик. Чтобы избежать подобных ситуаций, в курсе «Компьютерная лингвистика» предусмотрены средства индивидуализации: так, в рамках общего задания по построению семантической модели слов каждому студенту предоставляется свой список слов для анализа; для задания в теме «Автоматическая обработка дискурса» подобран набор текстов с учетом количества обучающихся на данном курсе.

6. *Автоматизированный контроль знаний.* Современные платформы для обучения предоставляют достаточно широкий инструментарий для автоматизации проверки знаний. Например, платформа Moodle, использованная для создания описываемого курса, предоставляет возможности автоматической проверки тестов разных типов, есть возможность вести журнал оценок, контролировать среднюю успеваемость группы и др. В случае, если требуется проверка выполненного задания преподавателем, есть возможность загрузить проверенный файл с замечаниями преподавателя, а также можно выставить оценку и оставить комментарии по заданию непосредственно на портале.

Таким образом, соблюдение перечисленных принципов позволит обеспечить высокое качество обучения с использованием электронных онлайн-ресурсов, повысить мотивацию обучаемых, задействовать различные каналы восприятия и в конечном счете достичь главной цели обучения по дисциплине – формирования определенных знаний, умений и навыков в определенной области.

Библиографические ссылки

1. Прохоренко О.Г., Воробьева О.А. Теоретические основы организации мультиплатформенного онлайн-обучения // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2021 г. Минск : БГУ, 2021. С. 410–413.

2. Воронович В.В. Мультиплатформенный подход к обучению студентов вуза по специализации «Компьютерная лингвистика» // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 марта 2022 г. Минск : БГУ, 2022. С. 155–160.

3. Компьютерная лингвистика: учебная программа для специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)». №УД-485/уч. для специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/46338>.

ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ПЛАТФОРМЫ TWEE В КАЧЕСТВЕ ИСТОЧНИКА МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А. Б. Горбатовская

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, perlhanna.19@gmail.com*

В статье отмечается важность организации контроля в процессе обучения иностранному языку студентов в высшей школе, а также описывается потенциал применения платформы Twee в качестве источника материала для составления лексических тестов по английскому языку на примере конкретных инструментов.

Ключевые слова: платформа Twee; лексический тест; контроль; качественный учебный материал; обучение английскому языку.

THE POTENTIAL OF PLATFORM TWEE AS THE SOURCE OF MATERIAL FOR COMPILING THE ENGLISH LANGUAGE LEXICAL TESTS

H. B. Harbatouskaya

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, perlhanna.19@gmail.com*

The article outlines the importance of organizing control in the English language teaching process as well as provides description of the potential of platform Twee as the source of material for compiling the English language lexical tests for university students using the example of certain tools.

Keywords: platform Twee; lexical test; control; high-quality teaching material; English language teaching.

Огромную роль в процессе обучения студентов иностранному языку (далее ИЯ) играет контроль. Именно он позволяет преподавателю выявить уровень учебных достижений своих обучающихся, провести диагностику испытываемых ими трудностей, а также проверить эффективность применяемых в образовательном процессе методов и приемов.

Часто используемым на занятиях по ИЯ способом организации контроля традиционно является тест – один из наиболее объективных показателей степени усвоения обучающимися языкового и речевого материала. В данной статье мы рассматриваем составление лексического теста по дисциплине «Практика устной и письменной речи (английский язык)». Составить качественный тест на проверку усвоения любого аспекта ИЯ является весьма непростой и трудоемкой задачей. Материал для создания тестов должен соответствовать следующим критериям:

1. аутентичность. Работа в рамках указанной выше дисциплины предполагает уже имеющийся у студентов высокий уровень владения ИЯ (Upper-intermediate и выше); дополнительная адаптация материала не требуется;
2. соответствие уровню языковой подготовки студентов;
3. соответствие теме, уровень усвоения которой будет проверяться данным конкретным тестом;
4. наполнение материала проверяемой активной лексикой.

Что касается первого требования аутентичности материала, то оно успешно удовлетворяется, если преподаватель заимствует информацию из монолингвальных онлайн словарей, например, Cambridge Dictionary [1] или Oxford Dictionary [2], так как все представленные в них в качестве примеров предложения черпаются из массивных корпусов текстов. Однако данные ресурсы не слишком эффективны в плане помощи преподавателю в поиске материала, соответствующему оставшимся трем критериям. Поэтому, используя только монолингвальные онлайн словари при составлении лексического теста, понадобится потратить множество часов активной работы, чтобы по крупицам «вытягивать» из данных ресурсов качественный материал.

Отличным решением данной проблемы станет применение платформы Twee [3] – ресурса, созданного во второй половине 2022 года специально для преподавателей английского языка с целью облегчения процесса их подготовки к занятиям, а также повышения эффективности образовательного процесса посредством создания качественного учебного контента и целого ряда заданий по работе с ним как совместно с преподавателем в рамках занятия, так и самостоятельно вне его.

Далее предлагаем рассмотреть конкретные 3 инструмента указанного выше ресурса, которые можно успешно применять непосредственно для создания качественного материала для лексического теста по ИЯ (в частности, по английскому языку).

Первый инструмент, который хотелось бы отметить, называется *Create a list of sentences with your vocabulary* ‘Создайте список предложений с заданными лексическими единицами’. Для использования данного инструмента необходимо выбрать желаемый уровень (Simple A1 – A2, Intermediate B1 – B2 или Advanced C1 – C2) готового продукта, ввести активную лексику (до 20 единиц как отдельных слов, так и целых выражений / идиом) и определиться с тематикой предложений. Последняя опция является необязательной, однако крайне удобной для преследуемых нами целей. После указания всех необходимых параметров, а также нажатия

кнопки *Do the magic!* буквально в течение 1-2 минут пользователь действительно получает список качественных, достаточно объемных (особенно если мы говорим о высоких уровнях) предложений, соответствующих заданной теме и содержащих в себе всю необходимую активную лексику. Далее данные предложения можно успешно использовать при составлении заданий самых разных форматов, например, на раскрытие скобок, вставку необходимого предлога, поиск недостающего элемента и так далее.

Следующий инструмент называется *Rephrase using the word given* 'Перефразируйте, используя заданное слово'. Его задача – создание упражнения / задания, в котором студенту необходимо переписать данные ему предложения, используя пройденные ранее в рамках изучаемого курса лексические единицы, при этом полностью сохраняя семантику исходного текста. Задания данного формата позволяют максимально объективно оценить степень сформированности навыка использования изученного вокабуляра в контексте.

Если преподаватель планирует включать в свой лексический тест задания на проверку понимания прочитанного, ему стоит обратить внимание на такой инструмент, как *Create a text on a certain topic* 'Создание текста по определенной теме'. Как понятно из самого названия, он позволяет за считанные секунды создать текст по любой заданной теме. Кроме темы платформа предлагает пользователю также выбрать (из 10 позиций) жанр готового текста, уровень его языкового наполнения (Simple A1 – A2, Intermediate B1 – B2 или Advanced C1 – C2), а также указать лексические единицы, которые необходимо включить в готовый продукт. Далее после получения текста преподаватель может продолжить работу с платформой, ибо Twee предлагает создать на основе только что написанного продукта еще и сами задания на проверку понимания прочитанного. Среди них присутствуют такие форматы, как выбор правильного варианта из предложенных (ответы ко всем заданиям также предоставляются), оценка высказывания на предмет его достоверности, а также вопросы открытого типа.

После окончания работы с тем или иным инструментом пользователю предлагается либо просто скопировать себе в документ все материалы, либо сохранить их в формате pdf, что также может быть весьма удобно, если никакое дальнейшее корректирование не требуется.

Таким образом, рассмотрев возможности 3 инструментов (всего на платформе их больше 30), можно сделать вывод об огромном потенциале применения Twee в качестве источника материала для составления лексических тестов по английскому языку. Использование данного электронного ресурса (как и любого другого) не исключает активного включения

преподавателя в работу. Необходимо тщательно проверять готовые продукты на предмет их соответствия заданным параметрам, наличия ошибок и несоответствий (например, указанная лексическая единица может быть использована не в том значении, которое обсуждалось ранее на занятиях), а также наличия машинного языка.

Библиографические ссылки

1. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (date of access: 14.01.2024).
2. Oxford Learner's Dictionaries [Electronic resource]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (date of access: 14.01.2024).
3. Twee [Electronic resource]. URL: <https://app.twee.com/> (date of access: 15.01.2024).

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ОБУЧЕНИЯ

Е. А. Гришечкина

*УО «Гомельский государственный колледж строителей»,
Гомель, Беларусь, lena13021975yandex.ru*

В статье описываются активные методы и приёмы обучения. Особое внимание уделяется проектному методу обучения, кейс-методу, методу концептуального анализа, игровым методам. В статье говорится о современном уроке русского языка, рассмотрены уроки инновационного типа.

Ключевые слова: активные методы; проект; концепт; презентация; кейс-метод; современный урок; инновационные типы уроков.

MODERN RUSSIAN LANGUAGE LESSON USING ACTIVE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

E. A. Grishechkina

*Educational Institution «Gomel State College of Builders»,
Gomel Belarus, lena13021975yandex.ru*

The article describes active learning methods and techniques. Particular attention is paid to the project method of teaching, the case method, the method of conceptual analysis, and game methods. The article talks about a modern Russian language lesson, and considers lessons of an innovative type.

Keywords: active methods; project; concept; presentation; case method; modern lesson; innovative types of lessons.

Современный урок русского языка требует использования активных методов обучения, когда активен не только преподаватель, но и обучающиеся. Родона начальниками метода следует считать таких прославленных педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, Г. Гегель, Д. Дьюи. К самым распространённым методам активного обучения относят: метод проектов, презентации, кейс-метод, дидактические игры и др.

Проектный метод берёт начало в первой половине 20 века. Достаточно долгое время данная методика развивалась за рубежом, претерпевая стадии развития и угасания. В современной педагогической практике интерес к проектному методу снова возрос [1, с. 41]. Активно занималась в этой сфере Е.С. Полат, доктор педагогических наук, профессор, автор исследований по обучению иностранным языкам, методу проектов, теории

и практики дистанционного обучения, педагогическим технологиям личностно-ориентированного подхода. Е.С. Полат отмечает, что проектный метод – это совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развитие креативности и одновременно формирование определённых личностных качеств учащегося в процессе создания конкретного продукта [2, с. 98-112]. В этом определении видны основные характеристики, которые помогают понять сущность этого метода. Так, мы понимаем, что перед выполнением проекта учащимся предлагается определённая проблема, поиском решения которой они и занимаются, выполняя проект [1, с. 42]. Проекты могут включать различные задания, такие как проведение исследований, разработка презентаций. На внеклассных занятиях по русскому языку можно подготовить проект по теме: «Концепты «добро» и «зло» в русской языковой картине мира». На работу со значениями слов и выявление их культурных смыслов, которые служат посредником между языком и культурой, направлен метод концептуального анализа, расширяющий знания учащегося не только о слове, но и о мире и его отношении к этому миру. В общих чертах методическую модель учебного концептуального анализа можно представить следующим образом: 1) создание словарного портрета слова (слово на уровне словаря); 2) создание контекстуально-метафорического портрета слова (слово на уровне словосочетания и микротекста); 3) создание словесного портрета концепта (слово на уровне текста и в диалоге культур). Вариант работы над концептом: I. Место концепта в картине мира носителей языка. Это справка философско-энциклопедического характера. II. Словарный портрет слова: этимология, значение, системные связи слова, словообразовательные, синтагматические (словосочетание), парадигматические (синонимы, антонимы), лексико-семантические группы, тематические поля и пр. III. Концепт в мудрости народной: фразеологизмы, пословицы, поговорки, загадки, приметы и т.д. IV. Текстовый портрет слова (микротексты: афоризмы, высказывания, предложения из текстов) и поэтические и прозаические тексты или их объёмные фрагменты. V. Авторские тексты по концепту: сочинение, проекты, статьи, доклады, словарные статьи предполагаемых коллективных словарей концептов.

Одной из основных инноваций в обучении русскому языку является использование цифровых технологий и онлайн-ресурсов. Например, *mindomo* – облачный сервис для создания ментальных карт, схем и диаграмм, карт для запоминания, проектов, выступлений, портфолио. Видеоуроки, интерактивные упражнения и игры – всё это помогает сделать обучение

более интересным и увлекательным. Игровые технологии помогают учащимся более эффективно изучать язык и способствуют развитию навыков коммуникации. Создание игровой ситуации на занятиях по русскому языку на тему «Речевой этикет в современном мире» может послужить примером ролевой игры как метода активного изучения материала. Многие учащиеся испытывают трудности в усвоении русской грамматики и произношения, особенно учащиеся, которые испытывают сильное влияние белорусского языка и проживают в сельской местности. Исследования показали, что использование фонетических упражнений и упражнений на грамматику, включая задания на письмо и чтение, может помочь улучшить навыки в произношении и грамматике русского языка [3, с. 250].

Чтобы повысить интерес к русскому языку, нужно на учебных занятиях использовать кейс-метод. Суть метода состоит в том, что обучающиеся получают пакет (кейс) заданий, не имеющего точного решения. Соответственно от обучающегося требуется или определить проблему и пути её решения, или выработать варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. Различают по объёму полные, сжатые, мини-кейсы. Решение кейсов одинаково эффективно в групповой работе, в парах, в индивидуальной работе. Результат решения кейса может быть представлен в виде презентации, сочинения-миниатюры и так далее. Пример кейса на уроках русского языка: причастие, деепричастие – формы глагола или самостоятельные части речи? Погружение в ситуацию:

– Считаете ли вы важной затронутую проблему?

Задания: сформировать проблему письменно, подобрать аргументы в пользу избранной точки зрения, исходя из характеристик причастия, деепричастия, подготовить контраргументы оппоненту. Кейс-метод является дополнительным методом к базовым знаниям.

В наши дни развитие творческих способностей учащихся является обязательным компонентом образовательного процесса. Творчество должно стать полноценной составляющей современного урока, поэтому, по возможности, следует моделировать и проводить уроки, направленные на развитие креативности учащихся. Для развития творческих способностей детей на уроках русского языка используются творческие работы (творческий диктант с грамматическим заданием, изложение, сочинение), разнообразные приёмы. Например, духовно нравственные темы для сочинения-рассуждения в старших классах «Легко ли обрести подлинного друга?», «Что такое взаимопонимание?» и др. На уроках творческого характера преподаватель использует произведения разных видов искусства. Разные по уровню развития учащиеся испытывают разные затруднения в учёбе. Наш опыт показывает, что для разрешения этих затруднений необ-

ходимо разработать систему индивидуальных заданий, добиваясь осознания самим школьником своих проблем. Постепенно он учится сам строить индивидуальную образовательную траекторию и двигаться по ней. Например, на уроке по теме «Морфологические признаки деепричастия» учащимся предлагается вспомнить результаты теста достижений, выполненного на прошлом уроке, и выбрать задания, позволяющие скорректировать свои ошибки.

Таким образом, к инновационным типам уроков относят следующие: урок организации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, урок развития творческих способностей учащихся. Моделирование и реализация уроков инновационного типа позволяют учащемуся как субъекту образовательного процесса не только освоить требуемый ФГОС объём материала, но и глубже познать богатство родного языка, получить позитивный познавательный опыт исследования языковых феноменов, сформировать у себя чувство удовлетворенности результатами учёбы и умением владеть родным языком [4, с. 8]. Использование активных методов обучения русскому языку позволяет осуществлять познавательную и творческую деятельность учащихся, повышает эффективность учебного процесса, способствует повышению качества образования.

Библиографические ссылки

1. *Градуюшко Д.А.* Практика использования проектного метода в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полоцкого государственного университета. 2021. № 15. С. 41-45.
2. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: учеб.-метод. Пособие. М.: АРКТИ, 2005. С. 98-112.
3. Русский язык как иностранный в сфере профессиональной коммуникации: инновации, проблемы, перспективы // Вопросы истории. 2023. № 8. С. 248-257.
4. *Селиванова О.Г., Спицына В.И.* Русский язык: уроки инновационного типа // Русский язык в школе. 2014. № 8. С. 3-9.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕСУРСОВ YOUTUBE ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА» В ВУЗЕ

Е. А. Дичковская

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, dzichkouskaya@bsu.by*

В статье рассматривается возможность использования аудиовизуального метода как реализация принципа наглядности в преподавании дисциплины «Зарубежная литература» в языковом вузе. Представлены инновационные идеи использования аутентичных материалов ресурсов YouTube в преподавании дисциплины, позволяющие оптимизировать использование современных информационных технологий применительно к условиям обучения студентов в вузе.

Ключевые слова: аудиовизуальные технологии; иноязычное образование; зарубежная литература; высшее образование; аутентичные видеоматериалы; ресурсы YouTube.

DIDACTIC POTENTIAL OF YOUTUBE RESOURCES FOR TEACHING THE DISCIPLINE "FOREIGN LITERATURE" IN HIGHER EDUCATION

K. A. Dzichkouskaya

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, dzichkouskaya@bsu.by*

The possibility of using the audiovisual method as an implementation of the principle of visualization in teaching the discipline "Foreign Literature" at a language university is considered. Innovative ideas for using authentic materials from YouTube resources in teaching the discipline are presented, allowing to optimize the use of modern information technologies in relation to the conditions of students' education at the university.

Keywords: audiovisual technologies; foreign language education; foreign literature; higher education; authentic video materials; YouTube resources.

В быстро развивающемся XXI веке нет необходимости применять традиционные подходы к обучению, когда преподаватель играет ключевую роль в передаче знаний ученикам. Сегодня в сфере образования широко используются инновационные технологии. Технология – это средство получения доступа к модернизированному миру. Использование технологических достижений может помочь учебному процессу стать более эффективным и результативным. Интернет обладает исключительными возможностями для обучения, так как с его помощью возможен доступ к разнообразным аутентичным материалам и огромному числу ресурсов в

текстовом, аудио- и видео-форматах. Интернет, средства массовой информации, большое количество и разнообразие онлайн-образовательных платформ бросают вызов университетским программам и начинают конкурировать за обучающуюся аудиторию независимо от географического положения, будь то Беларусь или любая другая страна за пределами.

В отличие от крошечных библиотек или отдельных учебников, открытые цифровые платформы содержат гораздо больше ресурсов, чем традиционные учебники, предоставляя необходимые аутентичные видеоматериалы, отбор которых преподаватель проводит самостоятельно, адаптируя к конкретным учебным целям. В таких условиях преподаватель вуза находится в постоянном поиске дополнительных технологий и аутентичных (видео)ресурсов, которые должны соответствовать программе обучения, содержанию и уровню подготовки учащихся.

Преимущества YouTube в образовании. Использование видео облегчает применение аутентичного материала, учащиеся соприкасаются с реальным языком, а не только с учебниками. Инновационные технологии, такие как сайты онлайн-обмена видео YouTube, были предложены в качестве мощного инструмента для стимулирования учебных интересов учащихся и достижения целей обучения [1, с. 485]. Все больше в мире наблюдается заметный всплеск влияния видеороликов YouTube в качестве образовательного инструмента, предлагающего значительные преимущества для учащихся с точки зрения доступности, вовлеченности и понимания. Обращение к видео на YouTube в учебном процессе дает преимущества как учащимся, так и преподавателям [2]. Эти преимущества включают в себя: привлечение внимания обучающихся, сосредоточение концентрации учащихся, наблюдение за событиями, которые не привлекают внимания, создание интереса к предмету, улучшение отношения к содержанию изучаемого предмета, построение отношений с учащимися, содействие творчеству, повышение сотрудничества и мотивации учащихся, превращение обучения в удовольствие, снижение беспокойства по поводу пугающих тем, повышение степени понимания [3, с. 121]. Использование видео на YouTube может улучшить у учащихся способности к повествованию, умению рассказывать истории [4].

Обзор аутентичных видеоматериалов по литературе из открытых Интернет-ресурсов. Мною проведено исследование, которое позволило выделить YouTube каналы, посвящённые изучению англоязычной литературы, видеоматериалы которых могут быть полезны для разработки учебных материалов как для лекционных и семинарских занятий, так и для самостоятельной работы вне аудитории, среди которых *TED-Ed, The School*

of Life, Biography, Great Books Explained, Timeline - World History Documentaries, Course Hero, HISTORY, Fiction Beast, Author Documentaries, Grade-Saver, The Written World, Alt Shift X, VelocityWriting - The Writing Life, Nobel Prize, Storied, Penguin Books UK, Curious Muse, Upgrade Your Mindset, The Take by ScreenPrism и др. Все вышеперечисленные ресурсы являются англоязычными сайтами, содержат познавательную информацию по дисциплине и представлены на YouTube. Рассмотрим некоторые из них.

Целью ресурса *The School of Life* является развитие эмоционального интеллекта посредством преподавания таких гуманитарных наук как литература, философия, психоанализ, история и искусство. Видео контент обладает большим потенциалом для развития коммуникативной компетентности студентов языковых специальностей, предоставляя значительный объем полезной информации по изучаемой дисциплине. В анимационных видео используется междисциплинарный подход путем изучения истории, психологии, социологии, экономики, политики, этики и философских концепций, что позволяет развивать свободное критическое и творческое мышление. Канал предлагает серию, посвященную таким знаковым фигурам в истории литературы как Джейн Остин, Чарльз Диккенс, Оскар Уайльд, Джеймс Джойс, Вирджиния Вулф, Джордж Оруэлл, Сэмюэл Беккет, Ральф Уолдо Эмерсон, Джеймс Болдуин. Средний хронометраж предлагаемых видеороликов занимает 3–13 минут.

С 1960-х годов, когда состоялась премьера телешоу *Biography*, само название стало синонимом интригующих жизненных историй. Сайт Biography.com, запущенный в 1996 году, рассказывает об известных, выдающихся и авторитетных личностях. Видео, представленные на YouTube-канале *Biography*, со всей убедительностью освещают жизнь и творчество известных писателей Великобритании и Америки с различных точек зрения, рассказывая правдивые истории о самых популярных представителях литературы, демонстрируя, как их вклад вписан в более широкий социальный и исторический контекст. Среди героев видеороликов можно выделить фигуры таких писателей как Уильям Шекспир, Джоан Роулинг, Уолт Уитман, Эдгар Аллан По, Марк Твен, Ф. Скотт Фицджеральд, Эрнест Хемингуэй, Гертруда Стайн, Уильям Фолкнер, Джеймс Болдуин, Курт Воннегут, Майя Энджелоу и др. Их творчество и оставленное наследие по-прежнему ценно и важно сегодня. Среди редакционных ценностей отбора материала следует отметить точность, актуальность, известность и не подвластность времени. Весь контент, включая имена, места, даты и статистику, проверяется на достоверность перед публикацией.

Редакторы и исследователи-фрилансеры используют как минимум два авторитетных вторичных источника или один авторитетный первоисточник для подтверждения того, что вся информация объективна и верна на момент публикации. В случае если информация утеряна для истории, открыто обсуждаются научные предположения. Продолжительность мини-видео 3-4 минуты, контент материалов является точным, понятным, интересным и правдивым.

На канале *Author Documentaries* представлены документальные фильмы, относящиеся к самым разным литературным жанрам, периодам времени и авторам. В них рассказывается о творчестве таких выдающихся писателей и поэтов как Джон Милтон, Вальтер Скотт, Джонатан Свифт, Перси Биши Шелли, Роберт Льюис Стивенсон, Чарльз Диккенс, Оскар Уайльд, Вирджиния Вулф, Д.Х. Лоуренс, Дилан Томас, Уильям Батлер Йейтс, Уилл Кэсер, Дафна Дюморье, Эдна Сент-Винсент-Миллей, Л. Томас Элиот, Фрэнк Баум, Теннесси Уильямс, Джек Керуак, Сильвия Плат, Рэймонд Чандлер, Дэшил Хэммет, Роальд Даль, Генри Джеймс, представителей Гринвич-Виллидж и др. Видео формируют представление о жизни и творческих процессах представителей литературных направлений, углубляются в личную жизнь, исследуя уникальные подходы в творчестве к литературным трудам и писательскому мастерству, также анализируются их мировоззрение, мысли о литературном мире и проблемы, с которыми они сталкивались.

Еще один открытый Интернет-ресурс, представляющий собой виртуальный книжный клуб, *Great Books Explained* предлагает увлекательное погружение в суть классической литературы и образования. В результате сотрудничества с учеными и журналистами писатель Джеймс Пейн запустил серию видео, в которых предлагает свежий авторский взгляд на мировую литературу, знакомя читателей с классикой, а также с современной детской художественной литературой. Канал снимает компактные информативные фильмы об отдельных книгах, раскрывая сложные теории и идеи, предлагая объяснения, что делает книгу по-настоящему великой. Великие книги – это исторически значимые тексты, которые сформировали или определили целые культуры и движения, в них затрагиваются непреходящие темы культур, обществ, эмоций и состояния человека. Многие из моральных, социальных и политических тем, отмеченных в них, столь же поразительно актуальны сегодня и применимы к современным проблемам. В видео исследуется суть того, что создает великие книги западного мира, углубляясь в сферы интеллектуальных, моральных и эс-

тетических достоинств, определяющие их величие. Книги передают глубокие истины и моральные уроки. Каждый эпизод посвящен одной книге и исследует такие темы как история, богатство, политика, гендер, раса и сексуальность. В дополнение к объяснению сюжета, видео помещают книгу в контекст истории, географии и жизни авторов. В первом выпуске представлена одна из самых сложных книг в мире, «Улисс» Джеймса Джойса, во втором – «Приключения Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла, третья посвящена роману американского писателя Фрэнсиса Фицджеральда «Великий Гэтсби». Каждый эпизод длится около 15 минут, при этом насыщен большим количеством информации и визуальными эффектами.

Разработка контента компанией *Course Hero*, занимающейся веб-сайтами в области образовательных технологий, для платформы онлайн-обучения ускоренный курс *Course Hero*, свидетельствует об осознанной ценности аудиовизуальных средств обучения, помогающих учащимся эффективно понимать и усваивать информацию. На платформе можно найти тысячи ресурсов по изучению литературы, а также видеоролики с углубленным литературным анализом произведений с помощью учебных пособий, инфографики и эссе. Видеоролики ресурса предлагают возможность мгновенно обобщить видео с помощью плагина Course Assistant и выполнить тесты, созданные искусственным интеллектом.

Хотя на первый взгляд акцент канала *The Take* на кино и телевидение, тем не менее трудно не заметить, что контент канала способен обратить на себя внимание и привлечь аудиторию, изучающую англоязычную классическую литературу. Канал публикует интересные и хорошо продуманные аналитические материалы, основанные на экранизации художественных произведений. Благодаря вниманию к такому приему, как *символизм* (многие видео основаны на объяснении символов и скрытых смыслов произведений), канал предлагает *риторический* анализ элементов экранизации литературных произведений. Для развития критического и творческого мышления на канале создана серия видео под общей темой, генерирующая существующие в литературе и кино тропы (или образы), например, i) *The Strong Female Character Trope, Explained*; ii) *The Angry Young Man Trope, Explained*; iii) *The Southern Woman Trope, Explained*; iv) *The Strong Black Woman Trope, Explained*; v) *The Wicked Stepmother Trope, Explained*; vi) *The Witch Trope, Explained*; vii) *The Actress Trope*; viii) *The Wild Woman Trope – A Story Of Radical Self-Discovery* и др.

Видео *'The Handmaid's Tale: Framing Strong Women'* на основе анти-утопического романа канадской писательницы Маргарет Этвуд «Рассказ

служанки», показывает, как можно рассказать историю, когда персонажи не могут донести до читателя, что они чувствуют и имеют в виду. Видео представляет собой своего рода мастер-класс для выражения мыслей и чувств персонажей по использованию аудиовизуальных техник, таких как кадрирование, цвет, музыка, воспоминания и закадровый голос.

Серия видео *'Main Character Studies & Origins'* предлагает анализ героев художественных произведений, исследуя такие архетипы как храбрый герой и жестокий злодей. В видеоролике *'A Clockwork Orange: The Glamorous Psychopath'* представлен анализ главного героя художественного фильма «Заводной апельсин» Стэнли Кубрика, снятого по мотивам одноименного романа-антиутопии Энтони Бёрджесса. В эпоху поп-культуры, постмодернизма и антигероя прототипом выступает главный персонаж «Заводного апельсина» Алекс. Кубрик создал персонаж, который является ярким воплощением злого, но в то же время харизматичного и интересного типа антигероя, известного как гламурный психопат.

В этой серии также предложены несколько видео-эссе-викторин, созданных на основе экранизации произведений классических произведений.

1. В задумке видео *'Which Lord of the Rings Character Are You?'* на экранизацию эпоса Джона Р.Р. Толкина «Властелине колец» авторами показано, что для спасения мира нужны самые разные персонажи – от мудрых эльфов до вспыльчивых гномов, от могущественных волшебников до скромных хоббитов. Представлен анализ двенадцати ключевых персонажей трилогии – Гэндальф, Галадриэль, Арагорн, Арвен, Эовин, Леголас, Боромир, Фродо Бэггинс, Мериадок (Мерри), Пиппин и то, что определяет каждую из их личностей, что позволяет ориентироваться в путешествии любого из героев.

2. Видео *'Jane Austen Heroines – Are You Lizzie, Emma or Marianne?'* на основе экранизации шести произведений Джейн Остин предлагает анализ шести культовых женских персонажей всех времен. Каждый сложный персонаж олицетворяет различные сильные стороны, мотивации и препятствия, которые необходимо преодолеть, некоторые из которых упомянуты в самих названиях книг. Таким образом, определение того, на какую из героинь романов Остин зритель больше всего похож, может помочь увидеть, в чем он лучше всего разбирается, и какой определяющий урок необходимо усвоить – переосмыслить свои поспешные суждения, контролировать свою эмоциональную природу, осознать степень своей открытости для влияния.

3. Видео *'Little Women – Are You Jo, Amy, Beth, or Meg?'* на экранизацию произведения «Маленькие женщины» американской писательницы

Луизы Мэй Олкотт ставит цель понять характер каждой героини и проанализировать их жизненный путь, а также помочь прийти к осознанию, как и сегодня еще возможно черпать вдохновение у героинь романа.

Итак, видеохостинг YouTube обладает дидактическим потенциалом познакомить учащихся с зарубежной литературой на английском языке, предлагая множество образовательных, документальных и анимационных видео и интервью.

Библиографические ссылки

1. *Roodt S., Peier D.* Using Youtube© in the Classroom for the Net Generation of Students //Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference. Informing Science Institute, 2013. P. 473-488.

2. *Alkhubaydi M. D.* Investigating factors that influence the use of YouTube in teaching biology in high schools in Saudi Arabia based on the technology acceptance model //International Interdisciplinary Journal of Education. 2018. Т. 7. № 11. P. 134-139

3. *Maziriri E. T., Gapa P., Chuchu T.* Student Perceptions Towards the use of YouTube as An Educational Tool for Learning and Tutorials //International Journal of Instruction. – 2020. Vol. 13. № 2. P. 119-138.

4. *Afriyeni Y., Masbiran G.* Improving Students' Story Telling Ability by Using Youtube Video //Journal of English Language and Education. 2022. Т. 7. № 2. P. 113-121.

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕО ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»

Е. А. Дичковская

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, dzichkouskaya@bsu.by*

Рассматривается пример разработки учебного проектирования заданий с использованием аутентичного видео на занятиях по зарубежной литературе для студентов специальности «Современные иностранные языки» с целью развития иноязычных коммуникативных компетенций и навыков критического мышления.

Ключевые слова: аутентичные видео; иноязычное образование; зарубежная литература; высшее образование; ресурсы YouTube.

AN INSTRUCTIONAL DESIGN FRAMEWORK OF TASKS WITH AUTHENTIC VIDEOS ON THE DISCIPLINE “FOREIGN LITERATURE” FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY “MODERN FOREIGN LANGUAGES”

K.A. Dzichkouskaya

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, dzichkouskaya@bsu.by*

An example of an instructional design framework of tasks with authentic videos in classes on foreign literature for students for the specialty “Modern Foreign Languages” is considered with the aim to develop foreign language communicative competences and critical thinking skills.

Keywords: authentic video; foreign language education; foreign literature; higher education; YouTube resources.

Технологии – ценный источник для разработки фрагментов занятий с использованием аутентичных материалов по зарубежной литературе в языковом вузе. Аудиовизуальные технологии работают синхронно, транслируя визуальный и звуковой контент, а аудиовизуальная информация воспринимается естественно, поэтому представляет собой эффективный способ получения и усвоения необходимых знаний. По мнению Линдстрема [1] навыки запоминания и понимания у учащихся улучшаются быстрее, когда они видят, слышат и делают. Степень понимания предмета при просмотре, слушании и воспроизведении материалов во время учебных занятий превышает 75%. И напротив, учащиеся, которые

во время подготовки полагаются только на понимание, демонстрируют уровень понимания 20%, в то время как те, кто полагается исключительно на зрение и слух, демонстрируют уровень понимания 40%.

Важная причина, лежащая в основе легкого доступа к аудиовизуальным материалам связана, без сомнения, со всемирной консолидацией Интернета, который предоставляет возможности для просмотра, создания и распространения аудиовизуальных материалов множества новых форматов. В условиях быстрого технологического роста ученые и преподаватели, специализирующиеся в английском языке, проявляют большой интерес к онлайн-сервису обмена видео YouTube, рассматривая его в качестве образовательного инструмента, потенциал которого во многих отношениях способствует улучшению преподавания и обучения студентов. Видеохостинг предлагает множество ресурсов для обучения по дисциплине «Зарубежная литература», содержащих аутентичные видеоматериалы со всего мира, которые пригодны для использования в дидактических целях, позволяя встраивать видео в формальный образовательный процесс в ходе аудиторных занятий, среди которых следует отметить ресурсы *TED-Ed*, *The School of Life*, *Biography*, *Great Books Explained*, *Timeline - World History Documentaries*, *Course Hero*, *HISTORY*, *Fiction Beast*, *Author Documentaries*, *GradeSaver*, *The Written World*, *Alt Shift X*, *VelocityWriting - The Writing Life*, *Nobel Prize*, *Storied*, *Penguin Books UK*, *Curious Muse*, *Upgrade Your Mindset*, *The Take by ScreenPrism* и др. Аутентичные видеоматериалы максимально приближены к языковой реальности, поэтому их использование на занятиях более чем удовлетворяет требованиям учебной программы.

Применение обучающего видеоконтента *YouTube* оказывает влияние на изменение традиционных функций преподавателя: роль педагога в качестве когнитивного гида не просто усиливается, а становится исключительной, ведь теперь педагог направляет творческий образовательный процесс.

Для многих студентов обучающее видео по дисциплине «Зарубежная литература» может стать ключом к мотивации к чтению на английском языке. Просмотр аутентичных видео на регулярной основе погружает учащихся в естественную языковую среду, способствует интенсификации обучения, стимулирует речемыслительную, познавательную, творческую деятельность учащихся, позволяют индивидуализировать обучение [2, с. 2990].

Цели и содержание обучения с помощью видеороликов. Учащиеся должны понимать основную информацию (глобальное понимание), нужную информацию (селективное понимание) и полную информацию (де-

тальное понимание) [3, с. 20]. Преподаватель и учащиеся работают сообща, сознательно и одновременно с намерением развить четыре навыка (т. е. аудирование, чтение, письмо и разговорную речь),

Учебное проектирование заданий и упражнений для использования коротких аутентичных видеоматериалов по зарубежной литературе предназначено для студентов 2 и 3 курсов специальности «Современные иностранные языки» факультета социокультурных коммуникаций БГУ. Это один из возможных подходов в разработке учебной программы дисциплины, основанной на актуальных, разнообразных и увлекательных задачах, цель которых познакомить с творчеством английского писателя викторианской эпохи, улучшить аутентичное использование языка среди студентов-лингвистов и развивать навыки критического мышления. Понимание частично определяется собственными базовыми знаниями учащегося, эффективная педагогическая стратегия состоит в разработке мероприятий, позволяющих получить доступ к этим знаниям.

Тема занятия *English Victorian Literature: 1830-1901* включает такой вопрос как освещение жизни и творчества Чарльза Диккенса. В качестве дополнительного материала к основному изложению вопроса могут быть использованы видео YouTube, расположенные в свободном: 1. *LITERATURE – Charles Dickens* (The School of Life, продолжительностью 10:38 минут); 2. *Why should you read Charles Dickens?* (Ted-Ed, продолжительностью 5:16 минут) 3. *Charles Dickens documentary* (Author Documentaries, продолжительностью 29:16 минут); 4. *Where to Start with Charles Dickens with Robert Douglas* (Penguin Books UK, продолжительностью 12:35 минут); 5. *Charles Dickens's London with Simon Callow – the Guardian* (Penguin Books UK, продолжительностью 4:46 минут.). В аудитории рекомендуются использовать короткие видео продолжительностью до 6 минут, а для внеаудиторной самостоятельной работы пригодны более длинные. По этой причине для разработки был выбран анимационный ролик *Why should you read Charles Dickens?* Посредством анализа различных дискурсивных и лингвистических особенностей, характерных для жанра анимационных видео Ted-Ed по литературе, специально составленные задания и упражнения позволяют студентам деконструировать содержательное наполнение представленного материала в видео.

Проектирование заданий для академического просмотра анимационных видео TED-Ed по зарубежной литературе. Алгоритм работа с видео состоит из нескольких этапов, которые соотносятся с традиционными этапами работы с видеоматериалами, и предполагает выделение трех инте-

грированных этапов – преддемонстрационный (подготовительный), демонстрационный (этап просмотра) и постдемонстрационный (заключительный), каждый из которых имеет свои цели.

I. Целью преддемонстрационного (подготовительного) этапа (*before viewing*) просмотра видео является снятие психологического барьера, активизация знаний студентов, повышение интереса к языку и работа с новыми словами. Необходимо расширить знакомство учащихся с целевыми словами и улучшить изучение случайного словарного запаса. Особый акцент делается на подготовку учащихся к просмотру видео, чтобы облегчить понимание содержания и помочь сконцентрироваться на нужной информации. Корректная и четкая формулировка заданий и упражнений для данного этапа обуславливает качество понимания прослушиваемого текста на последующих этапах работы. Установка на просмотр включает задания на активизацию внимания за счет наводящих вопросов, обсуждение вероятного содержания видеоролика.

Чтобы дать толчок к обсуждению, можно начать с эффективной разминки, короткого задания, которое фокусирует внимание на теме занятия. Озвучивается название видеоролика в задании *Discussion of the Video* для угадывания, о чем его содержание с целью пробудить у учащихся интерес к теме и повысить их вовлеченность. Например, студенты могут изучить название видео *Why should you read Charles Dickens?*, чтобы выдвинуть гипотезу о его содержании, назвать причины, почему нужно прочитать произведения Чарльза Диккенса. В идеале вопросы, заданные преподавателем, должны освещать концепцию и/или проблему, которая поставлена в видео.

На данном этапе учащимся предлагаются следующие быстрые задания-установки:

i) обратиться к опыту учащихся: *Name which Dickens novel you know? / What works of Dickens do you know? Which one is your favorite?*

ii) обсудить тему видеоролика с целью знакомства с темой занятия (обсуждение темы; фотографии, тематически связанные с материалом; викторина, мотивирующая на дальнейший просмотр и т. п.). Сосредоточившись на литературном творчестве писателя, учащиеся выполняют задание на сопоставление: соединить элементы из одного списка с элементами из другого, например, сопоставить названия произведений Диккенса в колонке А с их кратким описанием в колонке В. Список произведений включает следующие книги Диккенса: *Bleak House, Oliver Twist, Great Expectations, Hard Times, A Tale of Two Cities, The Pickwick Papers, Ghost Stories, David Copperfield, Scenes of London Life, A Christmas Carol, Our Mutual Friend*. Задание звучит следующим образом: *Here are the titles of 11 works*

by Dickens, match titles of the books (1-11) in Column A with their brief descriptions (a-k) in Column B.

Также можно прибегнуть к использованию визуальных подсказок, которые активизируют воображение учащихся. Самый простой вариант – показать дизайн обложки книги и попросить высказать свои чувства по этому поводу.

iii) привести одну или несколько цитат писателя, и обсудить ее. Иногда полезно обратиться за вдохновением и помощью к великим писателям, учащихся знакомят с цитатой Чарльза Диккенса, которая может использоваться в повседневной жизни, например, *Comment on Charles Dickens's quote from the novel A Christmas Carol "There is nothing in the world so irresistibly contagious as laughter and good humor"*. Фраза обращает внимание на мощную и заразительную природу смеха и позитивного настроения. В цитате подчеркивается воодушевляющее и объединяющее воздействие смеха и хорошего юмора на людей и их взаимодействие друг с другом.

И, наконец, первый этап завершается первичной тренировкой (активацией), цель которой закрепить новый материал в памяти учащихся [4, с. 64]. Необходимо: i) ввести, объяснить и отработать в лексических упражнениях новые лексические единицы (слова, словосочетания и устойчивые выражения) из видеоролика; лексические единицы (ключевые слова и выражения) представлены следующим образом: слово, транскрипция, дефиниция/перевод; ii) уточнить имеющиеся лингвострановедческие реалии; iii) перевести на родной язык аутентичные устойчивые выражения и речевые клише из видео.

В задании *Enrich your vocabulary* акцентируется внимание на незнакомых языковых явлениях, лексическом материале. Недостаток словарного запаса сильно усложняет даже простое задание, поэтому важно изучить словарный запас учащихся, чтобы избежать затруднений в понимании. Предлагает для изучения глоссарий, включающий помимо новой лексики ключевые слова. Объяснение новой лексики направлено на раскрытие ее значения (семантизацию), а также на ознакомление учащихся с формой и употреблением лексических единиц. Сюда же входит контроль за правильностью понимания значения конкретной лексической единицы. Задания на данном этапе могут звучать следующим образом: *Study the meaning (and pronunciation) of the following words and word combinations. / Study the vocabulary which is intended to aid your comprehension. / Go over the following words and word combinations. Make sure you understand their meaning.*

В работе с лексикой для составления глоссария по скрипту видео используются различные способы перечисления слов, например, отдельные цвета для существительных и глаголов или обведение глаголов кружком

и их выделение жирным шрифтом, что позволяет заставить учащихся больше концентрироваться на словах. Перечисление слов в соответствии с их грамматическим классом также может эффективно помочь при знакомстве с новой лексикой.

Подготовка неадаптированного аутентичного текста к работе предполагает составление списка наиболее важных слов и выражений на основе скрипта видео, который в дальнейшем будет служить вербальной опорой при выполнении заданий, а также при развитии монологической речи, обучение которой принято завершать работу.

В видео упоминаются герои произведений Диккенса – *Philip Pirrip, called Pip, Bob Cratchit, Uriah Heep, Septimus Crisparkle, Little Dorrit, Nicholas Nickleby, Wackford Squeers, Oliver Twist, Mr. Bumble, the Ghost of Christmas Past*, все они могут использоваться в задании на сопоставление.

Задания и упражнения составляются только на материале ключевых лексических единиц. Целью задания – привлечь внимание учащихся к целевым словам и способствовать целенаправленному обучению лексики. Для ознакомления с новыми словами, в некоторых случаях учащимся предлагается список слов с их дефинициями или переводом на родной язык, могут предлагаться упражнения для снятия лексических трудностей (упражнения на соответствие слов и их дефиниций, на перевод, перефразирование, подбор или определение синонимов/антонимов к новым словам и т. п.).

После выполнения всех видов подготовительных заданий и упражнений студенты приступают к просмотру видео. Это так называемая стадия просмотра или предъявления видеоматериала.

II. Демонстрационный этап (*while viewing*) предусматривает фиксирование элементов содержания видеоматериала в разных формах и включает в себя упражнения, которые выполняются во время просмотра всего видео или его части. Учащиеся просматривают видео, чтобы понять суть. Визуальная часть помогает развитию языковой догадки.

Мой собственный опыт работы с видеоматериалами свидетельствует о том, что наличие скрипта/печатного материала к ним и созданных на его основе упражнений значительно повышает эффективность занятия, при этом все больше появляется свидетельств того, что учащиеся легче запоминают новые слова при просмотре видео с субтитрами.

Один из ключевых моментов, который следует помнить при планировании действий по просмотру, заключается в том, что учащиеся будут как слушать, так и смотреть во время воспроизведения видео, поэтому необходимо убедиться, что поставленные задачи требуют лишь минимального ответа. Лучше всего выбирать вопросы на проверку понимания содержа-

ния, например, как истинные/ложные утверждения или вопросы с несколькими вариантами ответов, которые требуют только минимальной физической реакции, например, постановки галочки. Составляются упражнения, направленные на контроль понимания отдельных фраз или слов и общего смысла увиденного.

Во время просмотра видео студенты-зрители конспектируют основную информацию. Для выявления важных ключевых моментов, учащимся предлагается одно из следующим заданий:

1) просмотреть варианты ответов на вопросы и выбрать правильный ответ по содержанию видеоматериала, например, *Watch the video and say whether the statements below are true or false. / Mark the following statements as true or false. / Complete the sentences below choosing the correct variant. / Choose the right answer. / Choose the correct ending for each of the sentence. / Choose the word that best completes the sentence.*;

2) поставить предложения в правильном порядке, например, *Watch the video and put the sentences in order; Put the sentences in the correct order;*

3) заполнить пропуски в предложениях (пропущенные слова перечислены в таблице либо выделены жирным шрифтом), например, *While watching the video, fill in the gaps with the missing words. / While watching the video, fill in the gaps using the words from the box in the appropriate form. / Choose the words from the list to complete the sentences.* Для создания такого задания можно воспользоваться генератором тестов «Close test creator».

III. Целью постдемонстрационного этапа (after-viewing) является контроль понимания и развитие продуктивных умений устной речи (говoreния) на основе услышанного. Поскольку теперь у всей группы есть общий опыт, будет эффективным разработать задания на извлечение основных идей, концепций и/или проблем из просмотренного видео. Обращаясь к информации и/или идеям из видео, учащиеся совершенствуют свои разговорные навыки и развивают навыки критического мышления (с помощью задач мышления более высокого порядка) путем анализа, оценки и обсуждения творчества писателя и идей его книг, при этом параллельно стимулируется устное использование целевого языка.

Осуществляется контроль понимания содержания видео с помощью вопросно-ответных заданий и упражнений (обсуждение вопросов, демонстрирующих глубокое понимание текста; проблемное обсуждение и т. п.), например, *Watch the video and give short (or extensive) answers to the questions below: 1) Name the most famous figures in Charles Dickens's works. 2) What are the features of Dickens's writing that make it so special? 3) What*

increased the excitement around the author? 4) What made Dickens particularly popular? 5) What do the characters in Dickens's works demonstrate? 6) How is Victorian life portrayed in his novels? 7) What can we learn about the Industrial Revolution from Dickens's work? 8) Why do you think Dickens chose orphans as his protagonists in many cases?

Задание с формулировкой вопросов по содержанию (TASK – *Think critically*) в целом требуют критического мышления, чем предыдущие задания, поскольку здесь используется язык на гораздо более глубоком уровне. Критическое мышление вносит большой вклад в освоение продуктивных навыков. Следует добавить задания для развития навыков критического мышления, например, *Watch the video once again and check your understanding of the details by answering the questions that follow: Why should we read Charles Dickens's books?, Why do you think Dickens still holds so much appeal for modern readers?*

Данный подэтап направлен на развитие навыков устной монологической речи студентов. При установке на последующий пересказ и/или обсуждение содержания видео может быть использовано его двукратное предъявление. Повторному прослушиванию должна предшествовать формулировка новой практической задачи, мобилизующей учащихся на более глубокое понимание, например, *Think of the words and expressions from the video that will extend your vocabulary on the theme and use each of them in the sentences of your own.*

В ходе выполнения таких заданий как дискуссия, краткое описание биографией писателя с использованием визуальных опор (гlossария, фотографий, а также различного рода изображений, связанных с их жизнью и творчеством), у учащихся появляется мотивация к изучению темы.

Вышеописанный алгоритм обучения с использованием коротких аутентичных видео нацелен на автоматическое запоминание новых лексических единиц и перевод словарного запаса из пассивного словаря в активный.

Итак, дидактическое видео, широко признанное в качестве мощного средства коммуникации, может значительно улучшить и разнообразить учебную программу по зарубежной литературе в языковом вузе. При тщательном отборе и целенаправленном планировании обучение в аудитории становится более увлекательным местом, где мотивация генерируется через выполнения значимых задач. Интеграция действий перед просмотром, во время просмотра и после просмотра способствует использованию естественного языка, развитию иноязычных коммуникативных навыков и навыков критического мышления, что делает видео ценными инструментами обучения.

Библиографические ссылки

1. *Lindstrom R.L.* The Business Week Guide to Multimedia Presentations: Create Dynamic Presentations That Inspire. New York: Osborne McGraw-Hill, Berkeley, Calif., 1994.
2. *Iskhokovna I.L., Erkinovna T.M.* The Use of Authentic Video Materials for the Development of Language Skills of Students of Philological Universities //PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology. 2021. Vol. 18. № 4. P. 2990-2998.
3. *Бредихина И.А.* Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И.А. Бредихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018.
4. *Bakirova H.B.* Formation of Terminological Competence in ESP Education // JournalNX. 2020. Vol. 6. №. 11. P. 63-68.

ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИПЛАТФОРМЕННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА»)

А.О. Долгова¹⁾, В.А. Первак

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾dolgova@bsu.by*

В статье представлена разработка и апробация онлайн-занятия по дисциплине «Теоретическая фонетика» в рамках мультиплатформенного подхода к вузовскому обучению.

Ключевые слова: высшее образование; онлайн обучение; мультиплатформенное обучение; образовательная платформа Moodle, онлайн-ресурс; фонетика; английский язык.

THE POTENTIAL OF MULTIPLATFORM ONLINE TEACHING AT UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE OF A LESSON OF THE DISCIPLINE “THEORETICAL PHONETICS”)

A.O. Dolgova¹⁾, V.A. Pervak

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾dolgova@bsu.by*

The article presents the development and testing of an online lesson in the discipline “Theoretical phonetics” as part of a multiplatform approach to university education.

Keywords: high education; online learning; multiplatform teaching; educational platform Moodle; online resource; phonetics; English language.

Мультиплатформенный подход к дистанционному и онлайн-обучению – это использование различных образовательных платформ, а также онлайн-ресурсов в образовательном процессе (преимущественно в рамках одного занятия) с целью усовершенствования процесса обучения и оптимизации процесса взаимодействия между студентами и преподавателем [см. 1]. Ранее нами были разработаны и апробированы мультиплатформенные онлайн-занятия по дисциплине «Введение в технику лингвистического исследования» [см. 1; 2].

1. Разработка мультиплатформенного онлайн-занятия по дисциплине «Теоретическая фонетика».

Нами было разработано онлайн-занятия по учебной дисциплине «Теоретическая фонетика» на тему «Традиционные варианты английского произношения = Traditional Variations of English Pronunciation» в рамках мультиплатформенного подхода. Занятие проводится на образовательной платформе LMS Moodle с использованием различных интернет-ресурсов: YouTube, Quizizz, Oxford Online English, Google-формы.

В рамках мультиплатформенного онлайн-занятия студентам предлагается выполнить следующие задания:

1) *Revise the material on the lecture 9 “Traditional variations of English pronunciation”.*

2) *Follow the link and complete the test on the theoretical questions to the topic: <https://quizizz.com/join?gc=20125101>. Take a screenshot of your results and attach it to this task.*

3) *Watch 2 videos about the main differences in British English and American English pronunciation:*

- *video about differences in consonants: <https://youtu.be/2nAnT3PASak>;*

- *video about differences in vowels: <https://youtu.be/LIZ78RwhSPc>. Complete the test on the information from the videos on the platform.*

4) *Follow the link and complete the quiz on differentiating between British English and American English pronunciation: <https://www.oxfordonlineenglish.com/british-american-pronunciation>. Take a screenshot of your results and attach it to this task.*

5) *Fill in your feedback on the lesson: <https://forms.gle/RYwePzyAQ3Mfbfpz8>.*

На платформе Quizizz мы создали опрос по теоретическому материалу занятия. Платформа позволяет легко создавать опросы и викторины по любому направлению. Особый интерес эта платформа вызвала тем, что позволяет создать нескучные формы опроса с элементами геймификации, мультимедиа-файлами, шутками. Она обладает дружелюбным интерфейсом и понятной структурой. Платформа имеет функцию автоматического подсчета результатов теста. Платформа доступна в бесплатной версии на любом устройстве с доступом в Интернет. Студентам предлагается сделать скриншот пройденного теста и добавить его на платформу Moodle.

На платформе YouTube мы выбрали два видеоролика о фонетических различиях британского и американского вариантов английского языка, точнее, о различиях в фонетических вариантах гласных и согласных звуков. Видео о различиях в согласных звуках двух вариантов английского языка размещено на YouTube канале сертифицированного образовательного онлайн-ресурса Anglo-Link (<https://anglo-link.com>). Видео о различиях в гласных звуках размещено на YouTube канале сертифицированного онлайн образовательного ресурса Rachel's English (<https://rachelsenglish.com/about/>). Информация в представленных видеороликах имеет логическую структуру подачи, четкие формулировки, подкрепляется наглядными примерами. Видеоролики доступны для бесплатного просмотра на любом устройстве с любыми техническими харак-

теристиками при наличии доступа в Интернет. Платформа YouTube позволяет пользователю адаптировать форму подачи материала в видеороликах: изменять скорость воспроизведения, ставить на паузу, просмотреть несколько раз, включить-выключить субтитры. После просмотра видеороликов студенты должны выполнить проверочный тест на платформе Moodle.

Платформа Oxford Online English – это сертифицированный образовательный онлайн-ресурс для изучения английского языка. На этой платформе мы выбрали тест на выявление различий между британским и американским произношением (<https://www.oxfordonlineenglish.com/british-american-pronunciation>). Тест сопровождается аудиофайлами, содержащими произношение слов и фраз носителями британского и американского вариантов английского языка. Платформа имеет функцию автоматического подсчета результатов теста. Тест доступен для выполнения бесплатно на любом устройстве с доступом в Интернет.

Ресурс Google-формы был выбран для сбора отзывов студентов о занятии. Ресурс доступен бесплатно на любом устройстве с доступом в Интернет. Средства ресурса позволяют быстро получить обратную связь от студентов, а также автоматически проанализировать и систематизировать полученные данные.

Как и любое другое занятие, мультиплатформенное онлайн-занятие должно отвечать методическим стандартам и требованиям разработки занятия в высшем учебном заведении, а также задачам и целям дисциплины, в рамках которой разрабатывается занятие. Мультиплатформенное онлайн-занятие предполагает комбинирование и использование различных интернет-ресурсов в рамках одного занятия. Доступ к интернет-ресурсам осуществляется за счет использования средств ИКТ (компьютер, мобильные устройства, сеть Интернет, компьютерные программы и т.п.). Поэтому при разработке мультиплатформенного онлайн-занятия необходимо учитывать методические требования к внедрению ИКТ в образовательный процесс.

2. Аprobация мультиплатформенного онлайн-занятия по дисциплине “Теоретическая фонетика”.

тов 3-го курса специальности «Современные иностранные языки». Занятие проводилось асинхронно, студенты выполняли задания самостоятельно без ограничения времени. Опишем результаты занятия по этапам.

1. Revise the material on the lecture 9 “Traditional variations of English pronunciation”.

Согласно статистическим данным курса «Теоретическая фонетика» на платформе MoodleB апробации мультиплатформенного онлайн-занятия

приняли участие 6 студенте, мы можем сказать, что все студенты, принявшие участие в апробации занятия, просматривали данный элемент занятия, и самостоятельно повторили теоретический материал по изучаемой теме.

2. Follow the link and complete the test on the theoretical questions to the topic: <https://quizizz.com/join?gc=20125101>. Take a screenshot of your results and attach it to the platform.

Тестовое задание содержало 10 теоретических вопросов по теме. Не все студенты прислали скриншот результатов теста. Всего мы получили 5 скриншотов. Однако, платформа Quizizz позволяет создателю теста просматривать статистику выполнения задания. Согласно статистике, тест прошли 6 студентов. Среднее время выполнения задания – около 6 минут. По результатам выполнения теста студенты получили оценки от 80% до 100%. В соответствии с результатами мы можем сказать, что студенты продемонстрировали высокий уровень теоретических знаний по теме.

3. Watch 2 videos about the main differences in British English and American English pronunciation. Complete the test on the information from the videos on the platform.

Студенты ознакомились с некоторыми фонетическими различиями в британском и американском вариантах английского языка. Для закрепления пройденного теоретического материала и для контроля усвоения материала студентам было предложено пройти тест, созданный при помощи модуля *Тест* платформы Moodle. Проанализировав статистику теста на платформе, мы получили следующие результаты: среднее время выполнения теста – около 5 минут; полученные оценки – от 7,50 до 10, средняя оценка – 8,96. Тест содержал 8 вопросов, основанных на материале из видеороликов. Таким образом, мы можем сказать, что студенты усвоили материал по теме, изложенной в видеороликах на высоком уровне.

4. Follow the link and complete the quiz on differentiating between British English and American English pronunciation: <https://www.oxfordonlineenglish.com/british-american-pronunciation>. Take a screenshot of your results and attach it to the platform.

Для закрепления полученных знаний и развития навыка восприятия устной речи на слух с использованием знаний о дифференциации вариантов английского произношения студентам было предложено пройти тест на платформе Oxford Online English. Суть задания заключается в прослушивании аудиофайла с произношением слова или фразы носителем английского языка и выбора варианта английского языка: британского или американского. Мы получили 6 скриншотов с результатами теста. Среднее время выполнения – около 10 минут. Студенты выполнили верно от 70 до 80% теста. В соответствии с результатами мы можем сказать, что

студенты развили навык дифференциации британской и американской речи, используя знания о дифференциации произношения английского языка, полученные при прохождении предыдущих этапов занятия:

5. *Fill in your feedback on the lesson:* <https://forms.gle/RY-wePzyAQ3Mfbfpz8>.

Завершающим этапом задания был опрос с целью получения обратной связи от студентов по занятию. Мы получили 6 ответов по опросу, что соответствует количеству студентов, прошедших занятие. Опишем результаты опроса.

Вопрос 1. *Did you face any difficulties while doing the tasks? If so, what difficulties?*

100% опрошенных студентов ответили, что не столкнулись с трудностями во время выполнения заданий. Мы можем предположить, что получили такой результат благодаря выбору оптимальных средств для организации занятия.

Вопрос 2. *What part of the lesson did you like most? Why?*

Перечислим ответы студентов: «*Watching videos, because there were examples*»; «*Everything*»; «*I liked distinguishing between features of British and American English*»; «*Quizzes*»; «*Videos were very interesting*»; «*I liked learning about the differences in pronunciation. It's funny and useful*»; «*Second quiz. That format is better than our usual one*».

Мы получили только положительные отзывы от студентов. Студенты высоко оценили каждый из основных этапов занятия. Здесь мы можем отметить, что студенты выделили для себя наиболее интересные моменты занятия. Можно сделать вывод, что разработанное нами занятие соответствует принципу личностного подхода в образовании. Мы использовали задания разных форм, что помогло удовлетворить интересы и адаптировать занятие под особенности и предпочтения разных студентов.

Вопрос 3. *Did this format of the lesson help you to learn the material on the topic better?*

100% студентов ответили, что такой формат проведения занятия способствовал лучшему усвоению материала. По нашему мнению, такого результата мы достигли за счет использования большого количества наглядного видео- и аудиоматериала, элементов геймификации, выбора достоверного сертифицированного контента, комбинации в рамках мультиплатформенной концепции обучения разнообразных интернет-ресурсов.

Вопрос 4. *What would you add/change in this lesson?*

83% студентов (5 человек) ответили, что не стали бы вносить изменений в содержание занятия. 1 студент отметил, что добавил бы в содержание занятия тестовое задание наподобие задания 6 (*follow the link and*

complete the quiz on differentiating between British English and American English pronunciation), но которое содержало бы вопросы по различиям в отдельных звуках (например, [t], [r]) в двух вариантах английского языка.

Таким образом, проанализировав результаты апробации мультиплатформенного онлайн-занятия, мы можем сделать следующие выводы: разработанное нами занятие получило положительный отзыв от прошедших его студентов. В соответствии с высокими результатами выполнения заданий мы можем сказать, что в ходе апробации мы достигли поставленной цели занятия: расширили знания студентов по теоретической фонетике английского языка, в частности, о различиях в произношении между британским и американским вариантами английского языка, а также развили навыки аудирования и дифференциации двух вариантов английского языка. Мультиплатформенный формат проведения занятия с использованием средств ИКТ способствует повышению мотивации и результатов работы студентов.

Библиографические ссылки

1. Долгова А.О. Мультиплатформенный подход к обучению студентов вуза лингвистике // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 марта 2022 г. / БГУ; редкол.: Н.А. Куркович (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2022. С. 173-177.

2. Долгова А.О. Возможности использования массовых открытых онлайн-курсов в ВУЗе в рамках мультиплатформенного подхода // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16-17 марта 2023 г. / БГУ; науч. ред. А.О. Долгова; редкол.: О.А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 139-143.

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.Э. Иванов¹⁾, И.В. Чучкевич²⁾, Ю.В. Мишурная³⁾

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾arthur_ivanov94@mail.ru*

В статье анализируются проблемы и трудности преподавания теоретической грамматики английского языка студентам учреждения высшего образования лингвистической направленности, рассматриваются новые подходы и технологии обучения, определяются перспективы дальнейшего изучения дисциплины в современных условиях трансформации педагогической парадигмы.

Ключевые слова: теоретическая грамматика; технологии обучения; компетенции; интерактивность; диалогизация.

TEACHING THEORETICAL GRAMMAR OF ENGLISH IN THE LINGUISTIC EDUCATION OF THE XXI CENTURY: NEW APPROACHES AND PERSPECTIVES

A.E. Ivanov¹⁾, I.V. Chuchkevich²⁾, Y.V. Mishurnaya³⁾

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, ¹⁾arthur_ivanov94@mail.ru*

The article analyzes problems and difficulties of teaching Theoretical Grammar of English to the students of a linguistic university, takes into consideration new educational approaches and technologies, identifies the perspectives of the discipline in question, given the transformation of pedagogical paradigm.

Keywords: Theoretical Grammar; education technologies; competencies; interaction; dialogization.

Курс теоретической грамматики английского языка, равно как и аналогичный курс любого другого иностранного языка, является неотъемлемой составляющей программы подготовки лингвистов, а также преподавателей, переводчиков и специалистов по межкультурной коммуникации. С течением времени и развитием лингвистической науки данная дисциплина неоднократно трансформировалась: от преподавания развернутой системы морфологического строя языка в 50-х и 60-х годов, до обучения основам семантического синтаксиса и изучения базовых критериев анализа текста и дискурса в наше время. Тем не менее следует признать, что современная парадигма преподавания вновь требует поиска и разработки новых подходов и способов обучения теоретической грамматике, включа-

ющих как наиболее современные методические технологии, так и подразумевающих включение последних достижений языкознания. Данным тезисом определяется актуальность настоящей работы. Цель исследования – установить инновационные способы преподавания теоретической грамматики английского языка студентам учреждения высшего образования, соответствующие новейшим требованиям подготовки специалистов-лингвистов и бакалавров.

Согласно учебной программе по дисциплине «Теоретическая грамматика (английский язык)», цель курса – сформировать «профессионально-ориентированную систему взглядов и представлений о грамматическом строе изучаемого языка, в которой теоретически обосновываются и анализируются основные факты и явления грамматики в их взаимосвязи» [1, с. 3]. В результате студенты должны овладеть определенным набором знаний, умений и навыков, а также сформировать ряд академических социально-личностных и профессиональных компетенций. Традиционным путем достижения данной цели является следующая система: 10 лекций + 7 семинаров (самостоятельная работа) + экзамен. В рамках лекций студенты готовят краткий конспект основных аспектов изучения дисциплины, на семинарах обучающиеся подробно обсуждают материал, изложенный в ходе лекционных занятий, выполняют практические задания, при необходимости работают с презентациями, статьями или рефератами по предложенным темам. В завершение курса студенты сдают экзамен. Несмотря на устоявшийся характер данной системы и ее привычность как для преподавателей, так и для обучающихся, она очевидно имеет целый ряд недостатков, среди которых можно выделить следующие.

Во-первых, в силу своей теоретичности и подготовленного характера лекционные занятия, как правило, сводятся к записыванию материала под диктовку преподавателя, что снижает творческий потенциал учащихся. Во-вторых, зачастую жесткое дублирование тем лекционного курса и плана семинара не позволяет раскрыть способностей обучающихся порождать новые креативные идеи, а также овладевать исследовательскими навыками и умением работать самостоятельно. В-третьих, традиционный формат семинарского занятия с предварительной подготовкой одного вопроса каждым студентом по очереди не позволяет развивать способности к критике и самокритике, а также развивать умения работать в команде.

В рамках данной работы, исходя из опыта преподавания теоретической грамматики, наиболее логичными представляются два пути решения изложенных выше проблем: усиление практической направленности занятий по дисциплине и диалогизация/ интерактивизация обучения. Рассмотрим ряд форм и видов взаимодействия преподавателя и студентов, студентов и студентов в ракурсе указанных подходов.

Во-первых, свою высокую эффективность на различных практических и семинарских занятиях показала модель «flipped classroom» («перевернутый класс») [2, с. 319]. Согласно данной модели, студенты тщательно прорабатывают авторский конспект лекционного курса перед его обсуждением на семинарах, что позволяет снова обратиться к сложным местам, а также разъяснить непонятные вопросы в рамках инструмента «дискуссия» в системах дистанционного обучения. К преимуществам данной модели можно отнести возможность индивидуализировать процесс, решать практические и исследовательские задачи в творческом формате, удобном для студента. В силу интенсивной самостоятельной подготовки студентов в рамках такой работы, на семинарских занятиях появляется возможность использовать различные формы работы – от классического доклада по отдельному вопросу до применения социальных технологий обучения, о чем будет подробно сказано далее.

Во-вторых, при традиционном выступлении докладчиков по проблематике тех или иных грамматических тем предпочтительно обращение к системе экспертной оценки выступления, которая предполагает спонтанное назначение 1-2 экспертов по заранее подготовленному семинарскому вопросу. По итогам выступления эксперты задают уточняющие вопросы, а также дают свою собственную оценку в соответствии с предложенной шкалой или критериями. Данный вид деятельности позволяет повысить вовлеченность студентов, способствует развитию самостоятельности в рамках семинара, в частности самоконтроля, развить указанные в программе социально-личностные компетенции.

В-третьих, как уже было сказано, невозможность увидеть реальные сферы применения получаемых в курсе теоретической грамматики знаний приводит к снижению уровня мотивации студента, что, в свою очередь, может быть скорректировано при помощи введения в самостоятельную или аудиторную деятельность обучающихся лабораторных работ. Данный формат успешно применяется на семинарах по теоретической фонетике, что позволяет ознакомить студентов с основами анализа и синтеза звучащей речи. На сегодня основной сферой применения накопленных знаний по теоретической грамматике является не только прикладная лингвистика, требующая специализированной подготовки, но также корпусная лингвистика. В ходе лабораторных работ студенты могут освоить принципы оформления морфологической и синтаксической разметки слов, словосочетаний и предложений для последующего занесения в базы данных, научиться работать с различными типами корпусов, применить полученные знания корпусной обработки данных при написании собственных курсовых и дипломных работ. Данный вид учебной деятельности может

стать неотъемлемой составляющей самостоятельной работы обучающихся и позволит сформировать отдельные профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности.

Свое применение на занятиях по теоретической грамматике могут найти социальные технологии, а именно кейс-технология, предполагающая «развитие познавательной деятельности учащихся и решение социально значимых проблем» [3, с. 161]. В этой связи интересным для студентов может показаться решение кейса по теме «Gender of Nouns in English and Russian» («Род существительных в английском и русском языках»), при выполнении которого обучающиеся выделяют ключевые проблемы категории рода в двух языках и его последующее влияние на социум, осуществляют поиск необходимой литературы по языкознанию и общественным наукам, самостоятельно определяют задачу кейса, распределяют роли, предлагают и аргументируют пути его решения. По итогам кейса преподаватель представляет его решение, принятое авторитетными учеными-лингвистами.

Последний блок инновационных видов работ занятиях по теоретической грамматике связан с информационно-коммуникационными технологиями. Следует отметить, что многое было достигнуто в рамках данного направления за последние три года, а именно был создан полноценный электронный учебно-методический комплекс, размещенный в системе дистанционного обучения Moodle (МГЛУ), который обладает целым рядом преимуществ и способствует активизации работы студентов с электронными учебно-методическими материалами. Более того, по результатам каждого семинара отдельным студентам предлагается самостоятельно подготовить небольшие викторины с использованием инструментов платформы Quizlet, содержащей основные понятия изученной темы. В начале следующего семинара студенты проводят фронтальный опрос учебной группы по созданным шаблонам. Сохраненная викторина впоследствии используется для систематизации и обобщения материала перед экзаменом. В конце каждого семинара при помощи инструментов программы Quiziz проводится проверка освоенности материала, выставляются отметки. Тем самым применение информационно-коммуникационных технологий не только улучшает контроль знаний по изученным темам, но также позволяет развивать речемыслительную деятельность обучающихся [4, с. 171].

Таким образом, можно заключить, что на сегодня основные проблемы преподавания теоретического курса грамматики английского языка сводятся к ограничению в плане его практического применения, что приводит к снижению мотивации студентов. Совершенствование методики

преподавание рассматриваемой дисциплины видится в ее диалогизации/итерактивизации и повышении ее практического характера. Использование таких видов и форм учебной деятельности, как лабораторные работы, взаимная экспертная оценка, перевернутый класс, а также применение социальных и информационно-коммуникационных технологий с высокой степенью объективности повышает мотивированность учащихся, позволяет сформировать их академические, социально-личностные и профессиональные компетенции, способствует развитию навыков научно-познавательной и научно-исследовательской работы. Все указанное выше позволяет заключить, что курс теоретической грамматики занимает важное место среди дисциплин лингвистической подготовки в УВО и имеет потенциал для дальнейшего совершенствования в педагогической парадигме XXI века.

Библиографические ссылки

1. *Дмитриева И.В.* Теоретическая грамматика (английский язык) : учеб. программа учреждения высш. образования по учебной дисциплине для специальностей: 1-02 03 08 «Иностранный язык (с указанием языка)» 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» направления специальности 1-21 0601-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» / И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич. М.: Мин. гос. лингвист. ун-т. 2023.

2. *Басовец И.М.* Использование модели «flipped classroom» на практических занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 15-й Международной научно-технической конференции. Минск: БНТУ, 2017. С. 319-320

3. *Леонтьева Т.П.* Методика преподавания иностранного языка : [учеб. пособие для сред. спец. образования]; 2-ое изд. Минск : Вышэйшая школа, 2016.

4. *Дмитриева И.В.* ЭУМК по теоретической грамматике как инструмент активизации речемыслительной деятельности студентов // Дни науки МГЛУ – 2021: материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. Минск : МГЛУ. 2021. С. 171-174.

НЕОРИТОРИКА В ЦИКЛЕ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Е.Ю. Кирейчук¹⁾, Е.Н. Радион²⁾

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾workmiracle@mail.ru, ²⁾elenaradion@yahoo.com*

В статье рассматриваются возможности и преимущества изучения неориторки (практической риторки) как практической иноязычной дисциплины в лингвистическом вузе, а также место неориторки в цикле смежных лингвистических дисциплин и ее роль в развитии языковой и профессиональной личности.

Ключевые слова: практическая риторка; неориторка; практическая языковая дисциплина; преподавание; университет.

NEO-RHETORIC IN THE CYCLE OF LINGUISTIC DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY

E.Y. Kireichuk¹⁾, E.N. Radion²⁾

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, ¹⁾workmiracle@mail.ru, ²⁾elenaradion@yahoo.com*

The article highlights the possibilities and advantages of studying Neo-rhetoric, or Practical Rhetoric, as a practical foreign language discipline at a linguistic university, as well as the perspectives of Neo-rhetoric in the cycle of related linguistic disciplines and its role in the development of the linguistic and professional personality.

Keywords: practical rhetoric; neo-rhetoric; practical foreign language discipline; teaching; university.

The current trends in democratization and globalization of social processes have made it necessary to study language not only as an abstraction in its pure form, but also as a speech activity in the context of a communicative situation, taking into account the peculiarities of the functioning of linguistic phenomena in speech communication, as well as social, cultural, and ethnic characteristics of communicants, their intentions and other extralinguistic factors. Modern linguistics is characterized by a pronounced shift in emphasis from the study of the internal structure of language to the study of the procedural aspects of linguistic activity.

At the beginning of the third millennium, against the backdrop of changes in socio-political formations, under the conditions of the information revolution and the development of information technologies, the growing role of the media, avalanche-like technological progress, and increasing competition, rhetoric literally rose from the ashes. Since the effectiveness of influence is the main criterion of rhetoric, the task of achieving an effective communication

impact forces us to go beyond the linguistic context and consider extralinguistic factors that largely determine rhetorical communicative successes and failures.

Currently, the term “Neo-rhetoric” is used in a narrow sense as the name of a philological discipline that studies the theory of eloquence and the methods of constructing expressive speech in all areas of speech activity. In a broader sense, firmly established at the end of the 20th century, the concept of neo-rhetoric is synonymous with a theory of argumentative discourse. The priority tasks of neo-rhetoric are the efficiency of addressing different types of audiences and the persuasive power of speech and text. The demand for rhetoric is explained by the emergence of new linguistic studies – semiotics, discourse linguistics, hermeneutics, theory of speech activity, psycholinguistics, etc. Neo-rhetoric paves the way for a practical application of these areas of linguistics, operating at its intersection with philosophy, logic, psychology, theory of literature, ethics, and aesthetics.

The debate about the place of Rhetoric in the cycle of linguistic disciplines, in particular, and the humanities in general, about its relationship to related sciences, about its methodology and scientific tools, its conceptual and categorical apparatus, etc. is far from over. However, the relevance of the ideas and problems of neo-rhetoric research, on the one hand, and its close cooperation with linguistics, on the other, is recognized by a large number of reputable researchers.

Neo-rhetoric not only attempts to answer the question of how to formulate a statement in a certain way under given conditions, but also generalizes the experience of the art of argumentation and reflects the real norms of historically evolved oratory culture. Communicative roles, mechanisms of speech production, forms and methods of influence through oral and written speech, language preferences of speakers, determination of optimal communication algorithms, among many other important topics, are the subject of the study of modern eloquence.

It is therefore logical that linguo-didactics also turns to neo-rhetoric. The prerequisites for this trend have been brewing for a long time due to the growing contradictions in the applied field – the teaching of practical skills in the mother tongue and in foreign languages at secondary schools and universities. Language teaching is moving ever closer to the scientific, i.e. the formal and historical context, whereby knowledge of language is replaced by knowledge about language. The student masters language neither in its relation to formal thought nor in its relation to real speech activity.

The use of rhetorical devices, techniques, and elements for a variety of other practice-orientated linguistic disciplines whose educational material has

an argumentative communicative potential (Interpretation of Literature Discourse, the Language of Mass Media, Regional Studies, Academic Writing, the Speech Practice of Foreign Language in all its forms, etc.) proves to be very fruitful. At the same time, the introduction of a rhetorical methodological portfolio not only enriches the didactic inventory, but also increases the pedagogical potential of the study material and the effectiveness of its assimilation, and enables the implementation and actualisation of interdisciplinary connections. In the system of language education, these disciplines are no longer perceived as opposites in terms of objectives, purposes and subjects of study, but as complementary, contributing to a balanced, comprehensive development of the linguistic personality. In terms of the coherence and continuity of teaching, neo-rhetoric naturally follows subjects such as grammar, phonetics, general speech practice, academic writing, etc., although there is a significant methodological difference between them resulting from the scope of their tasks.

Rhetoric demands that every speech act is individual and unique and contains new information. This task is impossible without a preliminary study of the entire complex of theoretical linguistic disciplines, and, accordingly, the original relationship between linguistics and rhetoric as discourse practices is perceived as a necessary broad theoretical (analytical) basis, on the one hand, and a practical (synthetic) super-structure, on the other.

In advanced stages of learning, the function of Rhetoric in the formation of a linguistic personality consists in the systematization of knowledge and the ability to synthesize discourse and effectively solve practical communicative problems, which in the sense of modern education is referred to as communicative competence.

As the analysis of the sources on the history, theory and methodology of neo-rhetoric shows, it is one of the most perspective-rich directions in the development of modern linguistics.

The researchers note that on the basis of neo-rhetoric there are possibilities for synthesizing theories of general semiotics, communication, linguistic personality, speech activity, discourse, linguistics and pragmatic linguistics. Neo-rhetoric has a great potential for consolidating different areas of linguistic knowledge and for strengthening interdisciplinary connections and can be regarded as a functional language of culture.

On the other hand, due to the democratization of public life and the humanization of education, interest in Rhetoric as a practical discipline is increasing – courses in Practical Rhetoric, or Neo-rhetoric, are taught in many higher educational institutions as well as in senior grades of gymnasiums and

lyceums. Since 2010, there has been a specialization “Practical Rhetoric” for 3rd year students of the Faculty of English of Minsk State Linguistics University majoring in teaching modern foreign languages. Practical Rhetoric is a course for in-depth practice in speaking and writing English as a foreign language, designed for linguistic students who have an upper-intermediate level of English proficiency and want to progress to the next, advanced level of linguistic competence. Practice of teaching, sharing experiences and analysing normative documentation suggest that contemporary rhetoric can contribute significantly to the development of holistic linguistic and pragmatic competences as the primary task of professional language education.

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. А. Климова¹⁾, Ю. А. Тытюха²⁾

*Институт информационных технологий, БГУИР,
Минск, Беларусь, ¹⁾kldmk2020@gmail.com, ²⁾juliatetyukha@gmail.com*

Рассматривается модель вторичной языковой личности на основе языковой личности, что способствует параллельному овладению родной культурой и изучению иноязычной культуры, позитивному взаимодействию с представителями различных лингвокультур поликультурного глобализованного мира.

Ключевые слова: языковая личность; компетентность; лексическая единица; ситуация общения; лингвист; переводчик; IT-специалист; документация; короткометражный фильм; видео; платформа; коллега.

FORMATION OF A SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

O. A. Klimova¹⁾, Y. A. Tetyukha²⁾

*Institute of Information Technologies, BSUIR,
Minsk, Belarus, ¹⁾kldmk2020@gmail.com, ²⁾juliatetyukha@gmail.com*

A model of a secondary linguistic personality based on a linguistic personality is considered, which contributes to the parallel mastery of the native culture and the study of a foreign language culture and positive interaction with representatives of various linguistic cultures of a multicultural globalized world.

Keywords: linguistic personality; competence; lexical item; communication situation; linguist; interpreter; IT-specialist; records; featurette; video; platform; colleague.

Интеграция Республики Беларусь и системы ее высшего образования в общеевропейскую систему образования предъявляет новые требования к совершенствованию качества профессиональной компетентности выпускников вузов, особенно в области их языковой и межкультурной подготовки. В связи с этим языком международного и межчеловеческого общения становится язык культуры международного сотрудничества, культуры общества в целом. Поэтому на авансцену выходит задача формирования языковой личности, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [1, с. 65].

«Вторичная языковая личность» определяется совокупностью способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями

других культур» [2, с. 46]. Таким образом, полноценное формирование вторичной языковой личности предполагает овладение языковой картиной мира носителей языка. Мы собираем эту личность как конструктор, включающий в себя следующие компоненты:

- теоретический, включающий в себя представление о грамматическом строе иностранного языка, знание синтаксиса и набор лексических единиц;

- языковой, то есть способность применять теоретические знания языка в практике – практическое владение языком;

- коммуникативный компонент, или компетентность, которая отражает способность студента использовать язык в соответствии с ситуацией общения.

Достаточно сформированная вторичная языковая личность будет способствовать адекватному межкультурному общению или диалогу культур. Формирование вторичной языковой личности особенно актуально при подготовке будущих лингвистов, переводчиков, ведь переводчик – это специалист в области иностранного языка, который не только прекрасно знает его структурный состав (грамматический строй языка) и способен реализовать его на практике, но и является транслятором языковой картины мира изучаемого языка.

Являясь преподавателями учреждения высшего образования технического профиля и обучая студентов-программистов, мы также формируем и совершенствуем языковые навыки и умения студентов, формируя вторичную языковую личность, включая вышеперечисленные компоненты. Резюмируя свой практический опыт работы в этой области, мы пришли к выводу, что первые два компонента можно сформировать в процессе обучения студентов в вузе, в то время как третий, который является наиболее сложным, требует дальнейшего совершенствования. Причиной этого, как нам кажется, является отсутствие достаточной практики проникновения в культуру иностранного языка, отсутствие понимания менталитета носителей языка, что в конечном итоге способствовало бы более полному и многоплановому пониманию языковой картины мира студентом.

Для своих студентов мы считаем необходимым рассмотреть альтернативные варианты формирования коммуникативной языковой компетентности будущих специалистов.

К ним относятся лингводидактические технологии, которые смогут обеспечить расширение культурного содержания изучения иностранного языка, дадут возможность моделировать заменитель реальной системы

культуры народа, чей родной язык изучается, чтобы предоставить студенту возможность преодолеть культурную изоляцию и проникнуть в ментальное пространство носителей иностранного языка. Для достижения этой цели студентам необходимо профессиональное владение английским языком, которое поможет им общаться с зарубежными заказчиками, работать в международных компаниях, филиалы которых находятся в разных странах, а также просто для общения с коллегами. На этом языке, который является общепризнанным международным, составляется техническая документация, чтобы избежать проблем с переводом – необходимы знания хотя бы базового уровня [3].

С целью достижения большего прогресса в обучении студентов IT-специальностей мы предлагаем совместить обучение математическим дисциплинам и английскому языку. Например, на учебных занятиях мы соединяем обучением этим двум дисциплинам, рассматривая некоторые математические темы на английском языке. Студентам предлагается теоретический материал на английском языке, а для его закрепления выполнение заданий с аргументацией действий на английском языке. Математическое содержание для практических заданий мы брали из учебного пособия **“Mathematics in problems and tasks”** [4, с. 279-280].

Поскольку молодые люди общаются не только на профессиональные темы, им необходимо знание и общее владение английским языком. Для этого наши студенты снимают видео ролики или короткометражные фильмы по заданной теме. Используется различная тематика, затрагивающая интересующие их проблемы, главные роли в этих видео материалах исполняют сами студенты, а готовый продукт транслируется ими на различные платформы для установления обратной связи со студентами-носителями изучаемого иностранного языка. Реализовать такие проекты позволяют существующие на сегодняшний день платформы, кроме того, размещение своих собственных материалов на различных студенческих форумах и в языковых профильных сообществах дает возможность получить достаточное количество комментариев и рекомендаций от будущих коллег-программистов в кратчайшие сроки.

В заключение стоит отметить, что современная образовательная парадигма предполагает, как нам кажется, большее самообразование, а также постоянное обучение и совершенствование специальных знаний. Широкое использование интернет-технологий в области образования превращает процесс формирования вторичной языковой личности студента-программиста в увлекательный, во многом интерактивный, а главное практико-ориентированный процесс.

Библиографические ссылки

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000.

3. Как и где лучше учить английский программистам и другим [Электронный ресурс] URL: <https://enguide.by> › angliyskiy –dlya -it-specialistov (дата обращения: 14.02.2024).

4. Майсеня Л.И. Mathematics in problems and tasks = Математика в примерах и задачах: учебное пособие/ Л.И. Майсеня [и др.] // Минск: Вышэйшая школа, 2023.

ПРОЛОНГИРОВАННАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА И АСПЕКТЫ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

И. В. Кудырко¹⁾, И. А. Трубочкина²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾kudyrkaIV@bsu.by, ²⁾trubochkina@bsu.by*

В данной статье рассматриваются особенности использования социальной образовательной технологии «пролонгированная деловая игра» в процессе реализации модели смешанного обучения «перевернутый класс». Авторы концентрируют внимание на ее дидактическом потенциале, возможностях развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов и актуализации приобретенных ими лексических навыков.

Ключевые слова: социальные образовательные технологии; деловая игра; пролонгированная деловая игра; рефлексия; смешанное обучение.

PROLONGED BUSINESS GAME AND ITS FEATURES IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING

I. V. Kudyrko¹⁾, I. A. Trubochkina²⁾

*Belarussian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾kudyrkaIV@bsu.by, ²⁾trubochkina@bsu.by*

This article considers the advantages of using social educational technology “prolonged business game” in the process of implementing “flipped classroom” as a blended learning model. The authors focus on its didactic potential, the possibilities of developing students' foreign language communicative competence and updating their acquired lexical skills.

Keywords: social educational technologies; business game; prolonged business game; reflection; blended learning.

Смешанное обучение, представляющее собой симбиоз очного и дистанционного обучения, обеспечивает гибкость и адаптивность иноязычного образовательного процесса. Применение социальных образовательных технологий в этом контексте является своеобразным фасилитатором на всех стадиях формирования и совершенствования лексических навыков, диагностики и контроля их сформированности и ведет к развитию речевых умений. В свою очередь, информационные технологии решают широкий спектр образовательных задач в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку, создавая более интерактивную и вовлекающую образовательную среду.

Традиционно деловая игра (ДИ) представляет собой одну из самых эффективных социальных образовательных технологий обучения, с помощью которой формируются навыки и развиваются умения профессио-

нального иноязычного общения. Эта технология создает типовые ситуации общения, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности обучаемых и побуждает их к дискуссии в рамках заданных ситуаций.

Деловая игра рассматривается нами как педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений [1, с. 57].

Пролонгированная деловая игра (ПДИ) понимается нами как модульный циклический процесс имитации проблемных ситуаций, потенциально возникающих в иноязычной коммуникации профессиональной деятельности будущего выпускника, позволяющей быть гибким в принятии решений в контексте поставленных производственных задач. В отличие от традиционной деловой игры, ПДИ может занимать как несколько занятий в тематическом цикле (модуле), так и весь семестр. Одним из факторов, определяющих значимость данного вида деятельности, является её ориентированность на развитие творческого потенциала личности будущего специалиста и его самообразования, возможность создания мотивационной среды.

В пролонгированной деловой игре выделяются последовательные шаги ее проведения либо этапы. Следует отметить, что ПДИ является эффективным катализатором деловой иноязычной коммуникации как на протяжении изучения всего объема программного материала, так и на заключительном этапе контроля развития речевых умений по каждой программной теме.

Нами накоплен достаточно богатый опыт использования различных деловых игр при обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению. Авторы предлагают алгоритм реализации ПДИ на примере цикла занятий по теме *Supply Chain Management* с учетом разных функциональных задач и целей для преподавателя и студенческой группы в соответствии с этапами модели смешанного обучения «перевернутый класс».

Этап 1. Подготовительный (online).

Практические задания для студентов на этом этапе фокусируются на повторении пройденной лексики, выполнении тренировочных лексических упражнений на портале, повторении терминологии и концептов, выполнении тестов на совершенствование навыков поискового, ознакомительного чтения по пройденной теме для дополнительной работы над активизацией лексического материала в виде составления интеллект-карт. Преподаватель продумывает длительность ПДИ с учетом количества за-

действованных занятий и времени каждого занятия, выделяемого на реализацию ПДИ. Происходит разработка сценария и ролевых предписаний, учитывая личностные и языковые особенности студентов, их уровень мотивации и наличие лидерских качеств. Готовится раздаточный материал с функциональными речевыми клише. Важно отметить, что на данном этапе происходит отбор и переосмысление релевантного лексического материала по пройденным темам. Преподаватель проектирует условно-речевые упражнения для совершенствования лексических навыков, которые в дальнейшем будут размещены на портале.

Этап 2. Дискуссионный (off-line).

На данном этапе определяются роли участников ПДИ и им вручаются ролевые предписания (карты). В группе ведется промежуточная дискуссия согласно данным ролевых карт. Студенты совместно с преподавателем определяют объем недостающего лексического и текстового материала. В качестве домашнего задания ведется поиск и анализ нужных информационных источников, которые помогут восполнить недостающие фоновые знания по теме – проблеме цикла занятий – и быть более успешными речевыми партнерами. Дискуссионный этап характеризуется цикличностью и пролонгированностью с поэтапным накоплением опыта речевого общения (в среднем, может длиться от 2 до 4 занятий в зависимости от объема часов, выделяемых программой).

Этап 3. Презентация решений ПДИ (online +offline).

Участники ПДИ презентуют описание и результаты лично значимого речевого взаимодействия и накопленного материала в разных номенклатурных формах поэтапного предъявления информации (портфолио, рекламный проспект, презентация проекта и т.д.). Преподаватель анализирует качество и особенности представляемых форм отчетности, степень достижения поставленных образовательных целей. Данные виды работ после обсуждения оцениваются и размещаются на портале в образовательном электронном курсе.

Этап 4. Рефлексия (online +offline).

Данный этап представляет собой итоговую рефлекссию, самооценку и обсуждение оценок. Для структурирования и осмысления действий студенческой группы рекомендуется предложить участникам ПДИ рефлексивные таблицы, отражающие как индивидуальный вклад каждого студента, так и уровни группового взаимодействия.

Таблица 1

Рефлексия индивидуальной деятельности

Self – assessment	Comment
My learning objectives were	
I experienced difficulty looking for the necessary information (yes/no; specify)	
I experience some trouble with the vocabulary units I came across (unfamiliar words and word combinations)	
I managed to express my ideas clearly and convincingly. My arguments were substantial and valid (yes/no; specify)	
I feel I should practice the following things ...	
I learnt to ...	
My contribution to the group performance was ...	

Таблица 2

Рефлексия совместной деятельности

Group assessment (in a group project/case study)	Comment
We helped each other ... (possible options: to find the material, to prepare the solutions)	
We tried to examine properly all the solutions proposed (yes/no; specify)	
We managed ...	
We did not cope with ...	
We think that our performance was ...	
Our future learning objectives are ...	

Внедрение пролонгированной деловой игры в профессионально ориентированный образовательный процесс в высшей школе способствует не только развитию информационно–коммуникативной компетенции обучаемых, но и создает возможности для подготовки их к реальному иноязычному общению в рамках профессиональной деятельности. Дополнительно формируются и укрепляются междисциплинарные связи, необходимые для успешной реализации ПДИ, также создаются условия, помогающие совершенствовать и развивать речевые навыки и умения, расширять диапазон речевого и профессионального этикета, этики делового общения. Студенты становятся успешными и эффективными речевыми партнерами, приобретая навыки и приемы разнообразных речевых стратегий убеждения, ведения переговоров, ведения деловых встреч и т.д.

Библиографические ссылки

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.

МУЛЬТИПЛАТФОРМЕННЫЙ ПОДХОД К ОНЛАЙН СОПРОВОЖДЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»

Н. А. Куркович

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, kurkovi@bsu.by*

В статье рассматривается использование мультиплатформенного подхода в преподавании дисциплины «Лингвострановедение» для студентов 5 курса специальности «Современные иностранные языки». Анализируются преимущества данного подхода, предлагается модель занятия, построенная на основе комбинирования различных онлайн ресурсов в логическую, законченную последовательность. Предлагаются методические рекомендации по использованию модели.

Ключевые слова: мультиплатформенный подход; образовательный онлайн ресурс; интернет-ресурс; интернет портал; платформа Moodle.

MULTIPLATFORM APPROACH TO ONLINE TEACHING “LINGUISTIC AND CULTURAL STUDY”

N. A. Kurkovich

*Belarus State University
Minsk, Belarus, kurkovi@bsu.by*

The article deals with multiplatform approach to online teaching “Linguistic and Cultural Study” to 5-year students of specialty “Modern Foreign Languages”. The advantages of the approach are analyzed. A teaching model based on the online resource logical combination is considered. Also some guidelines of model using are proposed.

Keywords: multiplatform approach; educational online resource; Internet resource; Web portal; platform Moodle.

Последнее десятилетие отмечается активным использованием информационно-обучающих технологий в образовании. Интернет-ресурсы стали неотъемлемой частью учебного процесса и оказались особенно востребованы в обучении иностранным языкам.

Благодаря глобальной сети с ее богатством разнообразной информации появилась возможность получить доступ к обширной базе аутентичских и актуальных материалов, множеству обучающих программ и сайтов, дидактических разработок, форумов для изучающих иностранный язык и для преподавателей, онлайн-словарей и чатов переводчиков и т.п.

Несомненно, внедрение в учебный процесс образовательных интернет-ресурсов, задействующих сразу несколько каналов восприятия ин-

формации обучающимися (картинка, текст, звук), позволяет сделать процесс обучения более интересным, усилить мотивационную составляющую у студентов и в целом повысить эффективность овладения иностранным языком.

Выбор того или иного ресурса, а также их комбинации, зависит от ряда факторов: темы и цели занятия, возрастной группы обучаемых, уровня владения языком, продолжительности занятия, технических возможностей аудитории и др.

На кафедре компьютерной лингвистики и лингводидактики факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета активно ведется работа по разработке, созданию и внедрению в образовательный процесс экспериментальных моделей мультиплатформенного подхода к онлайн сопровождению учебных дисциплин.

Так, одна из разработанных моделей мультиплатформенного подхода апробирована на занятиях по дисциплине «Лингвострановедение» для студентов 5 курса специальности «Современные иностранные языки».

«Лингвострановедение» – дисциплина, направленная, с одной стороны, на ознакомление с национально-культурной спецификой страны изучаемого языка, при этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры, с другой – на развитие коммуникативной компетенции студентов в целом. Очевидно, что комбинированное использование разнообразных видео и аудио интернет-ресурсов в преподавание данной дисциплины становится часто единственным способом познакомиться с реалиями иной культуры.

Предлагаемая модель мультиплатформенного подхода к сопровождению учебной дисциплины «Лингвострановедение» положена в основу планирования еженедельных занятий по дисциплине, материалы и ссылки для которых размещены на образовательном портале Moodle. Модель состоит из следующих компонентов: вводная часть, основная часть (видео и аудио материалы и задания к ним), итоговая часть.

Вводная часть включает традиционные с методической точки зрения этапы – организационный момент, введение в тему (вводные вопросы или информация для обсуждения).

Основная часть начинается с подготовительного этапа перед просмотром или прослушиванием материала по теме на заданном ресурсе. Основная задача этого этапа – снятие лексических трудностей, в том числе трудностей, связанных с произношением названий реалий и написанием, и произношением имен собственных. На данном этапе также дается задание к просмотру/прослушиванию. Затем наступает собственно выполнение заданий основной части (просмотр/прослушивание и упражнений к ним). Завершают основную часть задания, направленные на развитие коммуникативных компетенций на основе просмотренного/прослушанного материала по теме.

Заключительная часть занятия представляет собой подведение итогов, обсуждение домашнего занятия.

Использование разнообразных информационных и образовательных онлайн ресурсов возможно, как в основной части занятия, так и в вводной и заключительной.

Так, например, в качестве введения в тему можно воспользоваться ссылкой на Британскую энциклопедию и быстро найти необходимую общую информацию о стране, посмотреть ее географическое положение, национальные символы и др. Вариантом введения в тему также может быть небольшой quiz «Что вам известно о стране?», созданный преподавателем на платформе Moodle или с помощью предлагаемых в интернете коллекций шаблонов заданий типа Wordwall, LearningApps, Quizlet, Wizer, Quizizz и др.

В заключительной части использование информационных и образовательных онлайн ресурсов также способствует повышению эффективности этапа рефлексии и позволяет наглядно продемонстрировать результат работы как группы в целом, так и каждого обучаемого в отдельности. Так, например, на платформе Moodle можно создать по теме занятия опрос, который будет включать не только вопросы по обсуждаемому материалу, но также и вопросы методического характера, что позволит оценить, насколько цели занятия достигнуты, какие задания вызвали больший интерес, были ли у занятия слабые стороны и в чем.

Продemonстрируем применение мультиплатформенного подхода к онлайн сопровождению учебной дисциплины «Лингвострановедение» на примере темы «Австралия». Комплекс заданий по теме и гиперссылок к ним размещен на платформе Moodle и рассчитан на четыре академических часа.

Поскольку у студентов уже имеются определенные страноведческие знания об Австралии из курса географии и истории средней школы, в вводной части представляется целесообразным актуализировать эти знания путем выполнения короткого базового теста «Что я знаю об Австралии?» по ссылке <https://www.wanderlust.co.uk/content/australia-quiz/>. Данное задание позволяет обучающимся понять, каким объемом знаний по теме они владеют и настроит их на восполнение пробелов, если таковые выявятся. Каждый обучающийся отмечает, какие ответы оказались неверными, переходит по ссылке <https://www.britannica.com/place/Australia> в Британскую энциклопедию, где можно быстро найти необходимую информацию и продолжить выполнение теста.

В основной части обучающимся предлагается более подробно рассмотреть такие аспекты, как: история Австралии, общественная и культурная жизнь страны, особенности австралийского варианта английского языка. Задания по этим аспектам также размещены на платформе Moodle в виде гиперссылок и файлов. Выполнение заданий предполагает разные виды аудиторной работы – индивидуальную, парную и групповую.

1. Задания по Австралии для парной работы в виде pdf файла https://edufsc.bsu.by/pluginfile.php/85698/mod_resource/content/1/Australia.pdf в завершении этого задания можно организовать групповой блиц опрос или небольшой quiz.

2. Далее предлагается просмотр фильма «History of Australia» https://www.youtube.com/watch?v=WBTRwP_YiAI и ответы на вопросы к нему. Перед просмотром фильма следует обратить внимание на произношение некоторых, встречающихся в фильме имен людей, географических названий и исторических событий. Также можно предложить спрогнозировать, в каком контексте могут встретиться эти слова. Перед началом просмотра обучающиеся просматривают вопросы к фильму, чтобы понимать на какой информации сосредоточить внимание во время просмотра.

3. Следующий аспект для изучения по заданной теме – язык и коммуникация. Обучающиеся выполняют размещенное на платформе Moodle задание «Communication in Australia» <https://edufsc.bsu.by/mod/assign/view.php?id=26227> и обсуждают правила общения, принятые в обществе в Австралии.

4. Продолжается языковая тема заданием «British – Australian – American English» <https://edufsc.bsu.by/mod/assign/view.php?id=26229>, выполнение которого предполагает сопоставление лексики трех вариантов английского языка.

5. Завершается изучение Австралии подготовкой каждым обучающимся индивидуального проекта в виде Fact File и размещение его на ресурсе <https://miro.com/app/dashboard/>. Это задание предлагается выполнить дома и представить на следующем занятии. Размещение подготовленных материалов на общей доске позволяет всей в группе видеть и обсуждать проекты.

Таким образом, в разработке занятия были задействованы в качестве основы платформа Moodle, на которой в логической последовательности согласно структуре занятия, размещены ссылки на информационные ресурсы интернета (Британская энциклопедия), видео материалы в YouTube, а также материалы других образовательных ресурсов. Аутентичная, актуальная информация, яркий и интересный видеоматериал, различного рода онлайн квесты, тесты, кроссворды, позволяющие выполнить задание и сразу увидеть результат – все эти элементы мультиплатформенного подхода к онлайн сопровождению учебных дисциплин позволяют сделать занятие увлекательным, насыщенным и эффективным в плане усвоения материала.

ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В MOODLE

М. А. Одинцова

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
Минск, Беларусь, onemaryn@gmail.com*

Одним из самых интересных и полезных инструментов в среде Moodle является инструмент Тест. Он помогает определить уровень знаний, обучающихся на всех этапах образовательного процесса. В данной статье описываются типы тестов и анализируются недостатки и преимущества Moodle тестирования как для педагога, так и для обучающихся.

Ключевые слова: типы теста, функции теста, Moodle тестирование, тестовые задания Moodle, преимущества и недостатки Moodle теста.

ELECTRONIC TESTING ON MOODLE

M.A. Adzintsova

*Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus, onemaryn@gmail.com*

One of the most interesting and useful tools in the Moodle environment is the Test tool. It helps to determine the level of students' knowledge at all stages of the educational process. This paper describes the types of tests and analyzes the disadvantages and advantages of Moodle testing for both the teacher and students.

Keywords: test types, test functions, Moodle test, Moodle test tasks, advantages and disadvantages of Moodle test.

В электронной среде существуют различные системы управления курсами. В Академии управления применяется одна из наиболее распространённых и несложных в использовании в образовательной среде – Moodle. Кафедра языковой коммуникации разместила все электронно-методические комплексы (ЭУМК) на платформе Moodle, а именно "Иностранный язык делового общения", "Иностранный язык. Английский", "Иностранный язык. Немецкий", "Иностранный язык для начинающих", "Деловой иностранный язык. Английский", "Второй иностранный язык", "Беларуская мова (прафесійная лексіка)", "Иностранный язык (профессиональная лексика)" и так далее. Сегодня преподаватели кафедры используют Moodle для изучения и отработки лексики, для работы с видео- и аудиоматериалами, для выполнения перевода, для публикации ссылок на

основную и дополнительную литературы, для проведения Недели иностранных языков, для постоянного пополнения и обновления ЭУМК и для выполнения лексико-грамматических тестов.

Одним из наиболее полезных и часто используемых инструментов в Moodle является инструмент «Тест». В целом, тестирование выполняет разные функции в образовательном процессе. Существуют следующие типы тестов: тест на определение способности к изучению языка (Language Aptitude Test), тест на проверку успеваемости (Achievement Test), диагностический тест (Diagnostic Test), квалификационный тест (Proficiency Test) и распределяющий тест (Placement Test).

Тест на определение способности к изучению языка направлен на выявление способности человека к усвоению иностранных языков. Он может включать в себя задания, которые помогают оценить способность различать звуки, грамматические конструкции, способность запоминать лексические единицы и правила.

Как правило, тест на проверку успеваемости определяет степень усвоения предмета и оценивает знания учащихся за определённый период времени: окончание темы, семестра, года и т.д. Проанализировав результаты теста, можно увидеть пробелы в знаниях обучающегося и впоследствии устранить их. Такие тесты составляются на основе типовой программы.

Диагностический тест обычно используется для определения знаний обучающегося в той теме или области, которую он ещё будет изучать. Такой тип теста позволяет педагогу понять, что включать в свои занятия, какая информация будет новой и, в целом, построить план курса. Целесообразно проводить диагностический тест в начале темы или курса и в конце, чтобы увидеть, насколько знания обучающегося отличаются.

Квалификационный тест позволяет оценить, насколько хорошо обучающийся знает язык и умеет им пользоваться в реальных ситуациях и условиях. Чтобы пройти тест, обучающийся должен показать знания на очень высоком уровне.

Распределяющий тест используется в учебных учреждениях для распределения обучающихся по группам по уровню знаний. Такой тест проходят обучающиеся, которые поступают или переходят в новое учебное заведение. Как правило, он включает в себя 50 - 100 вопросов на множественный выбор.

На сегодняшний день в своих электронно-методических комплексах на платформе Moodle кафедра языковой коммуникации Академии управления разместила диагностические тесты и тесты на проверку успеваемости, которые проводятся в конце семестра и учебного года.

Электронная среда Moodle позволяет включать в тест разные виды тестовых заданий. Тестовые задания делят на две большие категории: задания закрытого и открытого типов. Первые включают в себя задания на множественный выбор, на соотнесение, на соответствие и верно/неверно, где может быть один или несколько правильных ответов. Задания второго типа подразумевают краткий ответ или высказывание по какой-либо тематике.

Электронное тестирование имеет свои преимущества и недостатки как для педагога, так и для обучающихся.

Среди положительных моментов для обучающихся можно выделить следующие:

- оценивание в режиме реального времени;
- получение обратной связи;
- возможность проходить тест несколько раз (в зависимости от цели, которую ставит педагог);
- возможность написания теста вне класса и в любое время;
- отсутствие необходимости писать от руки, что уменьшает степень волнения обучающегося сделать орфографическую ошибку;
- во время теста таймер на экране информирует учащегося об оставшемся времени и количестве вопросов.

К недостаткам электронного тестирования можно отнести:

- некоторые обучающиеся предпочитают письменные задания и тесты;
- не всегда учебные учреждения обеспечены всеми техническими средствами, поэтому обучающимся приходится пользоваться своими телефонами и Интернетом, что не для всех удобно;

К преимуществам электронного тестирования Moodle для преподавателей относят:

- Большое разнообразие типов вопросов и упражнений;
- Тесты оцениваются системой, поэтому педагогу не нужно тратить время на проверку;
- Обратная связь при необходимости может интегрироваться в тест;
- Если тест используется для запоминания материала, есть возможность дать обучающимся несколько попыток, что в Moodle несложно, так как система при каждой попытке снова перемешивает задания и вопросы, и педагогу не нужно создавать несколько вариантов бумажного теста;
- Все результаты обучающегося сохраняются, что позволяет создать целую историю его процесса обучения, проанализировать и индивидуально подойти к устранению каких-то ошибок и более доступному для него объяснению тем.

Среди недостатков электронного тестирования Moodle для педагогов называют следующие:

- Создание банка вопросов и упражнений является трудоёмким процессом, учитывая, что не все знают и обучены, как это делать;
- Электронное тестирование подходит не для всех видов тестирования и анализа результатов обучающихся.

Итак, регулярные пользователи Moodle используют платформу для выполнения разных функций: хранение источников, публикация лекций, общение с обучающимися посредством форума и конференций, проверка посещения, объявления предстоящих событий, а также всё чаще и для электронного тестирования и оценивания. Тут же хотелось отметить, что создание теста – очень тяжелый и трудоемкий процесс, где отклонение от каких-либо технических требований к тесту может привести к снижению его эффективности. Более того кроме технических вопросов следует обращать внимание на наполнение теста и каждый раз анализировать его на степень лёгкости/сложности и на правильность анализа того или иного аспекта. Чтобы прийти к желаемому результату необходимо продолжать работу над улучшением теста постоянно.

Библиографические ссылки

1. Чистякова Е.А., Макенова Н.А. Анализ и оценка тестовых заданий в среде moodle // Научный вестник НГТУ. 1995. №1. С. 435-438.
2. O'Rourke M. The development of online assessment in the Moodle Virtual Learning Environment (VLE) as a replacement for traditional written assessment // Educational Technology Magazine [Electronic resource]. URL : https://ilta.ie/files/EdTech2010/PK12_ORourke_FullPaper.pdf (date of access : 04.01.2024).

КРИТЕРИИ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СТЕПЕНИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКЗАМЕНОВ IELTS И TOEFL)

У.А. Павловец

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, pavlovetsUA@bsu.by*

В статье рассматривается явление лексической интерференции при изучении иностранного языка, случаи ее проявления в письменных заданиях IELTS и TOEFL. Также рассматривается ряд особенностей лексического материала, отобранного для тестирований по выявлению уровня лексической интерференции и апробации комплекса упражнений по ее преодолению у учащихся среднего школьного возраста при изучении английского языка.

Ключевые слова: лексическая интерференция; методика обучения иностранным языкам; международные экзамены; обучение на среднем этапе.

MATERIAL SELECTION CRITERIA FOR DETERMINING THE DEGREE OF LEXICAL INTERFERENCE (ON THE MATERIAL OF IELTS AND TOEFL EXAMS)

U.A. Pavlovets

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, pavlovetsUA@bsu.by*

The article deals with the notion of lexical interference and its specifics in language learning, as well as certain cases manifested in the writing sections of IELTS and TOEFL. Peculiarities of the material selected for determining the level of lexical interference and a set of exercises for interference elimination at the intermediate stage of foreign language learning are also considered.

Keywords: lexical interference; foreign language teaching methodology; international exams; intermediate stage of foreign language teaching.

На сегодняшний день все методические рекомендации по преодолению межъязыковой интерференции в обучении лексике основываются на своевременном выявлении учителем данной проблемы в речи учащихся, а также непосредственном предупреждении возникновения интерференции в целом. Наиболее эффективным методом является тренировка лексики в различных видах упражнений. Однако, перед составлением подходящего комплекса упражнений по преодолению лексической интерференции, возникающей у учащихся, необходимо определить её степень. Для таких констатирующих тестирований важно отбирать корректный материал, который будет вызывать затруднения и, следовательно, наиболее явно отражать влияние отрицательного переноса.

Стоит сосредоточиваться на определении конкретных особенностей отбираемого материала, необходимых для выявления уровня лексической интерференции, а также для апробации комплекса упражнений по её преодолению у учащихся на среднем этапе обучения. Показательным представляется анализ конкретных ошибок в эссе и письменных работах учащихся средней ступени обучения, выполнивших пробные тестирования по международным экзаменам английского языка IELTS и TOEFL.

В качестве примеров для изучения было отобрано 30 случаев, связанных с рассматриваемым видом интерференции. В зависимости от причины возникновения лексической интерференции выявленные ошибки были распределены по четырём группам, каждая из которых более подробно и на конкретных примерах рассматривается далее.

1) Буквализмы

Наиболее явным и многочисленным (33,3%) примером лексической интерференции в рассматриваемых работах послужили буквализмы. Тестируемые довольно часто прибегали к вариантам-калькам, дословно переводя неизвестные им слова и выражения: ‘все близкие собираются вместе’ – как *all the closest gather together* (перевод звучит несколько неестественно для английского языка, поскольку *the closest* не используется в качестве субстантивированного прилагательного со значением ‘родные / близкие люди’).

Стоит отметить, что в целом сочетания с глаголами вызывали у тестируемых больше затруднений, заставляя их прибегать к калькированному переводу с русского. Например, фраза ‘из-за этого можно заработать проблемы со здоровьем’ была адаптирована с использованием неподходящего глагола: *health issues can be gained because of this* (в данном случае следует использовать устойчивое *to develop health issues*).

Сочетание ‘идти к цели’ было также переведено дословно: *go to the aim*. Заметим, что такой вариант возможен в разговорной речи (однако нужно заменить предлог: *go toward the aim*), но для академического стиля, к коим и относятся обе части письменного задания, он не подходит. К тому же, есть несколько более подходящих устойчивых сочетаний со значением ‘стремиться к / следовать цели’: *(to) pursue one's goal*, *(to) work towards one's goal*. В зависимости от контекста можно также использовать отдельные глаголы: *to achieve*, *to strive*, *to reach*, *to aspire*.

Подобный случай, где наиболее отчётливо прослеживается влияние русского языка, наблюдается во фразе *sick stomach*. Очевидно, что она нетипична для английского, где для передачи данного значения чаще всего используются выражения *upset stomach* и *stomach ache*.

Отдельные примеры лексической интерференции требовали полной замены, как например выражение ‘мировое сообщество’, адаптированное

вариантом-калькой *world society*, который имеет несколько иное значение и используется в качестве названия отдельного понятия ('концепция международного сообщества'). Верным переводом будет служить *global / international community*.

В некоторых случаях можно было наблюдать слияние лексического и грамматического видов интерференции: 'через год' – как *through one year* (верным предлогом будет *in*); или *I use a lot of internet*. (вероятно, здесь имелось ввиду 'Я много пользуюсь интернетом.', но в таком случае следовало использовать распространённое *I surf the Internet a lot*. – или наиболее простое: *I spend a lot of time online*. – не нарушая грамматическую структуру).

2) Полисемия слов и выражений

Наряду с буквализмами, многозначность и, следовательно, вариативность перевода некоторых слов и выражений также стала наиболее частой причиной ошибок в работах учащихся (30%). Многие ориентировались на более распространённое из всех значений того или иного слова или же попросту использовали единственное им известное.

Некоторые примеры данной группы нельзя назвать совершенно неприемлемыми, ведь они имеют место быть в том или ином контексте, однако всегда есть более естественный для английского вариант перевод: 'тяжёлые условия жизни' – *hard life conditions* (в данном случае лучше было бы использовать прилагательное *harsh*); *The problem should be controlled on the state level*, где более подходящим является *should be regulated*).

Перевод 'повышая качество жизни' – как *heightening the quality of life* имеет место быть, так как глагол *to height* существует, однако чаще всего в данном сочетании используются *to improve* и *to enhance*. Так же, как и дословный перевод сочетания 'тратить без необходимости' как *spend without need*, которое можно передать более органично: *spend carelessly*, *(to) waste* (к тому же, данные варианты показывают более высокую степень владения языком учащегося при использовании их в эссе).

Дословный перевод выражения 'наиболее яркий пример' – как *the brightest example* также можно отнести к ошибкам, вызванным лексической интерференцией родного языка, поскольку у данной фразы существует множество более подходящих и естественных для английского эквивалентов: *the most vivid example / the greatest example / the most striking example* и т.п.

Ещё одной проблемой для данной группы стал выбор не совсем подходящего английского эквивалента, изменяющего значение выражений, под влиянием лексической интерференции русского языка. Например: '...как много сил они вложили' адаптированное как ...*how many forces they*

put in it. Очевидно, что здесь тестируемый имел ввиду именно слово ‘усилия’ как *efforts*, но под влиянием наиболее известного перевода или же в силу отсутствия данного слова в своём лексиконе выбрал другое.

Похожая ситуация – с использованием тестируемым глагола *to touch* в предложении *These problems also touch animals.*, который действительно имеет значение ‘затрагивать / касаться’, но в данном контексте звучит неуместно (здесь лучше употребить *to affect / to concern*); и глагола *to predict* в сочетании *to predict the problem*, в котором наиболее распространёнными вариантами являются *to prevent the problem* и *to avert the problem*.

3) Устойчивые выражения

Ошибки и недочёты, вызванные лексической интерференцией родного языка, также встретились относительно часто (23,3%) в устойчивых выражениях.

В качестве одного из наиболее явных примеров отрицательного влияния родного языка в устойчивых выражениях можно выделить ошибочный, буквальный перевод выражения ‘Что за этим стоит?’ как *What stands behind this?*. В английском языке не требуется использовать глагол-кальку *to stand*, поскольку верным вариантом будет глагол-связка *to be*, а, следовательно, и *What’s behind this?*.

Ошибки в устойчивых выражениях с существительными и глаголами также были распространены в работах тестируемых: ‘последний штрих’ было переведено как *the final scratch*, хотя правильным вариантом всё же будет *the final touch* (в данном примере заметно семантическое влияние русской лексемы ‘штрих’); или употребление неверного глагола в выражении *steps to be done* по аналогии с ‘шаги, которые нужно предпринять / выполнить’ в русском (однако в английском в данной связке используется глагол *to take* – *steps to be taken*).

В вводных конструкциях, в силу их некоторой образности, учащиеся также часто прибегали к буквализмам. Например, при буквальной адаптации выражения ‘В некотором смысле’ как *In some meaning* – получилась чистая калька с русского языка. Однако в английском языке существует несколько правильных вариантов: *In a manner*, *In a sense*, *To some extent*.

4) Межъязыковые омонимы

Межъязыковые омонимы или же “ложные друзья переводчика” составили наименьший процент ошибок (13%). Данный факт отчасти может объясняться тем, что при обучении английскому языку на более продвинутых уровнях в общем и подготовке к международным экзаменам в частности преподаватели стараются уделять внимание именно таким случаям межъязыковой омонимии.

В данной группе примеры лексической интерференции встречались как в отдельных словах: ‘график’ – как *graphic* (совершенно другая часть

речи), ‘фабрики’ – как *fabrics*; так и в контексте выражений: ‘директоры компаний’ – как *directors of companies*, ‘проблема более актуальна в других странах’ – как *the problem is more actual in other countries*.

Результаты изучения данных групп и конкретных случаев лексической интерференции, обнаруженные в работах тестируемых, позволили определить, что для различных тестирований и опытно-экспериментальных работ по апробации комплекса упражнений, направленных на выявление и преодоление лексической интерференции, целесообразным будет использование именно устойчивых выражений и сочетаний, поскольку именно они содержат в себе потенциал возникновения отрицательного переноса.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно утверждать, что при подборе материала в виде устойчивых сочетаний и выражений для тестирований по выявлению степени интерференции или же для комплекса упражнений по её преодолению необходимо учитывать следующие особенности: различия в образности выражений в русском и английском языках; наличие многозначности у одного или нескольких компонентов выражения; отсутствие у устойчивого выражения или вводной конструкции прямого английского или русского эквивалента; наличие в сочетаниях полисемичных глаголов, имеющих множество вариантов перевода в зависимости от контекста; наличие культурных реалий, обуславливающих перевод того или иного выражения.

Библиографические ссылки

1. Павловец У. А. Проблемы лексической интерференции в обучении иностранному языку (на материале английского языка) // 79-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф., Минск, 10–21 мая 2022 г. В 3 ч. Ч. 2 / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Г. Сафонов (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 522-525.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

А.А. Саматыя

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, SamatyaaA@bsu.by*

В статье рассматриваются различные типы электронных ресурсов, их преимущества и недостатки и методические рекомендации по их использованию в обучении английскому языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; социокультурная компетенция; интернет-источники; методы обучения; деятельность обучающихся.

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING ENGLISH: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

A.A. Samatya

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, SamatyaaA@bsu.by*

The article deals with various types of electronic resources, their advantages and disadvantages and their usage in the English language teaching.

Keywords: teaching foreign language; socio-cultural competence; Internet sources; teaching methods; students' activities.

Электронное обучение, веб-ориентированное обучение, онлайн-обучение и дистанционное обучение – синонимичны. Веб-ориентированное обучение и электронное обучение получили собственную значимость вследствие широкого использования электронной почты, мировой интернет-сети и обучения в целом. Термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» были предложены Д.Р. Гэррисоном, Д. Шейлом и Д. Киганом. Термин «электронное обучение» Р.К. Щенк соотносит с деятельностью, которая включает в себя использование компьютерных технологий. Электронное обучение в работах М. Дрисколла, У. Хортонa, М. Розенберга связывается с понятием веб-ориентированного обучения.

В учебном процессе используются следующие типы электронных образовательных ресурсов: демонстрационные материалы (иллюстрации, фотографии, плакаты, презентации, схемы с текстовым сопровождением), интерактивные таблицы, правила, учебные словари [1]. К примеру, программы **Microsoft Power Point** и **Prezi** позволяют не только отрабатывать различные языковые явления (лексику и грамматику английского языка),

совершенствовать все виды речевой деятельности обучающихся, а также работать над монологической и диалогической речью, но и помогают реализовать индивидуально-личностный подход в обучении, уделить внимание самостоятельной работе обучающихся, обеспечить наглядность в обучении (важно при введении более сложного лексического материала), создать ситуации естественной коммуникации и в целом разнообразить процесс обучения ИЯ. Использование данных электронных образовательных ресурсов кардинально не меняет традиционную схему обучения, гармонично сочетаясь с привычными методами и подходит для всех этапов обучения.

Компьютерные программы можно использовать на всех этапах обучения в силу своей наглядности: при введении и первичном закреплении лексического или грамматического материала, совершенствовании навыков речевой иноязычной коммуникации, осуществлении контроля усвоения материала, моделировании проблемных ситуаций, организации игровой деятельности. Обучающимся может предлагаться выполнить задания (тестовые, звуковые) в локальной сети, где компьютер используется как инструмент учебной деятельности. Этап контроля осуществляется с помощью тестирующих программ (**“Краб”**, **“Конструктор текстов”**), где задания разделяются по тематическим блокам.

Учебный потенциал и возможности ресурсов сети интернет в современном обучении ИЯ невозможно переоценить: сегодня материал учебных пособий быстро теряет актуальность, либо его оказывается недостаточно (например, для развития умений критического мышления). Интернет предоставляет студентам и преподавателям доступ к многочисленным образовательным ресурсам, аутентичным материалам; способствует созданию естественно-коммуникативной среды общения (через общение с носителями языка в реальном времени). В процессе обучения иностранному языку интернет-ресурсы могут применяться:

- для непосредственной интеграции их в урок ИЯ (использование материалов сети, самостоятельный поиск информации учащимися, проведение рефлексии);
- при проведении или создании проектных, исследовательских работ учащимися;
- для организации игровой деятельности, викторин;
- для организации дискуссий, дебатов, конференций (международных, в том числе);
- для обсуждений проблемных ситуаций;
- при организации дистанционных занятий;

– при осуществлении контроля усвоения и понимания изучаемого материала учащимися (проведение тестирований) [2, с. 269].

В зависимости от назначения, целей обучения и самого контента все интернет-ресурсы можно условно разделить на следующие группы: интернет-ресурсы, служащие источниками информации; интернет-ресурсы, предназначенные для отработки изучаемого материала, а также контроля его усвоения учащимися; образовательные интернет-сервисы.

Одними из простых в использовании на начальном этапе изучения английского языка являются следующие ресурсы:

“EnglishDom.Грамматика”

Основными преимуществами являются: правила по грамматике в общем доступе; занятия с преподавателем происходят один на один; множество упражнений; познавательные видеоролики с заданиями; тематические подборки словаря с продвинутым уровнем лексики.

Основными недостатками являются: сбои в работе с сайтом; в некоторых темах отсутствуют разъяснения.

“ABC English Grammar”

Преимущества:

- Русскоязычный сайт;
- Собрано множество видеоклипов на различные тематики;
- Ресурс помогает изучить абсолютно все аспекты иностранного языка.

Недостатки:

- Скучный и устаревший интерфейс.

“Begin English”

Преимущества:

- Есть самоучитель, озвучены различные темы;
- Имеется раздел для пополнения словарного запаса;
- На главной странице даны полезные советы для быстрого и качественного изучения иностранного языка.

Недостатки:

- Не подойдёт для обучающихся со средним, выше среднего и продвинутым уровнями иностранного языка.

Для обучающихся со средним уровнем английского языка можно рассмотреть следующие ресурсы:

“BritishCouncil”

Преимущества:

- При помощи данного ресурса обучающиеся могут подготовиться к экзаменам по английскому языку;
- Изучение теоретических вопросов;
- Сайт разработан British Council;

- Наличие игр, что разрядит обстановку при изучении иностранного языка.

Недостатки:

- Не обнаружено.

“Блог Grammarly”

Преимущества:

- Множество подробной информации для изучения ИЯ;
- Существуют блоки информации о современном сленге.

Недостатки:

- Отсутствие упражнений.

“engVid”

Преимущества:

- Подходит для поиска учебных материалов;
- Есть функция подбора материала для соответствующего уровня.

Недостатки:

- Не обнаружено.

“EnglishGrammar”

Преимущества:

- Есть возможность загрузить задания без использования Интернета;
- Доступен перевод сайта с английского языка на русский;
- Минималистичный интерфейс с различными разделами и подразделами с грамматикой, лексикой, аудированием и упражнениями.

Недостатки:

- Не обнаружено.

“Ego4u”

Преимущества:

- Лексический материал на актуальные темы и множество подразделов по изучению грамматики.

Недостатки:

- Не обнаружено.

Для обучающихся с продвинутым уровнем английского языка.

“reddit”

Преимущества:

- Минималистичный интерфейс;
- На любой заданный вопрос отвечают эксперты в области иностранного языка.

Недостатки:

- Задания на закрепление пройденного материала отсутствуют.

“Quora”

Преимущества:

- Посты реальных людей, при помощи которых можно ознакомиться с особенностями письменной речи.

Недостатки:

- Не обнаружено.

“English @ Stack Exchange”

Преимущества:

- Информативный и удобный в использовании сайт;
- Способствует развитию аналитического мышления при чтении статей и текстов.

Недостатки:

- Упражнения на повторение пройденной программы отсутствуют;
- Необходима обязательная регистрация.

Электронные образовательные ресурсы являются неотъемлемым и необходимым компонентом для обучения ИЯ сегодня. Использование интернет-ресурсов повышает у обучающихся мотивацию и интерес к иностранному языку. Безусловно, онлайн-обучение не заменяет преподавание иностранного языка в традиционной форме, но у студентов появляются дополнительные ресурсы для изучения ИЯ, что положительно сказывается на самостоятельной работе обучающихся.

Библиографические ссылки

1. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 2015.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. АА. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010.

ПРИМЕНЕНИЕ ЧАТ GPT В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О. В. Сидоревич-Стахнова

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, stakhnova@bsu.by*

Искусственный интеллект (ИИ) обладает широким спектром возможностей и применяется в разных сферах жизни общества. В статье на примере Chat GPT (наиболее распространенного сервиса, функционирующего на базе ИИ) анализируются преимущества и недостатки использования ИИ в образовании, исследуется его потенциал для преподавания иностранных языков, выявляются технические возможности, которыми обладает чат-бот для создания упражнений, разработки плана занятий, проверки письменных работ и т.д. Приводятся примеры заданий и упражнений, которые можно генерировать с помощью Chat GPT.

Ключевые слова: искусственный интеллект; чат-бот; преподавание; иностранный язык; образование.

APPLICATION OF CHAT GPT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

O.V. Sidorevich-Stakhnova

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, stakhnova@bsu.by*

The present paper deals with the problem of artificial intelligence (AI), which has a wide range of capabilities and is applied in different spheres of social life. Using the example of Chat GPT (the most common service operating on the basis of AI), the article analyzes the advantages and disadvantages of using AI in education, explores its potential for teaching foreign languages, identifies the technical capabilities that the chatbot has for creating exercises, developing a lesson plan, checking written work, etc. Examples of tasks and exercises that can be generated using Chat GPT are provided.

Keywords: artificial intelligence; chatbot; Chat GPT; teaching; foreign language; education.

Современные цифровые технологии развиваются чрезвычайно стремительно. Это особенно правомерно в отношении искусственного интеллекта (разновидности компьютерных технологий, имитирующих мыслительную деятельность человека) и систем на его основе. Представляется, что популярность таких инструментов связана не в последнюю очередь с необходимостью обработки в короткие сроки большого объема данных, хранящихся в цифровом формате. Искусственный интеллект может быстрее человека анализировать информацию и извлекать из нее ценные знания. Кроме того, навязываемый потребительский образ жизни привел к

тому, что люди стали более требовательны к скорости и качеству получаемых услуг и продукции. Искусственный интеллект помогает компаниям удовлетворить эти потребности. Возможность автоматизации многих процессов с помощью ИИ, которые ранее выполнял человек, позволяет компаниям экономить средства и ресурсы.

Искусственный интеллект сегодня широко и достаточно успешно применяется в различных областях: медицине, экономике, промышленности, искусстве, управлении человеческими ресурсами, образовании и т.д.

Среди программ на основе ИИ наиболее востребованными и популярными на сегодняшний день оказались чат-боты, в частности Chat GPT. Скорость, с которой этот чат-бот завоевывает аудиторию, впечатляет. В статье с говорящим названием «Неожиданное чудо чата GPT» авторы отмечают, что всего за два месяца после запуска продукт компании OpenAI привлек более 100 миллионов пользователей, побив рекорды Twitter и Instagram [1]. Полагаем, что одной из причин такой популярности является доступность конечного продукта для всех.

Chat GPT – это сервис, использующий технологию искусственного интеллекта, который позволяет генерировать ответы или давать комментарии на естественном языке на основе запросов пользователей также сформулированных на естественном языке [2, р. 118]. ChatGPT был обучен на большом массиве текстов, чтобы понимать и эффективно реагировать на широкий спектр запросов из различных областей знаний.

Эта технология применима в сфере образования. Так, например, она может использоваться для определения уровня знаний студентов и формирования персонализированного плана обучения, для разработки образовательных программ на основе анализа требований рынка труда, автоматизации оценки знаний студентов и т.д.

В частности, Chat GPT может оказаться полезным для преподавания иностранных языков. Основными преимуществами его использования представляются следующие:

- Персонализация обучения: Chat GPT позволяет преподавателю адаптировать задания и материалы в соответствии с уровнем владения иностранным языком и индивидуальными потребностями каждого обучаемого.

- Экономия времени: технология позволяет сократить время, затрачиваемое на подготовку материалов и заданий для студентов.

– Повышение мотивации обучаемых: Chat GPT может использоваться для создания интерактивных заданий на иностранном языке.

– Автоматизация процесса контроля знаний: этот инструмент позволяет автоматически проверять задания, выполненные студентами, предоставляя им обратную связь.

– Непрерывная доступность: позволяет преподавателю обращаться за помощью в любое удобное время.

Несмотря на очевидные преимущества, у Chat GPT есть некоторые недостатки для использования в работе преподавателей иностранных языков. В качестве наиболее очевидных можно упомянуть:

– Ограниченное понимание контекста: Chat GPT работает на основе информации, которой он был обучен ранее. Генерируемые им ответы, не всегда учитывают особенности языка и социокультурную специфику.

– Отсутствие навыков критического мышления: чат способен анализировать большие объемы данных, но он не может синтезировать новые знания.

– Невозможность разработки фонетических заданий: Chat GPT работает только с письменным текстом, разрабатывать задания на формирование и развитие навыков произношения не представляется возможным.

– Отсутствие эмоционального интеллекта: поскольку Chat GPT не распознает эмоции, он не может отвечать на эмоциональные потребности человека.

Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что данная технология подходит скорее для выполнения рутинных, технических операций, а не для продуцирования новых смыслов и новых знаний.

Проведение занятий по иностранному языку требует от преподавателя большой подготовительной работы, которая заключается среди прочего в подборе материалов и разработке заданий. Такая работа порой бывает монотонна и отнимает много времени. Chat GPT в этом контексте может оказаться полезным инструментом для преподавателя иностранного языка, он облегчит подготовку и сэкономит время, позволит сконцентрироваться на более творческих видах учебной деятельности.

Остановимся подробно на основных сферах применения этого инструмента в преподавательской деятельности, которые были выявлены на основе личного опыта использования Chat GPT.

1. Для создания плана занятий.

Chat GPT помогает создать план занятия или серии занятий по заданной теме. Если необходимы более детальные рекомендации по содержанию конкретных разделов плана, то в строку запроса можно скопировать каждый пункт сгенерированного чатом плана и получить более подроб-

ную информацию по нему. Безусловно, такой план должен быть критически осмыслен преподавателем на основе его опыта и целей, которых он желает достичь. Тем не менее эта технология является хорошим вспомогательным инструментом на этапе планирования.

2. Для развития и совершенствования навыков чтения.

Порой бывает сложно подобрать текст для обсуждения в аудитории, соответствующий теме и языковому уровню обучаемых. Chat GPT позволяет генерировать тексты или диалоги с заданным набором параметров. Это дает возможность преподавателю применять дифференцированный подход к обучению, запрашивая материал, соответствующий уровню всей группы, или с ориентацией на отдельных студентов, имеющих более высокий или наоборот более низкий уровень знаний языка.

Кроме того, Chat GPT способен генерировать текст на основе заданного списка слов. Полученный таким образом материал может использоваться для введения новой лексики или ее отработки в контексте.

Для обсуждения текста или темы, а также для проверки степени понимания прочитанного, технология позволяет сгенерировать вопросы.

3. Для работы с лексикой.

Прежде всего Chat GPT может облегчить труд преподавателя, сгенерировав список синонимов и антонимов к заданным словам или подобрав дефиницию к ним из указанного пользователем списка источников, а также перевод. Полученный материал можно использовать для создания целого ряда заданий. Например, заменить в тексте выделенные слова синонимами / антонимами из предложенного списка; подобрать к словам в верхней строке близкие по смыслу / противоположные по значению слова из нижней строки; составить рассказ на заданную тему, используя синонимы / антонимы (предложить список); заполнить пропуски в предложениях, выбрав слово из предложенного списка и т.д.

Дефиниции и / или перевод слов удобно использовать для создания карточек, импортировав полученный результат, например, в Quizlet.

4. Для работы с грамматикой.

Технология хорошо справляется с созданием грамматических заданий на заполнение пропусков или раскрытие скобок. Приведем пример. Запрос был сформулирован на испанском языке и содержал просьбу создать упражнение для отработки сослагательного наклонения настоящего времени в придаточных дополнительных предложениях. Ответ чат-бота содержал краткое объяснение грамматического правила с примерами и непосредственно упражнение, которое мы приводим ниже:

1. *Deseo que tú_ (estar) aquí conmigo.*
2. *Esperamos que ellos_ (venir) a la reunión.*
3. *Me alegra que ella_ (haber) conseguido el trabajo.*

4. *Es importante que nosotros_ (estudiar) para el examen.*
5. *Ojalá que el clima_ (ser) bueno mañana.*
6. *Sugiero que tú_ (ir) al médico para una revisión.*
7. *Me sorprende que ellos_ (no saber) la respuesta.*
8. *Es necesario que ella_ (hablar) con su jefe sobre el problema.*
9. *Insisto en que nosotros_ (hacer) ejercicio todos los días.*
10. *Espero que tú_ (poder) venir a mi fiesta de cumpleaños.*

Если одного упражнения оказывается недостаточно, Chat GPT позволяет сгенерировать целую серию упражнений на заданную грамматическую тему. Например, упражнения на раскрытие скобок, множественный выбор, на перевод предложений, и т.д. Кроме того, он может сгенерировать текст для обнаружения в нем определенных грамматических явлений.

5. Проверка письменных работ и сочинений студентов. Chat GPT проверяет текст, выявляет ошибки, если такие есть, и дает пояснения, которые при необходимости преподаватель может дополнить своими комментариями.

В статье представлены выявленные нами способы применения Chat GPT в деятельности преподавателя иностранного языка. Представляется, что этот список может быть расширен. Каждый преподаватель индивидуально определяет, какие из функций этой технологии могут быть полезны в его работе.

Chat GPT представляет собой хороший ресурс, способный облегчить рутинную, монотонную работу преподавателя, связанную с подбором необходимого лексико-грамматического материала. Но полностью полагаться на этот инструмент еще рано. Любой созданный им материал должен быть критически осмыслен человеком.

Библиографические ссылки

1. *Jiménez de Luis A.* El inesperado milagro de Chat GPT [Recurso electrónico] / A. Jiménez de Luis. URL: <https://www.elmundo.es/tecnologia/2023/02/24/63f8edfd6c8392358b459b.html> (fecha de acceso: 12.02.2024).
2. *Ayudin Ö., Karaarslan E.* Is ChatGPT Leading Generative AI? What is Beyond Expectations? [Electronic resource] // Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems. 2023. 11(3). P. 118-134. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4341500 (date of access: 12.02.2024).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Сокеркина¹⁾, Д. В. Золотопуп²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾olsok@tut.by, ²⁾checkmeout@tut.by*

В современном мире технологии развиваются и интегрируются в различные отрасли, оказывая значительное влияние на жизнь людей. Развитие искусственного интеллекта (ИИ) в наши дни стало одним из наиболее значимых технологических достижений. Искусственный интеллект постепенно стал неотъемлемой частью человеческой жизни, и его применение широко распространено в таких сферах как финансы, здравоохранение, безопасность, образование. В данной статье сделана попытка проанализировать возможности, которые открывает использование ИИ в преподавании английского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект; автоматизация обучения; игрофикация; технологии виртуальной реальности; чат-бот.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR TEACHING ENGLISH

O. V. Sokerkina¹⁾, D. V. Zolotopup²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾olsok@tut.by, ²⁾checkmeout@tut.by*

In the modern world, technologies are evolving and integrating into various industries, significantly influencing people's lives. The development of artificial intelligence (AI) nowadays has become one of the most significant technological advancements. Artificial intelligence has gradually become an integral part of human life, and its application is widely spread in such areas as finance, healthcare, security, and education. This article outlines the possibilities that the use of AI opens up in teaching the English language.

Keywords: artificial intelligence; learning automation; gamification; virtual reality technologies; chatbot.

ИИ дает возможность обучающимся пользоваться широким спектром языковых ресурсов, включая онлайн-словари, языковые модели, аутентичные материалы. При использовании инструментов на основе искусственного интеллекта преподаватели английского языка могут оптимизировать учебный процесс так, чтобы наилучшим образом удовлетворять разнообразные образовательные потребности обучаемых. Интернет платформы на основе искусственного интеллекта дают возможность учащимся и преподавателям пользоваться самым широким спектром учебных ресурсов: имеются встроенные словари, при помощи которых можно легко

отыскать значения слов, их определения, а также найти примеры употребления. Есть возможность доступа к словарю в реальном времени, что позволяет студентам сформировать прочную лингвистическую базу и расширить словарный запас. Платформы на основе искусственного интеллекта также содержат большое количество аутентичного языкового материала, включающего научные работы, новостные статьи, видеоролики, литературные произведения и подкасты. Подобные ресурсы позволяют учащимся познакомиться с тем, как язык используется в реальном мире, изучить его тонкости именно таким образом, который в полной мере способствует естественному освоению языка. Несмотря на определенные ограничения, такие как отсутствие полной достоверности или цитирование несуществующих источников, искусственный интеллект можно считать достаточно эффективным поставщиком учебного материала.

Инструменты виртуальной реальности и дополненной реальности под управлением искусственного интеллекта могут помочь учащимся погрузиться в аутентичную языковую атмосферу. Комбинирование технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта помогает повысить эффективность занятий по английскому языку. Технологии виртуальной реальности искусственного интеллекта помогают в буквальном смысле поместить студентов в иной культурный контекст и помочь им получить опыт использования языка в условиях мало отличимых от реальных. Такой подход помогает повысить мотивацию студентов и внести разнообразие в процесс обучения. Погружаясь в виртуальную реальность, учащиеся могут оказаться на центральной улице столицы США, на рынке Южной Африки или на пляже на Багамских островах, соприкоснуться с культурой стран, где говорят на английском, попрактиковаться в его использовании в различных ситуациях. Исследования показывают, что применения технологий виртуальной реальности на основе искусственного интеллекта помогают улучшить результаты обучения английскому языку [1].

Благодаря развитию современных технологий мобильные телефоны прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Некоторые люди буквально не выпускают телефон из рук. Это не удивительно, поскольку в современном мире телефоны способны на гораздо большее, чем просто совершение звонков и отправка текстовых сообщений. На них можно устанавливать и запускать различные приложения, которые помогают изучать иностранные языки. Использование искусственного интеллекта в таких приложениях превращает телефон в ещё более мощный инструмент для развития языковых навыков. Проводились исследования, в ходе которых чат-бот, запущенный на мобильном телефоне, играл роль официанта – носителя

языка, а пятеро учащихся – роли посетителей ресторана. Результаты исследования показали, что учащиеся демонстрируют более высокий уровень уверенности и мотивации при общении на английском языке с чат-ботом [2]. С подобными приложениями учащиеся могут развивать свои лингвистические навыки, применяя инструменты, которые легко помещаются в их личных телефонах, и дают возможность самостоятельно выбирать удобное время и место для занятий.

Возможности ИИ позволяют с большей легкостью адаптировать учебный процесс под самых разных учащихся, в том числе и под учащихся с ограниченными возможностями. Люди с нарушениями речи нуждаются в подходящих именно им способах самовыражения. Microsoft Translator, например, является одним из инструментов на базе искусственного интеллекта, позволяющим людям с нарушениями слуха в реальном времени получать текстовую версию звучащей речи. Другой инструмент, Google Lookout, помогает людям с нарушениями зрения идентифицировать предметы, конвертировать тексты в аудиоформат и ориентироваться в окружающем пространстве. Speechify Text Reader можно использовать для того, чтобы переводить письменные тексты в аудио формат и тем самым помогать в обучении людей со слабым зрением, СДВГ и дислексией. Naptic Communication позволяет людям с нарушениями зрения или слуха общаться при помощи осязания.

В образовательной среде все шире используется игрофикация, под которой понимается интеграция игровых механик, элементов и принципов в учебный процесс. ИИ способен сделать игрофикацию еще более глубокой и захватывающей, повысить мотивацию учащихся и сделать процесс обучения более приятным. ИИ может анализировать данные, описывающие поведение учащихся, и на основании анализа подбирать игровые элементы, которые больше всего подходят той или иной категории учащихся. Игофикация является одним из способов создания веселого и увлекательного обучения через включение таких элементов, как набор очков, получение значков, интерактивные задания и таблицы лидеров. Подобные элементы помогают увлечь учащихся и стимулировать их к более активному участию во всем, что происходит на занятии. Включение элементов состязательности в игрофицированное обучение позволяет подтолкнуть учащихся к стремлению повысить успеваемость, а интеграция элементов окружающей действительности – возможность попрактиковаться в использовании языка в реальных жизненных ситуациях. Игровые сценарии, игровые сюжеты и игровой контент можно использовать для введения культурных аспектов и облегчения понимания изучаемого языкового материала.

Системы на основе искусственного интеллекта могут использоваться для того, чтобы сделать экзамены более честными и облегчить выявление подозрительного поведения экзаменуемых. Учебным учреждениям сегодня доступны системы автоматического контроля, в которых используется технология распознавания лиц, помогающих выявить тех, кто пытается получить более высокую оценку нечестным способом. Удалённый прокторинг широко применяется во многих образовательных учреждениях мира и позволяет учащимся сдавать экзамены в удобное время и в удобном месте, помогая сэкономить деньги и время [3]. Такие системы считаются надёжными, поскольку во время их проведения используются веб-камеры и микрофоны, позволяющие выявить любые действия, которые указывают на ненадлежащее поведение во время онлайн-экзаменов. Подобные системы также снижают нагрузку на преподавателей.

Кроме того, технологии ИИ используются преподавателями для предоставления индивидуальной обратной связи учащимся и отслеживания их индивидуального прогресса в обучении. Автоматизированная оценка письменной речи на основе ИИ позволяет учащимся получать обратную связь по таким аспектам как пунктуация, грамматика, орфография, структура предложения и общая связность. Ряд исследователей пришли к выводам об эффективности применения систем автоматизированной оценки письменной речи, которая выражается в общем развитии навыков письменной речи, сокращении числа ошибок, которые допускают учащиеся, расширении словарного запаса [4].

ИИ анализирует большие объёмы данных, что помогает выявить сильные и слабые стороны учащихся и помочь преподавателю предоставлять обратную связь индивидуально для каждого.

Системы автоматического оценивания на основе ИИ оказывают значительное влияние на образование. Они позволяют оптимизировать процесс выставления оценок за счет использования алгоритмов машинного обучения при оценке выполненных учащимися заданий и обеспечить быстрое предоставление обратной связи. Это позволяет преподавателям экономить время и быстро и объективно выставить оценки. Преподаватели также могут использовать ИИ для проверки выполненных учащимися работ, а сэкономленное время потратить на индивидуальную работу с отстающими или планирование будущих занятий. Системы оценивания на основе ИИ могут выполнять множество задач одновременно и за короткий срок, что делает их полезными для учебных учреждений с большим количеством учащихся и образовательных программ. Чат-боты на основе ИИ позволяют автоматизировать оценку языковых навыков учащихся, которые они демонстрируют при выполнении отдельных упражнений и даже ответах на отдельные вопросы. Подобные выводы подкрепляются

эмпирическими данными, убедительно доказывающими, что автоматизированное оценивание положительно сказывается на результатах обучения [5].

Таким образом, правильное и этичное использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам может привести к значительному улучшению качества образования и содействовать культурному и интеллектуальному обогащению общества. Однако для достижения этих целей необходимо уделить должное внимание этическим аспектам и обеспечить баланс между инновациями и защитой интересов как педагогов, так и обучаемых.

Библиографические ссылки

1. *Yang Z.* Application and Exploration of VR and AI Technology in College English Teaching // Hindawi [Electronic resource] URL: <https://www.hindawi.com/journals/am/2022/1810177/> (date of access : 06.01.2024).

2. *Huang W.* Chatbots for language learning — Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // Journal of Computer Assisted Learning. 2021. № 1. P. 237-257.

3. *Babitha M.* Trends of Artificial Intelligence for Online Exams in Education // International Journal of Early Childhood Special Education. 2022. № 1. P. 2457-2463.

4. *Babitha M.* Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback in EFL writing: An exploratory study // Springer Link [Electronic resource] URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11991-3> (date of access : 06.01.2024).

5. *Klimova B., Seraj P.M.I.* The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications // Frontiers [Electronic resource] URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1131506/full> (date of access : 07.01.2024).

ТВОРЧЕСКИЕ СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

М. А. Стрельникова

*Воронежский государственный университет,
Воронеж, Россия, marstr@inbox.ru*

В статье освещается опыт работы студентов и преподавателей кафедры английского языка естественно-научных факультетов Воронежского госуниверситета в рамках студенческих творческих проектов.

Ключевые слова: творческие проекты; английский язык для специальных целей.

CREATIVE STUDENT PROJECTS IN ENGLISH: IMPLEMENTATION EXPERIENCE

M. A. Strelnikova

*Voronezh State University,
Voronezh, Russia, marstr@inbox.ru*

The article highlights the work experience of students and teachers of the English language department of natural science faculties of Voronezh State University within the framework of student creative projects.

Keywords: creative projects, English for Special Purposes (ESP).

One of the forms that has unlimited possibilities, allowing to reveal the educational, linguistic, creative and spiritual potential of the student, is a project activity. Participation in educational and informative socially significant humanitarian-oriented programs allows to implement the educational component of the teaching process.

In 2021, the federal project “Patriotic Education” was launched in Russia within the framework of the national project “Education”, the main goal of which was to educate a harmoniously developed and socially responsible individual based on the spiritual and moral values, historical and national-cultural traditions of the peoples of the Russian Federation.

For the Voronezh Association of English Language Teachers within the National Association, patriotic education was not a completely new area of work, but rather confirmed the awareness and status of the chosen priorities in working with.

Among the numerous ideas and approaches to the implementation of the patriotic educational component, a special place is occupied by the multi-project “My Homeland”, which in different years was represented by different forms of participation of students and schoolchildren in it. The project was started by the Voronezh Association of English Language Teachers at the Department of

English Language of Natural Science Faculties, headed by Professor M.A. Sternina. Essay competitions, poetry translations, video competitions: 2014-2015 – “Welcome to My Homeland”; 2015-2016 – “Cultural Traditions of My Native Town/ Village” – within the framework of the project “Voronezh – the cultural capital of the CIS”; 2016-2017 – “English in My Life”, dedicated to the Russian-British year of education and science and the 25th anniversary of the Association; 2017-2018 – Regional video clip competition in English among students and schoolchildren “Voronezh University: Past, Present and Future”, dedicated to the 100th anniversary of Voronezh University. Since 2018, the video clip competition has become an all-Russian one, being recognized as the most multifunctional, effective, informational and emotional unifying, spectacular form: 2018-2019 – “iTravel: Russia”; 2019-2020 – “iTravel: My Region for Victory”; 2020-2021 – “iTravel: Russia. Peculiarities of 2020. My Experience”, dedicated to life during a global pandemic; 2021-2022 – “iTravel. Russia: My Homeland Crafts and Culture”; the theme for 2022-2023 within the framework of the Year of Teacher and Mentor announced in 2023 was “iTravel. Russia: Teachers Make the Difference.” 2023-2024 – within the framework of the Year of Volunteer Movement announced by the CIS, an international (for the first time) video clip competition in English “iTravel. Russia: Volunteers Across Regions and Cultures” is held among students and schoolchildren.

For residents of Russia, communication in English (German, French) is not a vital component, and without proper motivation university students do not use a foreign language as a means of real communication. The teacher’s task is to organize a situation that stimulates the development of the student’s communication skills. Involving students in the process of creating video clips in English is the organization of an integrated learning situation.

Making video, reviewing video and evaluating video appeal to most students of all levels as it provides a welcoming change to traditional teaching methods and approaches, gives an opportunity to gain new experience in ESP (*English for Special Purposes*) learning.

According to the terms of the video clip competition, the group of “creators” of one video should not contain more than 3 people. Participation in the competition begins with the selection of a team (usually from among classmates) taking into account common interests and hobbies. In the process of further work, the micro-team unites. And it happens that the weaker person in a team can count on friends support both in studies and in more difficult life situations.

The next stage is discussing the topic and choosing an “object” of attention. Some issue-related content is conceptualized and implemented in the contestants’ works in different ways.

2022 was declared the Year of Folk Art and Intangible Cultural Heritage of the Peoples of Russia. A blessed topic, familiar and understandable to everyone. And the reaction to the offer to participate in the competition was stunning – almost everyone wanted to try their hand.

Students of the Computer Science Faculty of Voronezh State University chose as objects: the local history museum and the museum of fine arts, the house-museum of A. Durov and the Goto Predestination ship-museum, the exhibition of decorative and applied arts “Breath of Spring” with artists willingly talking about their work (O Smotrova, I. Voroshilina), ceramicists (O. Guryeva), foundry workers (“Voronezh Bells”), textile workers (O. Frolova), puppeteers (V. Avtonomova, I. Vanina), potters (M. Perepelitsyna), folk costume craftsmen (N. Tarasenko).

Students recorded performances and interviewed folk groups – performers of folk songs in the Voronezh region (the ensemble of the Voronezh State University “Terem”, the ensemble of the City House of Culture “Pavetie”). Some students talked about groups of which they and their parents were members (Usman Folk Song Ensemble named after A. Stepanov), while simultaneously talking about the tradition of performing folk songs by the Voronezh Russian Folk Choir named after K.I. Massalitinov.

Among the names of the video heroes were the names of world-famous Voronezh artists: Vasily Krivoruchko and Fyodor Sushkov, who glorified the feat of arms of the Russian people. The competition included videos dedicated to the architects and sculptors of Voronezh, their works that decorate our city (“Kitten from Lizyukov Street”, “White Bim”, monuments to our fellow countrymen-writers Gavriil Troepolsky, Andrei Platonov, Ivan Bunin, Samuil Marshak) – for each name is the history of the country, of the native land, deep love and faith in the people, in their greatness.

The contemporary creativity of Voronezh craftsmen was not left aside – the students talked with the director of the Voronezh animation studio Wizart and introduced the audience to the work of designers of modern business centers, cafes and exhibition halls.

Participation in regional and all-Russian competitions provoked the idea of holding an intra-university (more precisely, intra-faculty) video clip competition in 2023, dedicated to the 105th anniversary of the creation of Voronezh State University. The goal of the competition was to collect and publish information about the past, present and future of the native university. Despite the small scale of the project, students and teachers of the Faculty of Computer Science made important conclusions. It became obvious that students did not know the history of their university very well and were not familiar with the names of the scientists who had worked within its walls.

The need to create a finished product in the form of a targeted video revealed the inability of individual students to structure the available information and separate the important from the unimportant. In addition, it was noted that the university-wide website, designed for detailed navigation through the “territory” of the alma mater, sometimes led to a “dead end”. Information in English (or another foreign language) intended to advertise opportunities for foreign students to study at the university is of a very basic nature.

There is no doubt that the notes made by teachers and students carrying out creative projects in a foreign language can and should be interesting not only to the teachers and students themselves. The situation in our country and in the world as a whole suggests new approaches, new norms, new prospects in the work of those whose workplace today is a university audience.

Today higher education establishments are aimed at forming linguistic, socio-cultural and pragmatic competences. Foreign language teaching is focused on new creative teaching-methods improving the traditional approach and the introduction of some innovations. New vision of creating studying materials can open up fresh innovative perspectives and help evolve both teachers and students aiming at future academic and professional progress.

Video shooting is a very effective tool and resource in building cognitive, motivational and operational competences. Boosting online projects and simulating real-time interaction in order to motivate students for further academic upgrading is up to date. ESP students (students of non-linguistic departments) practice making video projects which can help to acquire true and distinct skills, improve communicative abilities and pursue online interpretational know-how. This kind of team work appeals to students and is very engaging, non-threatening, diverse and fun. Adopting video component to classroom activities in teaching, studying and assessment reveals new prospects. Using video in a classroom can turn students from passive watchers into active performers.

Библиографические ссылки

1. *Вострикова И.Ю., Стрельникова М.А.* Видео как компонент обучения на основе новых информационно-коммуникационных технологий студентов нелингвистических специальностей / Video as a Component in New ICT Educational Environment for ESP Students // Обучение языку в профессиональном контексте на основе информационно-коммуникационных технологий: сборник трудов Международной научно-практической Интернет-конференции. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. С. 64-70.

ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Н. П. Теслюк

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, nat270978@tut.by*

Статья посвящена изучению реализации технологии обучения на основе решения практических задач в условиях организации дистанционных занятий. Рассмотрены особенности применения данной технологии в виртуальной среде и представлен вариант проведения дистанционного практического занятия на ее основе.

Ключевые слова: смешанное обучение; дистанционное обучение; обучение на основе решения практических задач; модель обучения; активное обучение.

TASK-BASED TEACHING AND ITS IMPLEMENTATION IN DISTANCE LEARNING CLASSES

N. P. Tesliuk

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, nat270978@tut.by*

The article under consideration deals with the implementation of task-based teaching in distance learning classes. The author considers the specifics of applying this technology in a virtual environment and provides a sample lesson plan of a remote practical class based on this model of teaching.

Keywords: blended learning; distance learning; task-based teaching; model of teaching; active learning.

В системе современного высшего образования смешанное обучение признается одним из наиболее популярных направлений в методике преподавания учебных дисциплин, поскольку оно позволяет сочетать преимущества как традиционного, так и онлайн обучения. С момента своего появления в 1990х годах термин «смешанное обучение» трактуется по-разному. Проанализировав множество определений этого термина, существующих в англо- и русскоязычном профессиональном дискурсе, в основу данной статьи положено понятие о смешанном обучении как о форме организации образовательного процесса, которая сочетает традиционную и дистанционную формы обучения и подразумевает использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет с целью обеспечения максимальной эффективности обеих форм обучения [1, с. 107].

Педагогические модели смешанного обучения многочисленны, разнообразны и классифицируются исследователями по-разному. Специфика структурно-функционального содержания выделяемых моделей позволяет применять в образовательном процессе кафедры английского языка гуманитарных факультетов следующие из них: расширенную очную и ротационную модели. Расширенная очная модель предполагает освоение учебной программы в традиционном формате при вспомогательной роли дистанционного компонента; обучающимся предоставляется доступ к электронным ресурсам для индивидуальной отработки материала на компьютерах или персональных мобильных устройствах. Ротационная модель реализуется в виде организации перевернутого обучения, а также в виде смены образовательных форматов, при которой в соответствии с установленным графиком традиционные занятия чередуются с обучением онлайн. Смена образовательных форматов интегрирована в учебные программы всех дисциплин, преподаваемых кафедрой; в данной статье рассматриваются особенности организации дистанционных занятий по дисциплине «Деловой иностранный язык (английский)» для студентов всех специальностей 3 курса экономического факультета БГУ.

Учебная программа по указанной дисциплине рассчитана на 52 академических часа, 85% учебного времени занято традиционными занятиями, 15% – деятельностью в режиме онлайн [2]. Занятия в режиме онлайн, в соответствии с программой, являются завершающими на этапе изучения конкретной темы и спроектированы с использованием метода обучения на основе решения практических задач. Этот метод не является новым в практике обучения, однако, как и любой метод, он меняется со временем и имеет свои особенности применения в виртуальной среде.

Основу данного метода составляет практическое решение коммуникативных задач, что побуждает обучающихся использовать язык в естественном контексте и усваивать его более эффективно. Под термином «коммуникативная задача» понимается «целенаправленная деятельность, в ходе которой обучающиеся используют язык для достижения реальных результатов» [3, с. 53].

Центральной идеей метода решения практических задач является концепция активного обучения, которое предполагает вовлечение обучающихся в процесс приобретения знаний. Цель этого метода состоит в создании условий для активизации когнитивных процессов обучающихся, чтобы, задействуя навыки мышления более высокого порядка, используя межпредметные связи, устанавливая связи между известной информацией

и новыми понятиями, дать им возможность развивать исследовательские способности, генерировать и формулировать собственное знание.

В основе организации работы по указанному методу лежит трехэтапная модель Дж. Уиллис [3, с. 53], которая в условиях проведения дистанционных занятий выглядит следующим образом.

Первый этап (*Pre-task* ('Этап предварительной задачи')) проходит на платформе дистанционного обучения *Moodle* и предполагает постановку практической задачи, контекстуализацию данных, необходимых для повышения смысла и релевантности конкретной задачи, стимулирование интереса обучающихся и их подготовку к выполнению задания. На этом этапе обучающиеся имеют возможность задать вопросы по выполнению задания; преподаватель также может ознакомить их с удачными образцами уже выполненных заданий. В качестве примера приведем образец практического задания, которое предлагается студентам по окончании работы над темой *Shares* ('Акции'):

Краткий обзор ситуации

Multibrands – международная компания по производству потребительских товаров – имеет репутацию организации, которая работает в соответствии с принципами «Честность. Качество. Инновация». С момента своего основания компания ежегодно запускает на разных рынках по меньшей мере два новых высококачественных продукта. Однако в настоящее время руководители пересматривают политику компании по причине резкого падения доходов и отрицательной динамики роста цен на акции. По мнению акционеров, причинами могут выступать излишняя диверсификация, увеличивающиеся издержки и утрата доверия со стороны клиентов из-за снижения качества продукции. Акционеры рекомендуют заморозить текущую политику разработки новых продуктов; закрепить нынешние успешные бренды; улучшить качество продукции или снизить цены; заморозить найм новых сотрудников, избегая при этом увольнений; сократить текущий бюджет на 15%.

Задание

Часть 1

Изучите информацию о текущем распределении бюджета компании и подумайте, в каких областях его можно сократить или перераспределить, чтобы в итоге совокупные операционные затраты сократились на 15%. При принятии окончательного решения учитывайте рекомендации акционеров (наглядные материалы размещены на платформе *Moodle* и доступны по ссылке) [4].

Часть 2

Используя аналогичные способы визуализации информации, создайте новые визуальные данные, иллюстрируя на них изменения и сокращения бюджета, которые Вы предлагаете внести.

Часть 3

Резюмируйте свой проект бюджета в кратком отчете (250–300 слов), включая в него созданные Вами средства наглядности» [4].

Как видно из приведенного выше примера, практические задания могут быть многоступенчатыми и разрабатываются с учетом ряда требований, к которым относятся следующие:

1. Модель коммуникации – односторонняя (учитывая тот факт, что задания выполняются дистанционно, обучающиеся предоставляют их в письменном виде);

2. Тип задания:

– открытое, или эвристическое (не имеет однозначного результата выполнения, обучающиеся создают уникальный продукт, который отражает степень их творческого самовыражения, процесс выполнения таких заданий позволяет конструировать собственное знание о реальном объекте познания);

– ситуационно аутентичное (основано на реальной проблеме / ситуации);

– с конкретным продуктом на выходе, при этом язык должен выступать средством для создания этого продукта (зд. – краткий отчет и визуальные средства представления данных);

– несфокусированное (направлено на создание целостного языкового продукта, а не на отработку конкретного языкового явления).

Второй этап (*Task-cycle* ('Цикл работы над заданием')) в классической модели Дж. Уиллис представлен тремя промежуточными фазами: а) работа над заданием; б) планирование; и в) представление варианта решения ситуации. В условиях дистанционного обучения первая и вторая фазы протекают без непосредственного участия преподавателя; при этом в ходе фазы планирования при подготовке чернового варианта решения ситуации обучающиеся имеют возможность пользоваться вспомогательными ресурсами (зд. – форма отчета, образец его структуры, перечень частотных языковых клише). Третья фаза также протекает асинхронно и заключается в прикреплении уже выполненного задания на платформе *Moodle*.

Третий этап (*Language Focus* ('Акцент на языковом контенте')) в условиях дистанционных занятий предполагает осуществление индивидуальной обратной связи с каждым обучающимся в электронном формате на платформе *Moodle*. Обратная связь представлена кратким отчетом, в кото-

ром, в отличие от классической модели Дж. Уиллис, преподаватель привлекает внимание студента не только к ошибкам в языке (орфографические, грамматические, речевые, стилистические, графические, фактические, логические), но и анализирует качество созданного документа (организация отчета, его структура, полнота освещения вопросов, визуальные средства представления данных).

С предложенным заданием справились все обучающиеся: предоставленные ими варианты решения ситуации характеризуются точным соблюдением структуры делового документа, аргументированным изложением информации, грамотным и осмысленным использованием активной лексики, качественными визуальными средствами представления данных. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о высоком уровне готовности обучающихся и к работе в дистанционном формате, и к способности самостоятельного поиска информации, и к использованию технических инструментов для создания визуальных средств, и к выполнению аутентичных заданий, которые развивают языковые компетенции, что особенно важно для развития умений эффективного общения в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что метод решения практических задач представляет собой способ развития умений обучающихся использовать аутентичный язык в подлинных контекстах для решения реальных коммуникативных задач. В условиях организации дистанционных занятий применение данного метода предполагает изменения на дидактическом и технологическом уровнях. На дидактическом уровне изменения затрагивают содержание обучения и учебные материалы, формы представления информации и роль преподавателя в процессе формирования знаний. Изменения на технологическом уровне касаются использования информационно-коммуникационных технологий как для проведения занятий и обеспечения обратной связи с обучающимися, так и для выполнения требуемых практических заданий. Использование указанного метода и его адаптация к современным условиям расширяют возможности обучения и способствуют организации эффективного образовательного процесса, который ориентирован на обучающегося, стимулирует его автономию и интегрированное развитие навыков.

Библиографические ссылки

1. Рубцов Г.И., Панич Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 102-108.

2. *Воскресенская А.А.* Профессионально ориентированный иностранный язык : учебная программа УВО для специальностей 1-25 01 01 Экономическая теория, 1-25 01 02 Экономика, 1-25 01 04 Финансы и кредит, 1-25 01 12 Экономическая информатика, 1-96 01 02 Экономическая безопасность, 1-26 02 02 Менеджмент (по направлениям), 1-26 02 02-05 Менеджмент (международный), 1-26 02 02-08 Менеджмент (инновационный) [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс] URL : <https://elib.bsu.by/handle/123456789/285749> (дата доступа : 20.01.2024).
3. *Willis J.A.* Flexible Framework for Task-Based Learning // Challenge and Change in Language Teaching / eds.: J. Willis, D. Willis. Macmillan Heinemann, 1996.
4. Draft Budget: Counting the Costs. Writing Short Reports // eduenglish [Электронный ресурс] URL : <https://eduenglish.bsu.by/enrol/index.php?id=14> (дата доступа : 18.01.2024).

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «ТЕНЕВОГО ПОВТОРА» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

Ю. Н. Шумак

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ulistia@yandex.by*

В статье предлагается план работы над усовершенствованием навыков произношения на английском языке по методу «теневого повтора» в рамках дисциплины «Практическая фонетика» для студентов языковых специальностей. Описывается пример внедрения данного метода в учебный процесс согласно выведенному алгоритму с использованием одной из платформ с видео- и аудиоматериалами для изучения английского языка.

Ключевые слова: практическая фонетика; произношение; английский язык; метод «теневого повтора».

APPLICATION OF THE "SHADOWING" METHOD WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE "PRACTICAL PHONETICS (THE ENGLISH LANGUAGE)"

Y. N. Shumak

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ulistia@yandex.by*

The article suggests a work plan for improving the pronunciation skills in English using the "shadowing" method within the framework of the discipline "Practical phonetics" for students of the language specialities. The example of the introduction of this method into the educational process according to the derived algorithm using one of the platforms with video and audio materials for learning English is described.

Keywords: practical phonetics; pronunciation; English; "shadowing" method.

Основной целью учебной дисциплины «Практическая фонетика» является овладение студентами знаниями фонетической системы и основами произносительной нормы английского языка, а также правилами функционирования единиц фонетической системы в процессе коммуникации. В рамках дисциплины выделены следующие задачи:

- овладение знаниями о конститутивных артикуляторно-перцептивных признаках английских гласных и согласных фонем и развитие умений и навыков реализации и перцептивной дифференциации их основных комбинаторно-позиционных вариантов в связной речи;

- овладение знаниями о типичных акцентно-ритмических структурах слова и фразы и о коммуникативно-значимых противопоставлениях высотно-мелодических моделей английской фразы и развитие умений и навыков их реализации и перцептивной идентификации;

- овладение закономерностями высотно-мелодической просодической организации различных форм и типов устно-речевого дискурса и развитие умений их перцептивной идентификации;

- приобретение профессиональных умений и навыков обучения английскому произношению и коррекции произносительных ошибок [1].

Выполнению многих из этих задач способствуют фонетические упражнения. Фонетические упражнения являются важным инструментом в обучении произношению и улучшении речевых навыков. Учебное пособие по данной дисциплине предлагает достаточное количество тренировочных упражнений, однако в качестве дополнительного материала могут использоваться примеры из различных литературных источников, таких как рассказы, пьесы, поэмы, скороговорки, песни, видео. Одним из эффективных методов работы с аудио- и видеоматериалами с целью улучшения навыков нормативного английского произношения является метод «теневого повтора». В рамках статьи мы делимся опытом применения данного метода в рамках дисциплины «Практическая фонетика» для студентов 1-го курса специальности «Современные иностранные языки (преподавание)».

Метод *shadowing* (от слова *shadow* – ‘тень’) или «теневого повтор» был придуман и разработан американский лингвистом и полиглотом Александром Аргуэльесом. Суть данного метода заключается в следующем: нужно слушать аудио с речью носителя и повторять ее вслух – как можно ближе к оригиналу. Когда мы дублируем фразы с помощью данной техники, мы активируем те же нейронные сети в мозге, которые необходимы для реального общения на иностранном языке, формируя «черновик» иностранного языка у себя в голове. Выделяется несколько вариантов работы по методу *shadowing*: повторение после каждой фразы (слушаем фразу, ставим видео или аудио на паузу, повторяем фразу), повторение одновременно со спикером и комбинация перечисленных двух способов. Выбирая между видео- и аудиоматериалом, предпочтение следует отдать видео, так как в процессе работы с видео задействуется еще один канал информации – зрительный, он дает возможность наблюдать за мимикой, артикуляцией говорящего. Подойдет любой формат видео, формат интервью является особенно подходящим, так как там продемонстрирована наиболее живая, неподготовленная речь носителей, в отличие от фрагментов фильмов. Также следует обращать внимание на длительность выбранного фрагмента. Для одного подхода будет достаточно фрагмента длительностью в полторы минуты, так как детальная проработка даже такого

короткого фрагмента занимает немало времени. Процесс работы по данному методу относительно прост. Однако ниже прилагаем план, по которому работают студенты языковой специальности в рамках дисциплины «Практическая фонетика»:

- слушаем фрагмент несколько раз (на этом этапе наша задача понять, о чем речь, при повторном прослушивании следует обратиться к скрипту или же включить субтитры);

- подготавливаем текст по фрагменту (он необходим для того, чтобы мы вносили пометки при отработке);

- делим фразы на интонационные группы (стараясь расслышать, где спикер делает паузы, можно менять скорость воспроизведения аудио или видео, чтобы упростить эту задачу);

- выделение главных или ядерных слов в выделенных интонационных группах (такие слова произносятся чуть медленнее и чуть громче, чем остальные);

- отработка произношения выделенных ударных слов (при необходимости обращаемся к словарю, отрабатываем артикуляцию звуков по отдельности, переслушиваем фрагменты, содержащие интересующие нас единицы);

- определение ядерных тонов (пробуем услышать изменение движения голоса вверх или вниз);

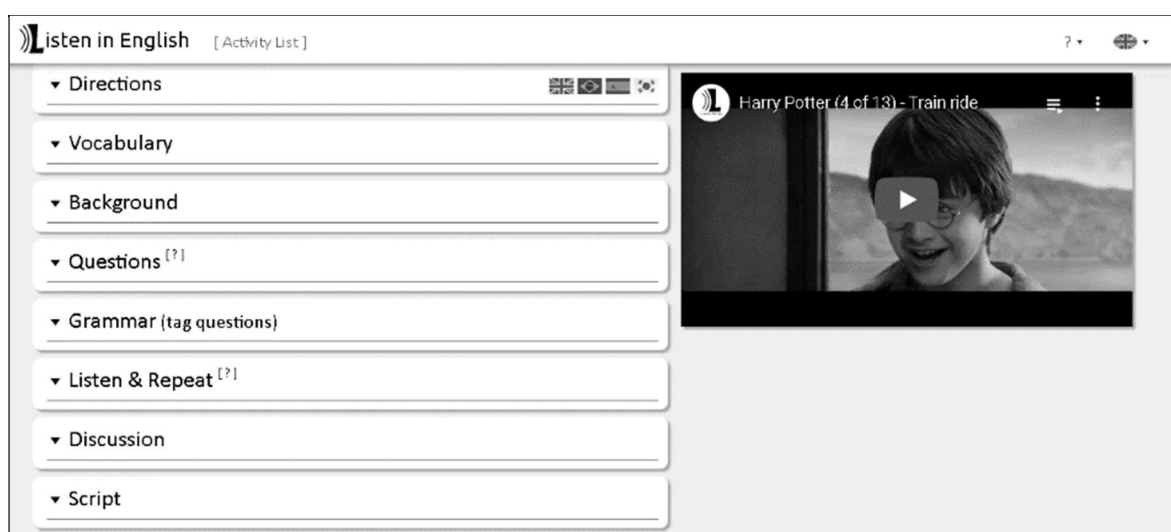
- повторение за спикером по фразам, делая паузы;

- проговаривание одновременно со спикером.

Принимаем во внимание, что на этапе работы по вышеизложенному плану, студенты уже знакомы с особенностями артикуляции звуков в соответствии с Британским нормативным произношением (согласно программе), основными понятиями (ядерный тон, ядерный слог, интонационная группа, синтагма, и т.п.), а также со звуковыми явлениями (например, различного рода ассимиляциями). В таком случае работа будет более продуктивной, а студенты получат возможность услышать и разобрать те или иные звуковые и просодические явления на примере «живой» речи носителей.

Материал для работы по методу «теневого повтора» может подбираться как самими студентами (в соответствии с их предпочтениями по акценту, полу, возрасту, сфере деятельности носителя языка), так и преподавателем. Исходя из собственного опыта, на начальном этапе работы по данному методу предпочтительнее будет второй вариант, так как студентам сначала необходимо разобраться с алгоритмом работы на одном общем примере перед тем, как они смогут самостоятельно работать по методу «теневого повтора» с отрывками, соответствующими их индивидуальным предпочтениям. Также студенты могут выбрать сложный для тренировки фрагмент, ориентируясь только на присутствие любимых звезд,

выпуская из виду темп их речи, формат видео и прочее. Как говорилось выше, выбирать отрывки для проработки их по методу «теневого повтора» можно практически любые и на любых ресурсах (например, TedEd, TedTalks, Tube Quizard, VoiceTube, BBC). Ниже приведем пример использования контента платформы Listen in English для знакомства студентов с работой над произношением по методу «теневого повтора» [2]. Одним из преимуществ использования данного ресурса является то, что на платформе по выбранному фрагменту из фильма или видео имеются и аудиозаписи отдельных фрагментов, что удобно при отработке отдельных фраз, так как благодаря этому исчезает необходимость из раза в раз проматывать целое видео или аудио. Также на ресурсе размещен скрипт к выбранному фрагменту, что дает уверенность в том, что текст, который мы собираемся использовать, верен. Ведь порой, полагаясь на функцию автоматических субтитров, или же работу ресурсов, позволяющих трансформировать аудио или видео в текст, мы можем обнаружить неточности или ошибки в полученном тексте. Материалы на данном ресурсе представлены по уровням сложности, что упрощает поиск подходящего материала для отработки (выше мы уже говорили о важности понимания фрагмента), также в описании указывается акцент, который необходимо учитывать, исходя из программы курса.



Возможные варианты работы с видеофрагментом
на ресурсе Listen in English

Как говорилось ранее в данной статье, предпочтительнее выбирать видеофрагменты для теневого повтора. Выбранный нами фрагмент отображен на рисунке (рис.). Нашему вниманию представлены возможные варианты работы с данным фрагментом, однако наиболее полезные для нас

– это Listen&Repeat и Script. В выпадающем списке Listen&Repeat студенты найдут нарезки фраз из видео, по которым они смогут тренироваться, а в Script сам текст. Приведем алгоритм работы с выбранным фрагментом в рамках учебного занятия, следуя разработанному нами и изложенному в данной статье плану. В начале занятия студенты получают распечатанный текст фрагмента, над которым мы будем работать. Затем они самостоятельно прослушивают фрагмент два раза, просматривая в это время текст. После этого, используя ноутбук, проектор или интерактивную доску мы просматриваем видео вместе, делая паузы на каждой отдельной фразе, разделяя их на синтагмы, выделяем ядерные слоги и тоны, разбирая случаи ассимиляции. На данном этапе также останавливаемся на особенностях артикуляции звуков, звуковых явлениях, предвосхищая сложности, с которыми студенты могут столкнуться при дальнейшей самостоятельной отработке. Крайне полезно напоминать студентам о том, что необходимо обращать внимание на мимику, артикуляцию носителей, язык тела, что поможет более естественно симитировать нужный фрагмент, передавая интонацию наиболее близко к оригиналу. Особое внимание уделяем ритмической организации фраз, так как она значительно отличается от привычной нам в русском языке, что вызывает особые сложности у студентов в начале пути. После детальной проработки текста, его разметки, студенты отрабатывают данный фрагмент самостоятельно вне-аудиторно, после чего презентуют получившийся вариант на следующих занятиях в аудитории или же записывают его на диктофон, а получившуюся запись прикрепляют в задании на образовательном портале университета. Каждый из вариантов имеет свои преимущества, как и их комбинация. Хочется отметить, что, выбирая фрагменты, подобные выбранному нами, то есть отрывки из фильмов, интервью, мультфильмов, например, содержание и герои которых обучающимся хорошо знакомы, преподаватель определенным образом создает более комфортные условия для усвоения материала и процесса отработки в целом. Также преподаватель может заранее выбрать видеофрагменты, которые соответствуют таким критериям, как тип акцента, сложность, темп речи, длительность и предложить студентам выбор на данном этапе.

Таким образом, изложенный в статье пример работы над усовершенствованием фонетических навыков с помощью метода «теневого повтора» со студентами языковых специальностей в рамках дисциплины «Практическая фонетика» демонстрирует преимущества внедрения данного метода в учебный процесс. Они заключаются в повышении мотивации студентов; возможности в рамках учебных занятий сформировать знания и

умения, перевести их в навыки, работая с аутентичным интересным материалом. Предложенный нами план работы с материалами по данному методу будет способствовать более углубленной и методичной проработке выбранного видео- или аудиоматериала у студентов языковых специальностей, а также продемонстрирует уровень владения студентами изученных понятий, способность распознавать и давать объяснения звуковым и интонационным явлениям.

Библиографические ссылки

1. Практическая фонетика. Учебная программа № УД-8182/уч. для специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)». [Электронный ресурс] URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/46270> (дата доступа: 20.01.2024)
2. Listen in English [Электронный ресурс] URL: <https://www.listeninenglish.com> (дата доступа: 21.01.2024)

РАЗДЕЛ 3 ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

SECTION 3 THE WORLD LANGUAGE PICTURE AND CULTURE INTERACTION

ЦЕННОСТНО-ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

А.-М. Ариас

*Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, anmar-74@mail.ru*

Статья посвящена исследованию темы взаимосвязи языка и мышления на примере репрезентации лексико-семантического поля концепта «ПАТРИОТИЗМ». Актуальность исследования определяется многомерной структурой концепта, в которую, кроме понятийной основы, входят эмоциональная, этническая, национальная и культурная составляющие. Анализ понятийной структуры концепта «ПАТРИОТИЗМ», существующей у учащейся молодежи, важен для формирования морально-нравственных ценностей в образовательном процессе.

Ключевые слова: концепт; языковая картина мира; лексико-семантическое поле; язык; мышление.

VALUE-PATRIOTIC COMPONENT OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF RUSSIAN STUDENTS

A.-M. Arias

*The St. Petersburg University of Management Technologies and Economics,
Saint-Petersburg, Russia, anmar-74@mail.ru*

The article is devoted to the study of the topic of the interrelation between language and thinking using the example of the representation of the lexical-semantic field of the concept "PATRIOTISM". The relevance of the study is determined by the multidimensional structure of the concept, which, in addition to the conceptual framework, includes emotional, ethnic, national and cultural components. The analysis of the conceptual structure of the concept "PATRIOTISM" that exists among students is important for the formation of moral values in the educational process.

Keywords: concept; linguistic worldview; lexical-semantic field; language; thinking.

Исследования, посвященные связи языка и культуры, обладали высокой степенью актуальности с самой постановки этого вопроса Вильгельмом фон Гумбольдтом. Этот вопрос, и шире, вопрос участия языка в формировании мировоззрения его носителей находится в центре внимания представителей многих гуманитарных научных направлений, поскольку без многостороннего рассмотрения данной проблематики полноценный анализ ценностных картин мира разных культур является практически невозможным.

В контексте направлений современной когнитивно-ориентированной лингвистики, при выдвигании на первый план вопроса о взаимосвязи языка и мышления существует множество исследований, определяющих, как человеческое сознание постигает действительность и каким образом эта действительность отражена в языке.

Понятийная или, иначе, концептуальная картина мира, существующая в человеческом сознании, имеет двоякую природу. С одной стороны, она отражает физическую картину мира, то есть, окружающую действительность, с другой, определяется языковой картиной мира. В философской интерпретации человек понимает и осваивает мир как некую картину, иными словами, человек осваивает мир, преобразовывая его в картину. Взаимосвязь языка и мышления проявляется в том, что языковая картина мира является проекцией понятийной картины, то есть в языке отражается мировидение народа-носителя этого языка. Язык, таким образом, можно представить, как некое хранилище культурных эталонов, стереотипных связей, представлений о том, что может быть, а чего нет. Суть языковой картины мира определяется тем, что она отражает процесс познания реальности человеком, в ней заложена взаимосвязь мира и мыслительных действий. При этом языковая картина мира является лишь частью концептуальной картины мира человека. Концептуальная картина мира предоставляет чувственную модель мира, основанную на восприятиях, воспоминаниях и самоанализе. Языковая картина мира, в свою очередь, создает такое представление о действительности, которое закрепляется в системе языковых знаках и их значений.

Концептуальная картина мира неизмеримо сложнее, чем языковая и более динамична в своем развитии, чем язык. Поэтому во взаимодействии концептуальных и языковых представлениях о мире, главная роль принадлежит концептуальной картине мира. Границы между концептуальной и языковой картинами мира являются неустойчивыми и неопределенными. Поэтому изменения в языковой картине мира того или иного сообщества – это отражение изменяющегося мира, обуславливающие также процесс развития языка.

Языковая картина мира формируется системой ключевых концептов, представляющих собой некие «стереотипы» языкового и более широкого культурного сознания. При этом каждый язык фиксирует мир по-своему, исходя из своего своеобразия и опыта его носителей.

Для исследования элементов концептуальной и языковой картин мира было проведено изучение сформированности концепта «ПАТРИОТИЗМ» среди студентов 2–4 курсов очной формы обучения направления подготовки «Лингвистика».

Выбор данного концепта для анализа обусловлен следующими факторами: во-первых, возраст опрошенных позволяет констатировать осознанность своей национальной и гражданской идентичности. Во-вторых, смысловое наполнение темы патриотизма наполняется сегодня новым прочтением. Социальная и политическая стабильность общества напрямую зависит от системы ценностей и моральных норм, так как именно они выполняют функцию защиты общества от разрушительных идей. Духовная и нравственная устойчивость общества держится на национальных ценностях, которые защищают суверенитет государства.

Исследование проводилось методом субъективного ранжирования, для которого была составлена анкета-опросник, включающая список слов, реализующих лексико-семантическое поле «ПАТРИОТИЗМ». Данный список основан на данных толковых и энциклопедических словарей русского языка и включает 33 лексико-семантические единицы, реализующих лексико-семантическое поле ПАТРИОТИЗМ в русском языке. Участникам анкетирования было предложено провести ранжирование, выделив, таким образом, места в списке ранжирования от 1 до 33 для каждой лексической единицы. Каждый признак, характеризующий концепт «ПАТРИОТИЗМ» расположен на предложенной шкале в соответствии со своей типичностью в глазах испытуемых. Лексико-семантическое поле «Патриотизм» строилось на базе шкалирования понятий из различных понятийных классов.

Благодаря шкале ранжирования исследуемое понятие предстает не как монолитное образование, а может быть разложено на ряд составляющих его элементов – лексем, коннотации которых характеризуются фактором оценочной значимости в анализируемом поле концепта «ПАТРИОТИЗМ». Таким образом, применяемый метод субъективного шкалирования позволил измерить ценностно-коннотативное значение слов, вошедших в исследуемое поле, через их локацию в представленной шкале.

Первые восемь позиций в представленной шкале занимают номинанты социального устройства, эмоционального состояния и природного мира: семья, родина, любовь, дом, мир, люди, природа, родная земля.

Следующие 13 позиций – с 9 по 21 распределяются между следующими номинантами:

- номинанты социального и государственного устройства: страна, гражданин, нация, отчизна

- номинанты государственной символики: флаг, герб

- эмоциональные и ментальные номинанты: вера, гордость, менталитет, честь, преданность

- номинанты общественной жизни и устоев: история, традиции.

Замыкающие позиции – с 22 по 33 заняли слова военной тематики: победа, 9 мая, подвиг, служение, армия, герои, война, ВОВ.

Вхождение лексем 'долг' и 'пропаганда' в данную группу объясняется ассоциативной связью с лексикой военной тематики. Обособленное место занимает лексема 'идея', выделяющаяся по своему значению в группе замыкающей лексики (см. табл. 1).

Шкала субъективного ранжирования

Номер в шкале ранжирования	Лексико-семантическая единица
1	семья
2	Родина
3	любовь
4	дом
5	мир
6	люди
7	природа
8	Родина
9	земля
10	страна
11	честь
12	история
13	вера
14	гражданин
15	гордость
16	традиции
17	преданность
18	менталитет
19	нация

Номер в шкале ранжирования	Лексико-семантическая единица
20	флаг
21	Отчизна
22	герб
23	победа
24	9 мая
25	пропаганда
25	долг
26	идея
27	подвиг
28	гимн
29	служение
30	армия
31	герои
32	война
33	ВОВ

Следует подчеркнуть, что логика исследования продиктована сутью слова как единицы в целостной системе знаний и представлений человека о мире. Исследование было выполнено с позиции как лингвокультурного (от культуры к сознанию), так и лингвокогнитивного (от сознания к культуре) анализа.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: концепт «ПАТРИОТИЗМ» у опрошенных студентов воспринимается в русле универсальных морально-этических ценностей. Поскольку многомерная структура концепта включает понятийную основу и также содержит ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие культуре, то наличие ценностно детерминированных номинантов, связанных с близким окружением и малой родиной объясняется, вероятно, личностно-ориентированным восприятием действительности, присущим испытуемым.

Традиционные общественные, государственные и военно окрашенные лексемы, ассоциируемые с патриотизмом, уступают место личностно-ориентированным номинантам.

В целом, представленная шкала составляющих лексико-семантического поля концепта «ПАТРИОТИЗМ» демонстрирует положительное восприятие данного понятия студентами и его оценку в духе истинных морально-духовных ценностей

Библиографические ссылки

1. *Gazilov M. G., Gozalova M. R.* Language as a form of expressing the national identity: A Russian national character in proverbs // *Theoretical and applied linguistics*. 2021. № 7. P. 5-11.
2. *Анисимова Н.П.* К интерпретации теории прототипов Э. Рош во Франции // *Психолингвистические исследования слова и текста*. Тверь: 1997. С. 5–11.
3. *Белянин В.П.* Психолингвистика: Учебник. М.: Изд-во «Флинта», 2003.
4. *Залевская А.А.* Введение в когнитивную лингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999.
5. *Залевская А.А.* Экспериментальное исследование параметра оценки в психологической структуре значения слова // *Психолингвистические проблемы семантики*. Калинин, 1990. 73–83 с.
6. *Осгуд Ч.* Метод семантического дифференциала в сравнительном исследовании культур (часть 1) // *Социология: методология, методы, математические модели*. 2012. № 34. с. 172-201.
7. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания: Монография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
8. *Рахилина Е.В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. Москва : "Русские словари", 2008.
9. *Скребцова Т.Г.* Когнитивная лингвистика: Курс лекций. / Т.Г. Скребцова – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011.
10. *Rosch E.H.* Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories // *Cognitive Psychology*, 1975. Vol. 7. P. 573-605.
11. *Rosch E.H.* Principles of categorization // *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27-48
12. *Rosch E.H.* Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories // *Cognitive Psychology*. 1975. Vol. 7. P. 573-605.
13. *Rosch E.H.* Principles of categorization // *Cognition and categorization*. / ed. by E. Rosch. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27-48
14. *Lakoff G.* Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. Chicago, University of Chicago Press, 1987.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КАРТА «ИНТЕРНЕТ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ» НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКА» (МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)

М. А. Бабаян

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, maritaschulz@yandex.by*

Данная статья фокусируется на использовании концептуальных карт в качестве инструмента, предназначенного для визуализации и систематизации знаний студентов в процессе изучения дисциплины «Интернет-лингвистика»; проводится анализ полученных реакций на слово-стимул *Интернет* белорусских и иностранных студентов.

Ключевые слова: интернет; межкультурный аспект; лингвистика; иностранные студенты; концептуальная карта.

CONCEPTUAL MAP "INTERNET IN THE EYES OF STUDENTS" ON THE EXAMPLE OF TEACHING "INTERNET LINGUISTICS" (INTERCULTURAL ASPECT)

M. A. Babayan

*Belarusian State University
Minsk, Belarus, maritaschulz@yandex.by*

The article deals with the use of concept maps as a tool designed to visualize and systematize students' knowledge in the process of studying the discipline "Internet linguistics"; the analysis of the obtained reactions to the word-stimulus Internet of Belarusian and foreign students is carried out.

Keywords: internet; intercultural aspect; linguistics; international students; concept map.

Концептуальные карты представляют собой схемы, созданные для организации и визуализации идей, понятий и их взаимосвязей [1]. Они включают в себя ключевые термины, отношения и иерархии, помогая структурировать информацию и облегчить понимание сложных концепций.

К преимуществам таких карт в образовательном процессе относятся:

1. **Визуализация знаний.** Карты позволяют студентам визуально представить структуру предмета и связи между его элементами, что способствует лучшему усвоению материала.

2. **Стимуляция креативности.** Использование цветов, форм и различных элементов делает процесс создания карты творческим, способствуя развитию креативности студентов.

3. **Систематизация знаний.** Карты помогают структурировать информацию, что облегчает запоминание и понимание сложных тем и позволяет видеть целостную картину.

4. **Поддержка процесса обучения.** В образовательных целях концептуальные карты могут быть использованы преподавателями для демонстрации взаимосвязей между темами и облегчения передачи материала.

5. **Интеграция информации.** Карты позволяют объединять различные аспекты знаний, создавая цельное представление темы.

Проведение эксперимента

В настоящей статье демонстрируется непосредственно процесс реализации идеи концептуальных карт в образовательном процессе при изучении дисциплины «Интернет-лингвистика». Для этого на базе кафедры компьютерной лингвистики и лингводидактики факультета социокультурных коммуникаций БГУ был проведен *эксперимент*, в котором приняли участие 17 белорусских и 20 иностранных студентов-граждан Туркменистана 4-го курса языковой специальности.

Респондентам было предложено привести по три слова-реакции на слово-стимул *Интернет*. По окончании опроса был проведен расчет количества тех или иных словоупотреблений, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение словоупотреблений по частотам

Слово, словосочетание, фраза	Частота использования	
	иностранцами студентами	белорусскими студентами
Общение	11	6
Информация, информационный	3	8
Люди	3	0
Обучение, учёба	2	2
Помощь, помощник	2	1
Жизнь	2	0
Новости	2	0
Знания	1	3
Развитие	1	1
Социальные сети	1	1

Продолжение таблицы

Слово, словосочетание, фраза	Частота использования	
	иностранцами студентами	белорусскими студентами
Возможности	1	0
Дружба	1	0
Место развлечения	1	0
Место, где можно достать различную информацию для учебы	1	0
Наслаждение	1	0
Образовательный ресурс	1	0
Проведение времени	1	0
Прогресс	1	0
Связь	1	0
Среда общения	1	0
Трата времени	1	0
Человек	1	0
Развлечение	0	6
Изучение, познание нового	0	2
Безграничность	0	1
Бесконечность	0	1
Быстро	0	1
Гугл	0	1
Доступность	0	1
Мемы	0	1
Мессенджер	0	1
Отдых	0	1
Отсутствие правил	0	1
Повсеместный	0	1

Слово, словосочетание, фраза	Частота использования	
	иностранцами студентами	белорусскими студентами
Полезно	0	1
Работа	0	1
Революционный	0	1
Сеть	0	1
Технологии	0	1
Удобно	0	1

Проанализировав предоставленные выше данные, можно отметить следующее:

- поле ответов белорусских студентов несколько шире, чем прибывших из Туркменистана: 25 уникальных словоупотреблений против 22 соответственно;

- иностранные студенты чаще всего ассоциируют слово *Интернет* с простыми существительными (например, *информация, люди, общение, помощь*), в то время как студенты-граждане Республики Беларусь используют слова, образованные более сложным способом (*революционный, повсеместный, безграничность* и др.), а также наречия (*полезно, удобно, быстро*), чего мы не наблюдаем в ином случае;

- помимо указанных в таблице ответов, ввиду возможного нежелания самому выполнять задание либо не совсем корректного его понимания, от двух иностранных студентов было получено по одному определению термина *Интернет*, которые были найдены и извлечены из сторонних ресурсов;

- наиболее распространенная ассоциация с термином *Интернет* у иностранных студентов – *общение* (11 случаев), в то время как белорусские студенты характеризуют Интернет с *информацией* (8 случаев). На втором месте по количеству словоупотреблений у иностранных студентов оказались реакции *информация* (3) и *люди* (3), у белорусов – *информация* (8). Третью строчку разделили между собой *общение* (6) и *развлечение* (6), у иностранцев – *жизнь* (2), *новости* (2), *обучение* (2), *помощь* (2). Можно заметить, что наиболее употребляемые ассоциации белорусских студентов имеют наименьшую разбежку в показателях, по сравнению с данными, предоставленными иностранными студентами, что может говорить о более гибком мышлении.

Что не было отражено в таблице, но, несомненно, также стоит внимания – наличие ошибок в написании слов иностранными студентами. Так, например, некоторых изменений в процессе исследования и составления списка полученных ответов претерпело слово *общение*, представленное следующим образом (по 1 употреблению в каждом случае):

- ощение;
- общения.

Причина некорректного написания – незнание, несоблюдение норм и правил языка, что достаточно часто встречается в современной практике, поскольку:

- русский язык имеет свои уникальные грамматические особенности, которые могут отличаться от языка обучающихся;
- русская фонетика может быть непривычной для иностранных студентов, что может вызывать трудности в правильном произношении звуков, а после – написании слов;
- студенты могут не знать специфических слов и выражений, которые используются в русском языке;
- студенты могут не понимать культурного контекста, общепринятых манер и форм общения.

Обучение иностранцев русскому языку требует времени, усердной практики и изучения не только языка, но и культуры страны, где этот язык является официальным.

Создание концептуальной карты



Рис. 1. Концептуальная карта «Интернет глазами студентов» с наиболее распространенными словоупотреблениями

После проведения эксперимента и анализа его результатов при помощи сервиса для создания веб-диаграмм *Lucidchart* была визуализирована концептуальная карта «Интернет глазами студентов». Для удобства мы разделили ее на две части: с наиболее частыми (рис. 1 – Концептуальная карта «Интернет глазами студентов» с наиболее распространенными словоупотреблениями) и единичными (рис. 2 – Концептуальная карта «Интернет глазами студентов» с единичными словоупотреблениями) употреблениями. Помимо этого, были введены аббревиатуры, указывающие на принадлежность студентов к той или иной группе, где:

ТКМ – обозначение иностранных студентов, в нашем случае – граждан Туркменистана;

BLR – студенты, рожденные и проживающие на территории Республики Беларусь.

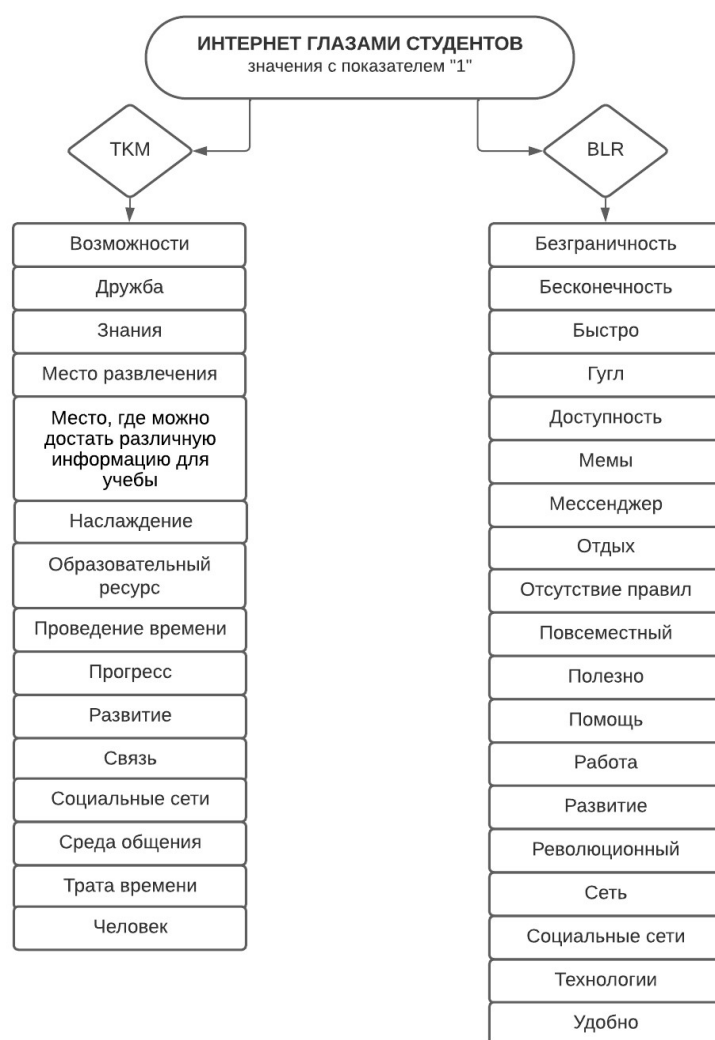


Рис. 2. Концептуальная карта «Интернет глазами студентов» с единичными словоупотреблениями

Таким образом, исследование показало, что разница в наиболее употребляемой лексике может быть обусловлена культурными различиями в предпочтениях и ценностях. Иностранные студенты, использующие Интернет преимущественно для *общения*, могут чаще находиться в ситуации, где поддержание связи с родными и друзьями за границей играет более важную роль.

В то время как *помощь* Интернет может восприниматься из-за нескольких факторов: поскольку, как было ранее упомянуто, многие иностранные студенты приезжают учиться в другую страну, они часто сталкиваются с языковыми, культурными и образовательными вызовами. Для них Интернет может стать ценным инструментом для изучения языка, поиска информации по учебным материалам, обмена опытом с другими студентами из различных стран.

Кроме того, многие учебные заведения предоставляют онлайн-ресурсы и материалы для учебы и исследований, что делает Интернет важным инструментом *обучения* для иностранных студентов. Таким образом, для них Интернет является не только *развлечением*, но и средством получения необходимой *информации*, *обучения* и *поддержки*.

С другой стороны, белорусские студенты, в силу особенностей своей культуры и окружения, больше ценят Интернет как *источник информации*, учебных материалов и возможностей для личного развития, так и место для отдыха от поглощения этой информации, о чем говорит слово-реакция *развлечение*: в свободное время современные студенты пользуются Интернетом в основном для просмотра фильмов, сериалов, прослушивания музыки, подкастов, компьютерных игр. *Общение* в свою очередь рассматривают как способ добычи этой информации.

Библиографические ссылки

1. Guide to concept mapping // MindManager [Electronic resource] URL: <https://www.mind-manager.com/en/features/concept-map/?nav=cm> (date of access : 12.01.2024).

РОЛЬ И МЕСТО ИДИОМАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

А. А. Боричевская¹⁾, О. В. Подласенко²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, nastya78@bsu.by

²⁾Международный университет МИТСО,
Минск, Беларусь, londy@yandex.by

В статье рассматриваются культуроведческие подходы, предполагающие неразрывность соизучения языковой и культурной картин мира при изучении иностранных языков как обязательного условия обеспечения эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурный, лингвострановедческий, социокультурный, коммуникативно-этнографический подходы; диалог культур; языковая картина мира; культурная картина мира; конфликт культур; эффективная коммуникация.

THE ROLE AND PLACE OF IDIOMATIC MEANS IN INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

A. A. Borichesvkaya¹⁾, O. V. Podlasenko²⁾

¹⁾Belarusian State University,
Minsk, Belarus, nastya78@bsu.by

²⁾International University "MITSO",
Minsk, Belarus, londy@yandex.by

The issue under consideration is modern cultural approaches in their continuity of linguistic and cultural aspects in foreign language learning as an integral part of effective intercultural communication.

Keywords: intercultural, linguistic, sociocultural, cultural-ethnographic approaches; cross-cultural dialogue; linguistic aspects; cultural aspects; cultural conflict; effective communication.

Владение лексикой иностранного языка является одним из наиболее важных условий успешности межкультурного иноязычного общения. В лексических единицах находит отражение национально-культурная информация о странах изучаемого языка. Различие языковых картин мира, а также отсутствие в языке лексических единиц для определения предметов и явлений, существующих в одной культуре и не имеющих аналогов в другой, ведет к непониманию и нарушению коммуникации. Поэтому с точки зрения межкультурной коммуникации лексика играет более важную роль, чем грамматика и произношение. Если говорящий сделает лексическую

ошибку, то собеседник его не поймет, хотя грамматическая форма слова будет правильной. В процессе обучения именно через лексические единицы студенты знакомятся с культурной картиной мира изучаемого языка, осознают ее особенности, сопоставляют с собственным мировосприятием и культурной картиной мира, которая сформировалась на базе родного языка. Принципиально то, что существование культурной картины мира является основанием для осуществления диалога культур, в рамках которого происходит обмен образами сознания и образами деятельности между представителями разных культур. Поэтому обучение лексике должно быть направлено не только на овладение семантикой слов, но и на актуализацию индивидуального представления обучающихся о народе, стране и культуре, которое нашло отражение в лексике осваиваемого языка. Это требует знакомства учащихся с контекстами, в которых данные слова и выражения обретают смысл.

К лексическим средствам межкультурного иноязычного общения относятся следующие группы слов:

- эквивалентная лексика – значение этих лексических единиц совпадает с лексическим фоном родного языка. Понимание значения таких слов не вызывает затруднений, например, *water* 'вода', *river* 'река', *book* 'книга' и т.д.

- безэквивалентная лексика – это лексические единицы, которые не имеют соответствий в родном языке обучающихся. Причиной этому может быть отсутствие предмета или явления в данной стране, например: англ. *kilt* 'национальный шотландский костюм', *double-decker bus* 'двухэтажный автобус', *drugstore* 'аптека-закусочная'.

- фоновая лексика – это слова, семантика которых совпадает со значением слов, имеющих в родном языке обучающихся, но отличается лексическим фоном, который отражает специфику национальной культуры, например: *club* 'объединение людей по интересам'.

Национально-культурная семантика проявляется также в именах собственных, например, в топонимах – географических названиях, связанных с какими-то событиями в жизни народа.

Пословицы и поговорки также являются культурным достоянием каждого народа. Пословица – краткое народное изречение с назидательным смыслом, обычно ритмичное по форме, например: англ. *A friend in need is a friend indeed*. Поговорка – это краткое устойчивое выражение, которое определяет какое-то явление жизни, деятельности. В отличие от пословицы, поговорка не составляет законченного высказывания, например: англ. *There's no place like home*. В пословицах и поговорках в наиболее эксплицитном виде представлены ценности и нормы поведения, свой-

ственные определенной лингвокультуре, например: англ. *Two is a company, three is a crowd*; рус. *Одна голова хорошо, а две лучше. Одной рукой и узла не завяжешь*.

Остановимся более подробно на характеристике идиоматических средств межкультурного общения. Понятие «идиома» имеет разные трактовки в научной литературе. М.В. Панов впервые подробно изучил идиоматичность слова, называя такую особенность слова как «фразеологичность» семантики, и рассматривал ее как важнейший, неотъемлемый признак большинства слов русского языка [1]. Были выделены группы лексики, в которых можно вывести значение целого из значения составных частей, не содержащие никакой фразеологичности, доказывая, что далеко не всем словам присуще свойство идиоматичности. Ряд исследователей, опираясь на проблему переводимости, считают, что, если в словосочетании содержится хотя бы одно слово, которое при переводе имеет значение, возможное исключительно при его употреблении со всеми остальными элементами словосочетания и переводимое вне его иначе, такое словосочетание является идиоматичным. М.М. Копыленко рассматривает идиоматичность с точки зрения отношения одного языка к другому, если в словосочетании хотя бы одно слово обладает «специфическим для данного словосочетания переводом на другой язык» [2, с. 163].

Как мы видим, существуют разные точки зрения на определение термина «идиоматичность». Более того, в науке рассматриваются два абсолютно противоположных взгляда на идиоматичность. Согласно одному из них, идиоматичной является речь, бедная идиомами и фразеологизмами, но построенная с использованием наиболее частотных и употребительных структурно-речевых образцов изучаемого языка. Так, фразу *It's interesting to know* можно рассматривать как неидиоматическую, а *I wonder* как идиоматическую.

В то же время некоторые исследователи полагают, что важным показателем идиоматичности речи является именно её насыщенность фразеологическими единицами. Е.А. Долгина подчеркивает, что идиоматичность речи, то есть насыщение фразеологизмами, безусловно, делает речь естественной, аутентичной. Но помимо насыщенности речи фразеологизмами, выделяет «литературную норму и литературный диалект (собственно грамотность речи, обусловленную взаимодействием морфосинтаксических и лексико-фразеологических связей в предложении), современное звучание и написание английской речи, соответствие определенному варианту и стилистическую обусловленность как характеристики идиоматичной речи» [3, с. 62].

Рассматривать идиоматичность только во фразеологизмах, понимая под ними устойчивые, воспроизводимые сочетания слов, обладающие целостным значением, вероятно, есть понимание ее в узком смысле. Не вызывает сомнения, что только фразеологический слой языка не может охватить всей многокомпонентности данного понятия, и идиоматичность выражается на любом уровне системно-структурной организации языка и в динамике речи. То есть идиоматичностью характеризуются единицы разных языковых уровней: слова, сочетания слов, предложения.

Если остановиться на фразеологизмах как проявлении идиоматичности, то считаем целесообразным воспользоваться классификацией В.В. Виноградова, выделяющего фразеологические сращения, фразеологические сочетания и фразеологические единства [4]. Под фразеологическими сращениями понимают семантически неделимые, немотивированные выражения, смысл которых не совпадает со смыслом слов, которые входят в их состав. Н.М. Шанский определяет фразеологические сращения следующим образом: «это семантически неделимые фразеологические обороты, в которых целостное значение совершенно несоотносительно с отдельными значениями составляющих их слов» [5, с. 79]. Фразеологические сращения часто называют идиомами, например: *all my eye (and Betty Martin)* 'сущий вздор, глупости'; *to be in the red* 'иметь долги'.

В состав фразеологических сращений зачастую входят грамматические или лексические архаизмы. Устойчивость идиом данного класса связана с наличием в их составе устарелых слов или значений, нередко имён собственных. Фразеологические единства рассматривают как неделимые мотивированные выражения, смысл которых можно понять, интуитивно руководствуясь потенциальными значениями слов, составляющими их. В качестве примера фразеологических единств можно привести выражения типа *tear the mask from smb.* 'сорвать маску с кого-либо'; *add oil to the fire* 'подливать масла в огонь'. В.В. Виноградов считает, что фразеологические единства отличаются от сращений «потенциальной видимостью (...) общего значения из семантической связи компонентов» [4, с. 152]. Фразеологическими сочетаниями называют членимые выражения, состоящие из слов как со связным употреблением, так и со свободным. В.В. Виноградов указывает на то, что «во фразеологическом сочетании обычно лишь значение одного из слов воспринимается как значение несвободное, связанное». Например: *take it a rule* 'взять за правило'; *second to none* 'никем не превзойденный' [там же, с. 159].

Н.М. Шанский характеризовал фразеологические выражения как «устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые, во-первых, семантически членимые, во-вторых, целиком состоят из слов со свободными значениями» [5, с. 84]. Важно отметить, что

Н.М. Шанский расширил классификацию В. В. Виноградова, добавив поговорки, пословицы, изречения, крылатые выражения, отнеся их к фразеологизмам, руководствуясь их свойством приобретать отдельные черты фразеологизма (например, метафоричность или воспроизводимость в одном и том же составе) [там же]. Однако не все исследователи поддерживают такое обобщение, возражая, что фразеологизм – это семантически неделимая единица, выступающая одним членом предложения. Ряд исследователей считает, что у фразеологической единицы лексическое значение имеет не каждое слово в отдельности, а все словосочетание в целом. Поэтому в предложении она является одним членом предложения, а пословицы и поговорки – завершённые изречения, которые представлены в виде полного предложения. Особенность заключается в том, что их можно членить, воспроизводить частично и любая часть отдельно будет иметь значение. Например, пословицу *too many cooks spoil the broth* можно употребить частично, сохранив при этом смысл. Этого нельзя сказать о фразеологизмах, как в случае с выражением *to bark up the wrong tree*.

Осветив теоретические аспекты, касающиеся идиоматических средств, стоит задать вопрос: почему же такое пристальное внимание отводится фразеологическим единицам, идиоматическим выражениям, пословицам, поговоркам и т.д. при обучении иностранному языку в контексте межкультурного подхода? Как уже было сказано, владение данными языковыми средствами свидетельствует о высоком уровне владения иностранным языком. Но, что ещё важнее, за ними стоит не просто иностранный мир, и каждое слово отражает иностранную культуру, а за каждым выражением кроется обусловленное национальным сознанием представление о мире. Ситуации, в которых человек прекрасно использует лексико-грамматические средства иностранного языка, но не может организовать эффективную межкультурную коммуникацию, нередки. Очевидное объяснение в том, что обучение иностранному языку сегодня – это обучение ему как средству коммуникации между представителями разных народов и культур в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Средства языковой выразительности, которые мы охарактеризовали выше, являются прямыми репрезентантами национальной культуры, традиций, менталитета и истории страны в языке. Особенно наглядной становится серьезность проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации именно при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной.

Проблема изучения иностранных языков кроется в том, что при сопоставлении на уровне только языковой картины мира расхождения язы-

ков и культур не видны, и «слова разных языков могут выглядеть обманчиво эквивалентными» [6, с. 35]. Л.С. Бархударов сводит все типы семантических соответствий между лексическими единицами двух языков к трем основным: 1) полное совпадение, 2) частичное соответствие, 3) отсутствие соответствия [1]. Но даже такое разделение можно назвать условным, так как случаи полного совпадения лексических единиц во всем объеме, то есть лексических единиц, в основе которых лежит межъязыковое понятие и которые отражают один и тот же фрагмент действительности, довольно редки. Связано это с тем, что язык состоит не из понятий, а из слов, семантика которых не исчерпывается только лишь лексическим понятием. Семантику слова во многом обуславливает его лексико-фразеологическая сочетаемость и социолингвистические коннотации разного рода. Это в большинстве случаев могут быть однозначные слова, имеющие в обоих языках только одно лексическое значение. В случае с идиоматическими средствами эта проблема усугубляется в разы из-за языковой недостаточности.

Таким образом, овладение идиоматическими средствами требует серьезного внимания и особого методического подхода к организации обучения, так как владение идиоматическими средствами способствует постижению культурной картины мира и эффективной организации межкультурного иноязычного общения.

Библиографические ссылки

1. *Панов М.В.* Позиционная морфология русского языка. М. : Школа ЯРК, 1999.
2. *Копыленко М.М.* О межъязыковой идиоматичности и связанных с ней явлениях // *Филологические науки.* 1964. № 1. С. 162-168.
3. *Долгина Е.А.* К вопросу об идиоматичности // *Язык. Сознание. Коммуникация.* 1999. № 10. С. 54-62.
4. *Виноградов В. В.* Лексикология и лексикография : избр. тр. М. : Наука, 1977.
5. *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1969.
6. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод : вопросы общей и частной теории пер. М. : Междунар. отношения», 1975.

ПРОЯВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ МИКРОГРУПП «ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СВЯЗАННАЯ С ПИСЬМОМ, ЧЕРЧЕНИЕМ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

И. Ю. Вострикова

*ФГБОУ ВО 'Воронежский государственный университет',
Воронеж, Россия, ivostrikova@mail.ru*

В статье выявляется степень выраженности национальной специфики микрогрупп "Трудовая деятельность, связанная с письмом, черчением и изобразительным искусством" ЛСП "Трудовая деятельность" глагольных единиц в русском и английском языках с применением приемов сопоставительно-параметрического метода. Национальная специфика характеризуется как умеренно-выраженная.

Ключевые слова: Национальная специфика, сопоставительно-параметрический метод; индекс; формализованные параметры.

REVEALING NATIONAL SPECIFICITY OF MICRO-GROUPS "LABOR ACTIVITY RELATED TO WRITING, DRAWING AND FINE ARTS" IN RUSSIAN AND ENGLISH

I. Y. Vostrikova

*Voronezh State University,
Voronezh, Russia, ivostrikova@mail.ru*

The paper presents the analysis of the national specificity of the micro-groups "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" within the lexico-semantic field of verbs "Labour activity" in Russian and English by means of the comparative-parametric method techniques. The national specificity is characterized as moderately-expressed.

Keywords: National specificity, comparative-parametric method; index; formalized parameters.

It is widely known that language is closely connected with people's life activity in any of its aspects: in everyday life, history, cultural traditions, description of nature.

The relationship between the language of people and its national peculiarities has been worrying linguists for several centuries. Different hypotheses about the influence of language on people suggested the discussion of the problem of "language and people". Over time, however, it became clear that the impact of language on people is secondary, and the primary is the impact of national specificity on the language of the people. Many scholars, starting from Humboldt in the 19th century and ending with the representatives of such relatively young linguistic sciences as linguoculturology and the theory

of intercultural communication, have addressed the question of the national cultural specificity of language.

In modern studies, linguists note that the very existence of language is oriented towards human beings, while each language is nationally specific. Determining the features and factors that reveal the specific properties of the national character of a particular language is a priority task of comparative linguistics at present. Thus, V.G. Gak notes that "the selection of features from the elements of reality when naming them is of paramount importance for the whole organization of the lexicon of a language. All differences in the lexical systems of two languages, in the stock of word meanings, in the use of words in speech, ultimately depend on the features by which the members of a given collective classify and name the objects of the extralinguistic world" [2, c.15].

Over the last ten years, priority in this field has been given to the comparative-parametric method [4, 5] developed within the Voronezh theoretical-linguistic school by M.A. Sternina and I.A. Sternin at Voronezh State University. The main principle of this method is the implementation and application of formalized parameters (indices) while describing and comparing different lexical-semantic groupings in two or more languages. This allows making a more objective conclusion about the degree of the distinction of national specificity in one or another language or its absence [4, c. 3]. The researchers have developed more than one hundred formalized parameters so far, the comparison of which makes it possible to compare the distinction of national specificity in different languages in percentage points or absolute numbers.

As an example two micro-groups "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" included in the lexical-semantic field "Labor activity" in the Russian and English languages are compared to define national specificity of lexico-semantic groups.

The microgroup under consideration in Russian is represented by 31 lexemes denoting labor activity that is directly related to the work of the hand: a) work related to writing: *записывать, конспектировать, писать, стенографировать*, etc.; b) work related to drafting and graphics: *гравировать, снимать, строить, чертить*, etc.; c) work related to drawing: *писать, раскрашивать, растушевывать, ретушировать, рисовать*, etc.; d) work involving molding: *ваять, лепить*, etc.

It should be noted that 13 lexemes of this micro-group (*ваять, конспектировать, раскрашивать, стенографировать*, etc.) are one-meaning lexemes, the majority develop polysemy, though.

Three more lexemes (*исписать, отпечатывать, разрисовывать*) of this micro-group are included here by the D1 sememe [3, c. 31-32]. Two lexemes (*печатать, снимать*) are placed into this micro-group by the D2

sememe and lexemes *строить* and *мазать* are included into the micro-group by the K1 sememe ("*вычерчивать графики*" and "*рисовать плохо*" respectively).

It is noteworthy that nine lexemes are included in the analyzed micro-group by two and three sememes. (E.g. the lexeme *записывать* – D1 "*занести на бумагу*" and K1 – "*исписать*").

Three lexemes (*писать, снимать, строить*) of the "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" micro-group are assigned to other micro-groups of the field under study at the same time. (E.g. the lexeme *писать* is included into this micro-group by two sememes: the D1 sememe "*изображать на бумаге знаки, цифры*" and the K1 sememe "*создавать произведение живописи*"; and by the another K1 sememe "*сочинять, создавать текст*" this lexeme is placed into the "Labour activity connected with creative work" micro-group).

Thus, the index of uniqueness of the studied structural unit [4, с. 9-11] in the Russian language is 41.94%. The index of belonging to the field of the "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" micro-group is 57.47% [4, с. 9-11]. The index of structural-semantic connectivity of the analysed micro-group with other structural units of the field [4, с. 9-11] is 9.68%. The index of lexico-semantic closure [1, с. 38] is 54.84%.

With reference to the English language, it should be mentioned that there are 71 lexemes in the micro-group "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" that denote: a) work related to writing: *book, calligraph, capitalize, character, draft, epitomize, pencil, print, stenograph, typewrite, write*, etc.; b) work related to drafting and graphics: *chart, contour, diagram, grave, map, plot, rule, style*, etc.; c) work related to drawing: *cartoon, colour, illustrate, paint, portray, profile, retouch, sketch*, etc.; d) work involving molding: *model, sculpture, shape*, etc.

24 lexemes of the analysed micro-group are one-meaning lexemes (*calk, effigiate, indent, stenograph*, etc.). In addition to one-meaning lexemes, another 19 lexemes are included in this micro-group by the D1 sememe (*adumbrate, cartoon, etch, illustrate, sculpture*, etc.). Ten lexemes belong to the micro-group by the D2 sememe (*paint, plot, print, rule*, etc.) and four lexemes are placed here by the K1 sememe (*accentuate, incise, scratch, style*).

Note that 14 lexemes (*chart, draw, pencil, schedule, trace, transcribe, type, write*, etc.) are included in the considered micro-group by two, three and four sememes. (E.g. the lexeme *trace* is included into this micro-group by four sememes: the D1 sememe "*to draft*", two D2 sememes "*to calk*" and "*to record*" and by the K1 sememe "*to calligraph*").

It should also be noted that 28 lexemes of in this micro-group also belong to other structural units of the field. (E.g. the lexeme *paint* is included here by the D2 sememe "*to make a picture using paints*"; also it is included into the micro-group "Labor activity related to construction" by the D1 sememe "*to cover a surface with paint*", into the micro-group "Labor activity related to music and art" by the K1 sememe "*apply make-up*", into the micro-group "Labor activity related to medicine" by the D2 sememe "*anoint*").

In this regard, the index of uniqueness of the micro-group "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" in English is 33.8%, and the index of belonging to the field of this micro-group is 62.07%. The index of structural-semantic connectivity is 39.44%, and the index of lexico-semantic closure is 35.21%.

To sum up, the distinction of national specificity of the micro-groups "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" of the lexico-semantic field "Labor activity" of verbs in Russian and English can be revealed. Four formalized parameters are used to compare these micro-groups: the index of uniqueness (41.94% in Russian and 33.8% in English), the index of belonging to the field (57.47% in Russian and 62.07% in English), the index of structural-semantic connectivity (9.68% in Russian and 39.44% in English) and the index of lexico-semantic closure (54.84% and 35.21% respectively)

The scales of determining the degree of the distinction of national specificity of lexical groups within the comparative-parametric method in terms of individual parameters for parameters expressed in percentage and in absolute numbers [4, c. 4-5] can be applied. The differences between six parameters are as follows:

- 41.94% in Russian and 33.8% in English – the difference is within the range 5%-10% (noticeable);
- 57.47% in Russian and 62.07% in English – the difference is within the range 1%-5% (observable);
- 9.68% in Russian and 39.44% in English – the difference is more than 10% (significant);
- 54.84% in Russian and 35.21% in English – the difference is more than 10% (significant).

Using the scale of expression of national specificity of lexical groups [4, c. 5-7] the national specificity of the micro-groups "Labor activity related to writing, drawing and fine arts" in two languages can be characterized as moderately-expressed since significant and noticeable differences are dominant.

Библиографические ссылки

1. *Вострикова И.Ю.* Национальная специфика лексико-семантического поля "Трудовая деятельность" в русском и английском языках (на материале глагольной лексики): дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006.
2. *Гак В.Г.* Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков). М. : Междунар. отношения, 1977.
3. *Копыленко М.М.* Очерки по общей фразеологии. Воронеж : Издательство воронежского университета, 1988.
4. *Стернина М.А.* Сопоставительно-параметрический метод лингвистических Исследований. Воронеж: Истоки, 2014.
5. *Стернина М.А.* Сопоставительно-параметрический метод исследования: возможности и перспективы // Сопоставительные исследования 2011. Воронеж, 2011. С. 3-18.

ПОЯВЛЕНИЕ НОВЫХ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

М. В. Гуль

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

Данная статья посвящена появлению новых референциальных областей в белорусском языке в результате заимствования. Материалом для исследования послужили белорусскоязычные медиатексты на сайте zviazda.by за 2022–2023 гг. Выявлены новые референциальные области в сфере экономики, связанные с продвижением товара и получением прибыли; в сфере искусства – новые жанры, характеризующиеся оригинальностью и креативностью; в криминальной сфере – правонарушения в интернете, направленные против личности.

Ключевые слова: англицизм; белорусский язык; заимствование; медиатекст; референциальная область.

THE EMERGENCE OF NEW REFERENTIAL FIELDS IN THE BELARUSIAN LANGUAGE AS A RESULT OF BORROWING

M. V. Hul

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

This article is devoted to the emergence of new referential fields in the Belarusian language as a result of borrowing. The material for the study was Belarusian-language media texts on the website zviazda.by during the period of 2022–2023. New reference areas in the economic sphere related to product promotion and profit making have been identified; in the field of art – new genres characterized by originality and creativity; in the criminal sphere – offences on the Internet directed against the person.

Keywords: anglicism; the Belarusian language; borrowing; media text; referential field.

Заимствование возникает в результате языковых контактов и проявляется в усвоении новых предметов и реалий вместе с номинациями либо только новых названий, принятых у других народов. В некоторых случаях «язык-реципиент принимает компоненты значения заимствованной лексемы полностью, в результате чего появляется (относительно) новая социально одобряемая понятийная область» [1, с. 89]. Так, в понятийном поле профессий и специальностей появился ряд новых понятий, связанных с дизайном и продвижением продукции на рынке: *мерчандайзер, прамоўтар, крэатыўны дырэктар, геймдызайнер, арт-кансультант, нейрапсіхолог, брэнд-менеджар, фінансавы аналітык, SEO-спецыяліст...*

Такие слова, как ‘бренд-менеджар’, ‘крэатыўны дырэктар’, ‘мерчандайзер’, ‘прамоўтар’, ‘SEO-спецыяліст’ относятся к домену «Маркетинг» и образуют семантические связи со словами ‘бренд’, ‘інвестар’, ‘спонсар’, ‘трэйдар’ и с узкоспециальными номинациями, представляющими новое общее знание: ‘продвижение/популяризация кого-нибудь, чего-нибудь с целью получения прибыли’.

В белорусском языке ‘бренд-менеджар’ (англ. *brand manager*) обозначает ‘специалиста, который отвечает за прибыльность и эффективность бренда’ (здесь и далее перевод наш – М.В. Гуль) [2, с. 84]. ‘Крэатыўны дырэктар’ (англ. *creative director*) организует и контролирует процесс создания рекламных кампаний. ‘Мерчандайзер’ (англ. *merchandiser*) – ‘специалист по мерчендайзингу, комплексу мероприятий, которые направлены на популяризацию определенного товара с целью получения максимальной прибыли’ [2, с. 222]. Слово ‘прамоўтар’ (англ. *promoter*) имеет два значения: 1) ‘человек, который способствует организации каких-нибудь мероприятий (спортивных соревнований, съемок фильма и т.д.) путем привлечения инвесторов и спонсоров’; 2) ‘специалист в коммерческих фирмах, который способствует продвижению произведенного фирмой товара на рынок, а также привлечению инвесторов, спонсоров’ [2, с. 283]. ‘SEO-спецыяліст’ (англ. *search engine optimization (SEO) specialist*) занимается продвижением и оптимизацией сайтов в поисковых системах. Таким образом, общим семантическим признаком для данных номинаций является ‘продвижение с определенной целью’. Кроме этого, вышеприведенные новые заимствования из английского языка характеризуются сдвигом в сторону положительной оценки.

В сфере искусства появились новые жанры: ‘інсталяцыя’ (англ. *installation*) – ‘произведение искусства в виде объемно-пространственной композиции из разных предметов (часто таких, которые уже были в употреблении), которые подчиняются определенному художественному замыслу’ [2, с. 154]: «У экспазіцыю ўвойдуць жываніс, графіка, фатаграфія, скульптура і інсталяцыя. «Для многіх аўтараў гэта выстава з’яўляецца дэбютнай. Яна стала для студэнтаў не толькі магчымасцю абмяняцца творчым вопытам, але і палілогам культур, які садзейнічае ўзбагачэнню і развіццю мастацкай мовы аўтараў з розных краін», – адзначылі арганізатары.» Zviazda.by. 2023. 20 января [3]; «Інсталяцыя «Пахаванне стралы. Трансфармацыя» (2023) – адна з ключавых частак выстаўкі. Аўтары своеасаблівага праекта Марыя Дарошкі, Аліна Кулінковіч, Вікторыя Лінкевіч, Яўгенія Новік, Ганна Калініна, Лізавета Мароз, Аляксандр Галкін і Алена Белазаровіч пераасэнсоўваюць знакі і старажытны народны абрад: праводзіўся (а ў некаторых мясцінах Гомельшчыны традыцыя яшчэ захавалася), каб надаць зямлі ўрадлівасць.»

Zviazda.by. 2023. 05 апреля [4]; ‘перфоманс’ (англ. *performance*) – ‘театрализованное выступление с элементами игры и гротеска’ [2, с. 265]): *«Тэатральная студыя «Чароўны ліхтар» зладзіць перфоманс, прысвечаны гісторыі Каляд. Zviazda.by. 2023. 06 января. У Нацыянальным цэнтры сучасных мастацтваў наспрабавалі праз мову пластычнага перфоманса візуалізаваць і па-свойму інтэрпрэтаваць спадчыну расійскага мастака і тэарэтыка мастацтва абстракцыянізму – Васіля Кандзінскага»*. Zviazda.by. 2022. 23 октября [5]. Таким образом, вышеприведенные примеры показывают, что новые жанры *інсталяцыя, перфоманс* вызывают в целом положительные коннотации и связаны с оригинальностью, креативностью, новым подходом к интерпретации уже известных произведений, тем.

В связи с цифровизацией различных сфер жизни общества появились новые виды мошенничеств, которые происходят в Интернете и осуществляются с помощью новых технологий.

Вішынг (англ. *vishing (voice fishing)*) – незаконное использование голосовых технологий в интернете для получения доступа к кредитной карте или банковской информации. *«Паводле яго слоў, махлярствы, звязаныя з выкарыстаннем інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій, можна падзяліць на два віды – вішынг і фішынг. «Гэтыя два віды кібермахлярства фактычна не мяняюцца. Мяняюцца толькі прычыны, па якіх чалавека або патэнцыйную ахвяру спрабуюць вывесці на тое, каб атрымаць грашовыя сродкі», – адзначыў начальнік упраўлення»*. Zviazda.by. 2023. 10 апреля [6].

Фішынг (англ. *phishing*) – вид интернет-мошенничества, при котором злоумышленники пытаются получить конфиденциальную информацию пользователя, такую как пароли, логины и данные банковских карт. *«Гаворка ідзе пра фішынг або незаконныя сродкі крадзяжу даных. Распаўсюджаная схема махлярства ва ўсім віртуальным свеце. Сустрэць можна не толькі ў крыпмасферы, але і ў любых бізнесах, якія маюць сайты ў інтэрнэце»*. Zviazda.by. 2023. 01 мая [7].

В эту же группу можно отнести и кибербуллинг, который может квалифицироваться как оскорбление и считается правонарушением. Кібербулінг (англ. *cyberbylling*) – агрессивное поведение, выражающееся в издевательствах, притеснениях, угрозах, оскорблениях, унижениях и т.п. в интернете. *«Пагражае дзецям у інтэрнэце і кібербулінг – калі малога могуць цікаваць праз сацсеткі, анлайн-гульні, форумы. Робяць гэта, як правіла, знаёмыя і суседзі, якія ведаюць дзіця асабіста.»* Zviazda.by. 2022. 24 мая [8]. Так, *вішынг, фішынг* и *кібербулінг* имеют общий семантический компонент ‘совершенный онлайн’ и связаны с новым общим знанием: ‘правонарушения в интернете, направленные против личности’.

Таким образом, в связи с активным процессом заимствования из английского языка, в белорусском языке появляются новые референциальные области в сфере экономики, связанные с продвижением товара и получением прибыли; в сфере искусства – новые жанры, характеризующиеся оригинальностью и креативностью; в криминальной сфере – правонарушения в интернете, направленные против личности.

Библиографические ссылки

1. Баженова И. В., Пицальникова В. А. Актуальные проблемы лингвистической безопасности. М., 2015.
2. Уласевіч В. І., Даўгулевіч Н. М. Слоўнік новых слоў беларускай мовы. Мінск, 2009.
3. “Лабірынты самапазнання”: творчасць замежных студэнтаў прадставяць на выставе ў Мінску [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20230120/1674215886-labirynty-samapaznannya-tvorchasc-zamezhnyh-studentau-pradstavyac-na> (дата доступу: 12.01.2024).
4. Шыцька Я. Годнасць “Глебаўкі” [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20230405/1680716661-godnasc-glebauki> (дата доступу: 12.01.2024).
5. Сталяроў А. Спадчыну Кандзінскага інтэрпрэтавалі праз перформанс у НЦСМ [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20221023/1666514060-spadchynu-kandzinskaga-interpretavali-praz-perfomans-u-ncsm> (дата доступу: 12.01.2024).
6. Праваахоўнікі: усе кібермахлярствы пабудаваны па метадах сацыяльнай інжынерыі [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20230410/1681136060-pravaahouniki-use-kibermahlyarstvy-pabudavany-na-metadah-sacyualnay> (дата доступу: 12.01.2024).
7. Куркач С. Махляры шукаюць “цёмныя плямы” сярод крыптаабменнікаў [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20230501/1682947881-mahlyary-shukayuc-syomnyua-plyamy-syarod-kryptaabmennikau> (дата доступу: 12.01.2024).
8. Сідарок І. Рызыкі лічбавай прасторы. Як не трапіць на вуду інтэрнэт-махляроў [Электронны рэсурс] URL: <https://zviazda.by/be/news/20220524/1653398468-ryzyki-lichbavay-prastory-yak-ne-trapic-na-vudu-internet-mahlyarou> (дата доступу: 12.01.2024).

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В. Л. Денисковец

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, KhodVL@bsu.by*

Статья посвящена анализу способов образования компьютерных терминов в русском языке. Раскрывается значение понятия «термин». Выделяются такие виды заимствований, как прямое, переводное (калькирование) и смешанное.

Ключевые слова: термин; компьютерная терминология; иноязычное заимствование; калькирование.

BORROWING AS A WAY OF FORMING COMPUTER TERMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

V. L. Deniskovets

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, KhodVL@bsu.by*

The article is devoted to the analysis of ways of forming computer terms in the Russian language. The meaning of the concept “term” is revealed. Such types of borrowing as direct, transferable (calquing) and mixed are studied.

Keywords: term; computer terminology; foreign language borrowing; calquing.

Любой язык находится в состоянии развития и преобразования под воздействием различных факторов. В связи с появлением новых видов технических устройств, программного обеспечения и развитием компьютерных технологий любой язык активно пополняется компьютерной терминологией, в том числе и русский.

В современной лингвистике существует множество подходов к определению понятия «термин». Так, в Кратком словаре лингвистических терминов дается следующее определение термина: «Термин – слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [1].

В определении А.Н. Баранова, «Термины можно определить как слова (словосочетания) метаязыка науки и приложений научных дисциплин, а также слова, обозначающие специфические реалии областей конкретной практической деятельности человека» [2].

У В.М. Лейчика «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [3].

Важным является то, что для многих ученых «термин» представляется как элемент определенной терминосистемы, имеет узкоспециальный характер, но вместе с тем представляет собой неотъемлемую часть естественного языка.

Это справедливо и для компьютерной терминологии современного русского языка – являясь специальным языком узкой группы людей, эта лексика стала постепенно проникать в повседневную жизнь обычных пользователей компьютера.

С точки зрения терминообразования компьютерные термины получили наибольшее влияние от англоязычной компьютерной терминологии. Самым продуктивным способом образования русскоязычных терминов является иноязычное заимствование.

В нём можно выделить такие виды, как прямое заимствование, калькирование и смешанное заимствование.

1. Прямым заимствованием называется иноязычное слово или фразеологический оборот, вошедшее в новую языковую систему с сохранением своих звуковых особенностей [4].

Лотте [5] разделяет прямое заимствование терминов на две категории: буквальные заимствования и трансформируемые заимствования. Буквальными заимствованиями Лотте считает термины, которые заимствуются в такой же форме, в какой они существуют в языке-источнике, то есть слова, заимствованные «в чистом виде».

С буквальными заимствованиями тесно связаны такие понятия, как транскрипция и транслитерация. Транскрипция – это передача звуков иноязычного слова (обычно собственного имени, географического названия, научного термина) при помощи букв русского алфавита [6]. Например: *байт* (от англ. *byte*), *файл* (от англ. *file*), *слайд* (от англ. *slide*), *онлайн* (от англ. *online*)

Под транслитерацией понимается передача букв одной письменности посредством букв другой письменности [4]. Например: *процессор* (от англ. *processor*), *монитор* (от англ. *monitor*), *скрипт* (от англ. *script*).

Трансформируемые заимствования образуются по правилам словообразования русского языка, т.е. путем прибавления к производящей основе заимствованных терминов морфем (аффиксов, суффиксов, окончаний и т.п.). При этом заимствованные имена существительные склоняются по падежам, имеют категорию рода и числа, заимствованные глаголы спрягаются и т.д. Например: *интерактивный* (от англ. *interactive*), *электронный* (от англ. *electronic*), *презентация* (от англ. *presentation*).

2. Еще одним способом пополнения русского языка компьютерными терминами является калькирование (переводное заимствование). Толко-

вый словарь иностранных слов дает следующее определение: «калькирование – формирование новых слов или выражений, образованных путем копирования морфологической структуры или смысла иноязычного слова, выражения» [7].

Кальки можно разделить на семантические и лексические. Под семантическими кальками понимаются слова, получившие новый лексико-семантический вариант, в результате заимствования одного из значений слова. Например: *мышь* (от англ. *mouse*), *пароль* (от англ. *password*), *загрузка* (от англ. *loading*), *память* (от англ. *memory*).

При этом не следует путать калькирование на семантическом уровне с метафоризацией. Для приведенных английских терминов процесс метафоризации является первичным и необусловленным, а метафоричность существующих русских терминов – это вторичная характеристика, обусловленная калькированием.

Так, русский компьютерный термин *окно* означает ‘прямоугольную область экрана, предназначенную для отображения всего или части программного обеспечения’. Данное значение возникло по аналогии из английского языка, где термин *window* получил дополнительное значение в результате развития компьютерных технологий в конце XX-го века.

Лексические кальки возникают в результате буквального перевода иноязычных слов на русский язык по частям, то есть при переводе приставки, корня и суффикса повторяется структура и значение иноязычного слова. Например: *перезагрузка* (от англ. *reloading*), *многопользовательский* (от англ. *multiuser*), *жидкокристаллический* (от англ. *liquid crystal*).

3. Смешанные заимствования (полукальки) образуются в результате смешения прямых и переводных заимствований. Большой пласт компьютерных терминов образовался таким способом и представляет собой сложное слово или словосочетание, где одна часть является прямым переводом слова, образованным в результате транслитерации или транскрипции, а вторая калькой, причем как на лексическом, так и на семантическом уровнях. Например: *флеш-накопитель* (от англ. *flash drive*), *электронная почта* (от англ. *electronic mail*), *веб-страница* (от англ. *web-page*). Полукальками могут быть и простые слова, где одна часть лексемы заимствуется, а другая существует в языке. Например: *кэширование* (от англ. *caching*).

Таким образом, компьютерная терминосистема является открытой и динамично развивающейся системой, постоянно пополняющейся новыми лексическими единицами. Одним из основных способов образования компьютерных терминов является заимствование – прямое, переводное и смешанное. Попадая в русский язык, компьютерные термины подвергаются всесторонней адаптации и становятся неотъемлемой частью естественного языка.

Библиографические ссылки

1. *Васильева Н.В.* Краткий словарь лингвистических терминов / под ред. Ю. Н. Караулов. – Москва : Русский язык, 1995.
2. *Баранов А. Н.* Введение в прикладную лингвистику : учебное пособие. Москва : Едиториал УРСС, 2009.
3. *Лейчик В.М.* Терминоведение: Предмет, методы, структура. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2007.
4. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. 5-е издание Назрань: Пилигрим, 2010.
5. *Лотте Д. М.* Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / [Предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева]. Москва : Наука, 1982.
6. *Розенталь Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1976.
7. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов : около 25 000 слов и словосочетаний. Москва: Русский язык, 1998.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ПРИМЕР ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ МИРА

Е. В. Дроздова¹⁾, Е. Н. Соколова²⁾

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, ¹⁾[vitadro@mail.ru](mailto:vitado@mail.ru), ²⁾sokelnik1@mail.ru*

Языковая картина мира безусловно отражена в значимых творческих элементах культурного наследия любой нации, к которым относятся и художественные произведения. Студенческая проектная работа по составлению лингвокультурологической справки к сценарию популярного советского кинофильма является примером успешной интеграции лингвокультурологического исследования в учебный процесс. Этапы проектной работы фокусируются на наиболее сложных переводческих аспектах, а также выявляют некоторые ключевые факторы, как лингвистические, так и экстралингвистические (культурологические), требующие дополнительных фоновых знаний. Настоящее исследование представляет типовые примеры переводческих задач.

Ключевые слова: язык; культура; антропонимы; гастрономические реалии; перевод.

LINGUACULTUROLOGICAL PROJECT AS EXAMPLE OF STUDY OF LANGUAGE CULTURE OF THE WORLD

E. V. Drozdova¹⁾, E. N. Sokolova²⁾

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, ¹⁾[vitadro@mail.ru](mailto:vitado@mail.ru), ²⁾sokelnik1@mail.ru*

Language culture of the world is literally reflected in important creative elements of cultural heritage of any nation among which we find artistic works. Student project work on compiling lingua-cultural commentaries to a script of a popular Soviet film is an example of a successful integration of lingua-cultural research into the learning process. Project stages of the work focus on the most difficult translation aspects, as well as reveal certain key factors, both linguistic and extra-linguistic (cultural), requiring supplementary background knowledge. This research work presents typical examples of translation tasks.

Keywords: language; culture; anthroponyms; gastronomic realities; translation.

Исследование языковой картины мира предполагает не только изучение самих языков, как систем знаков, осуществляющих коммуникацию, но также и фоновой информации. Образ мира языковых групп, безусловно, отражает модель мироздания в связке с ситуационным контекстом деятельности, как индивидуальной, так и коллективной, через систему представлений о реальности, в свою очередь, нашедших свое выражение в языковых особенностях. Национально-культурная семантика находит свое выражение в языковых единицах, обозначающих предметы и явления окружающей среды, и проявляется, соответственно, на всех его уровнях.

Лингвострановедческие знания определяют и выбор языковых средств при работе над конкретной языковой проблемой. Практическое осмысление полученных языковых знаний не только закрепляют последние, но и дают импульс исследовательской деятельности.

В 2022-23 а. г. кафедра английского языка переводческого факультета МГЛУ провела исследовательский студенческий проект «Составление лингвокультурологической справки знакового художественного произведения эпохи СССР (х.ф. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», СССР, 1965)».

Проект предполагал составление лингвокультурологической справки знакового художественного произведения эпохи СССР, а именно х.ф. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (СССР, 1965). Работа велась в 3 направлениях. На первом этапе студенты выполняли перевод на иностранный язык сценария фильма. Затем каждая группа готовила лингвокультурологическую справку в соответствии с творческим заданием. Третий этап предполагал презентационную деятельность в виде выступления на публичном (научном) мероприятии или же публикацию по выбору группы.

Данный проект был осуществлен в рамках студенческой научной работы 2022-23 а.г. и ставил перед собой сразу несколько амбициозных задач. Прежде всего, студенты должны были овладеть практическими навыками перевода, в т.ч. аудиовизуального, как перевода многомодальных и мультимедийных текстов на английский язык и их перенос в релевантную культуру. Работа над лингвокультурологическими комментариями предполагала исследование большого объема информации из самых разнообразных источников, что необходимо для межъязыковой и межкультурной передачи содержания художественного фильма. На втором этапе проекта студенты получали практический опыт публичных выступлений на научных мероприятиях. Выступления, по замыслу руководителей проекта, должны были способствовать отработке и усвоению базовых «мягких» навыков, таких, как, например, работа в команде. И, наконец, участники проекта готовились к защите ВКР, намеченную на 2024 г.

Для работы над проектом студенты разделились на группы. Каждая группа получила в разработку одну «новеллу» фильма и индивидуальное творческое задание, специально разработанное руководителем проекта. У каждой группы был руководитель из числа опытных преподавателей кафедры. Кроме того, в работе над переводом группы консультировали молодые преподаватели кафедры. Творческое задание, разработанное с учетом особенностей анализируемого эпизода фильма, предлагало подготовить лингвокультурологический комментарий на русском и английском языках.

Группе, работавшей над новеллой «Напарники», предлагалось сосредоточить свое внимание на системе наказаний в СССР, общественном питании и культуре приема пищи в СССР, методах воспитания в СССР, принятых правилах поведения в обществе, культуре общения в СССР. Группа, анализирувавшая новеллу «Наваждение», получила задание исследовать систему высшего образования СССР, культуру приема пищи в СССР, личные и социальные связи в СССР, принятые правила поведения в обществе и культуру общения в СССР. Также данная группа студентов должна была изучить творчество советского поэта Ярослава Смелякова, а именно, его знаковое произведение «Хорошая девочка Лида». Творческое задание молодых исследователей, работавших над анализом новеллы «Операция «Ы»», включало изучение правовой системы СССР, повседневности в СССР, культуры шансона. Данная новелла имеет самую яркую сатирическую направленность из трех. Соответственно, предлагалось объяснить направленность сатиры, а также прокомментировать появление т.н. «легендарной тройки» (Труса, Балбеса и Бывалого).

Работа над проектом выявила лингвистические и лингвокультурологические факторы, ставшие ключевыми для успешного завершения выполнения творческих заданий по составлению лингвокультурологических комментариев к новеллам х.ф. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», СССР, 1965. Мы разделили их на группы.

Прежде всего, исследователи столкнулись с трудностями интерпретации гастрономических реалий. «Скажи мне, что ты ешь, и я скажу, что ты такое», – писал Жан Антельм Брийя-Саварен [1, с. 13]. Кулинаронимы являются одними из наиболее частотных в языках, и по очевидным причинам объективно сложны для перевода на другой язык. В каждой новелле фильма предлагается эпизод с приемом пищи, моделями ее приготовления или потребления, характерными для советской эпохи. Например, в новелле «Напарники» это сцены обеденного перерыва. Интерес вызвал перевод слова *компот*. Безусловно, зафиксированное в словарях название блюда может вызвать затруднение в понимании у англоговорящей аудитории, поскольку первым значением указано название элемента сервировки в виде блюда на ножке, а не собственно напиток. Кроме того, культура потребления пищи из трех подач блюд характерна для СССР. Поэтому в широком понимании *компот* – это десертное блюдо. Но, если для американца ‘dessert’ – это десерт, то для британца привычнее использовать слово ‘pudding’.

В новелле «Наваждение» герои предлагают сторожевому псу снотворное, завернутое в колбасу. Состоялась оживленная дискуссия, когда предлагались самые разные варианты перевода *докторской* и *любительской* колбасы. Варианты включали простое транскрибирование русских

названий на английский язык и подбор похожих колбасных изделий, знакомых англоговорящей аудитории.

В рамках работы над проектом исследователям пришлось столкнуться со спецификой перевода антропонимов. Слова-обращения являются одними из самых частых по употреблению единиц коммуникации. Н. И. Формановская пишет: «В коммуникативных процессах обращение — одна из частотных единиц общения, а именно адресации, несущая важнейшую контактоустанавливающую функцию» [2, с. 83]. Антропонимы также могут вызывать затруднение при работе над передачей иноязычных текстов и даже в процессе коммуникации. В новелле «Напарники» употребляются, например, такие антропонимы как *товарищ* и *тунядцы*. Первое слово, *товарищ*, давно зафиксировано в словарях. Однако, коннотационная составляющая не позволила использовать транскрибированный английский аналог. Обращение ‘young man’ показалось нам более уместным. Слово *тунядец* потребовало длительного исследования не только лингвистического характера, но также и анализа правовой системы СССР. Мы остановились на варианте ‘parasites’. В новелле «Наваждение» вызвало затруднение прозвище одного из второстепенных героев *Дуб*, поскольку обращение совершенно очевидно является «говорящим» и содержит намек на скромные умственные способности носителя. Конечно, нам пришлось отказаться от прямого перевода, т.к. в англосаксонской культуре нет подобной смысловой интерпретации слова ‘oak’, и дополнительная фоновая информация была бы утеряна. Предложенный ‘dummy’, как нам кажется, наиболее полно отражает смысловую нагрузку прозвища данного персонажа.

Особенные сложности вызвала работа над ритмическими текстами. В новелле «Наваждение» главный герой Шурик цитирует по памяти невероятно популярное в советское время стихотворение Ярослава Смелякова «Хорошая девочка Лида». Студентам предстояло не только открыть для себя малознакомый мир советской поэзии, но и выполнить перевод стихотворного текста. Передача формы оригинала стала важным элементом практического опыта работы с многообразием текстов. В новелле «Операция «Ы» герой Ю. Никулина поет под гитару. Кроме того, главный герой Шурик напевает колыбельную. Если шансон решено было оставить без перевода, то работа над переводом колыбельной дала старт дискуссии не только среди молодых исследователей, но и среди опытных преподавателей. Предложения включали в себя либо простое переложение текста на английский язык, либо подбор наиболее релевантной колыбельной на английском языке. Поскольку колыбельная в данном случае не несет дополнительной смысловой нагрузки, мы остановились на втором варианте подбора наиболее известной английской колыбельной.

Настоящее исследование предлагает краткие выводы по результатам студенческой проектной работы кафедры английского языка переводческого факультета МГЛУ «Составление лингвокультурологической справки знакового художественного произведения эпохи СССР (х.ф. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», СССР, 1965)». Мы считаем, что данный проект следует признать успешным, т.к. большая часть заявленных задач была достигнута. Студенты выступили на II Международной научно-практической конференции Совета молодых ученых МГЛУ «Инязовские чтения — 2023» в ФГБОУ ВО МГЛУ (ул. Остоженка, д. 38, стр. 1), проходившей 2-4 марта 2023 г. Ожидается защита ВКР. По результатам проекта были размещены публикации, например, «Культурологические факторы в практике перевода на примере киноновеллы Л. Гайдая «Напарники». Следовательно, мы считаем, что в основном цели проекта были достигнуты.

Библиографические ссылки

1. *Брийя-Саварен Ж.А.* Физиология вкуса. Москва : Колибри, 2021.
2. *Формановская Н. И.* Обращение с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода //Специализированный вестник КрасГУ. 2000. Вып. 11. С. 83-88.

АНТИТЕЗА ЭМОТИВНОСТИ: ПОЭТИЧЕСКИЙ VS ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

А. В. Керова

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, aliker@mail.ru*

Предметом настоящего исследования являются грамматические средства выражения эмоций в политическом (речи британских премьер-министров) и поэтическом дискурсах XX–XXI вв. Целью данного исследования является проведение анализа синтаксических средств выражения эмотивности. Исследование эмотивных грамматических средств открывает большие возможности для создания эмоционально сильных политических речей, которые могут стать эффективным инструментом в политической борьбе. Диапазон этих средств достаточно широк и определяется особенностями дискурса, его целями и задачами.

Ключевые слова: эмотивность; эмотивная интенция; синтаксис; восклицательное предложение; эмотивное предложение.

ANTITHESIS OF EMOTIVITY: POETIC AND POLITICAL DISCOURSE

A. V. Kerova

*Moscow State linguistic University,
Moscow, Russia, aliker@mail.ru*

The object of the research is the use of grammatical means of emotivity in political (speeches of British prime ministers) and poetic discourse of the 20 and the beginning of the 21 centuries. The aim of this research was to analyse syntactic means expressing emotivity. The research on grammatic means helps to create strong emotional speeches which can become an effective tool in politics. The range of these means is rather wide and is determined by the peculiarities of political/poetic discourse, its aims and targets.

Keywords: emotivity; emotive intention; syntax; exclamatory sentence; emotive sentence.

Предметом настоящего исследования являются грамматические средства выражения эмоций в политическом и поэтическом дискурсах XX–XXI вв. В качестве материала анализа использовались примеры политических и инаугурационных речей британских премьер-министров, а в поэтическом – стихи британских поэтов.

Интерес к проведению сравнительного анализа поэтического и политического дискурса обусловлен событиями на политической арене, частной сменой премьер-министров в Великобритании, активной борьбой за власть (в частности, посредством обращений к аудитории и необходимо-

стью в сжатые сроки повлиять на мнение слушателей. Наблюдение за предвыборной борьбой позволило сделать выводы о креативности и экспрессивности предвыборных речей и их схожести с поэтическим дискурсом.

Изучение политического дискурса представляется сегодня одним из самых перспективных ввиду того, что в современной действительности общество чрезвычайно вовлечено в политические процессы ввиду непростой политической ситуации. Политическая коммуникация пронизывает многие сферы деятельности и приводит к необходимости изучения ее средств, другими словами, вынуждает разбираться в лингвистических средствах политических манипуляций.

Главным понятием в данном исследовании является полистатусная когнитивная категория эмотивности, под которой понимается репрезентация эмоционального состояния человека. Полистатусность ее связана со способностью отражать эмоции посредством разноуровневых единиц языка (в рамках слова, предложения, текста). Категория эмотивности представлена в исследованиях в рамках лексикологического подхода (Ю.Д.Апресян, В.И.Шаховский), в синтаксических исследованиях (Ю.М.Малинович, Л.А.Пиотровская, Л.П.Чахоян), в психолингвистических работах (В.И.Жельвис, В.А.Маслова). Коммуникация является «ключом к изучению эмоций является сам язык, который номинирует эмоции, выражает их, описывает, имитирует, симулирует, категоризирует, классифицирует, структурирует, комментирует, изобретает искренние и неискренние средства для их экспликации / импликации, для манифестации и сокрытия, предлагает средства для языкового манипулирования и моделирования соответствующих эмоций. Именно язык формирует эмоциональную картину мира представителей той или иной лингвокультуры» [1, с. 25–26].

В данном исследовании мы опираемся на такие термины, такие как: *эмоциональность* – это психическое свойство человека испытывать эмоции и эмоционально реагировать; *эмотивность* – «имманентное свойство языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания человека»; *экспрессивность* – усиление воздействующей силы высказывания, его выразительность.

Художественный текст по природе является эмотивным. Для поэтического дискурса большую значимость имеет именно уровень эмотивности, а не информация. Эмотивность в поэзии в 95% случаев является эксплицитной, так как основной функцией поэзии является «глаголом жечь сердца людей»³. В языке эмотивность может реализовываться на просодическом, лексическом и грамматическом уровне. Наибольший интерес для нас представляет именно эмотивный поэтический синтаксис ввиду немногочисленности исследований данного вопроса. Проанализировав стихи

³ <https://www.culture.ru/poems/4409/prorok#>

поэтов XX века, мы можем сделать выводы о наиболее частотных эмотивных моделях: *восклицательные* предложения с большим количеством прилагательных, конструкции с междометиями, предложения обращения, восклицания с *how/what*, а также односоставные назывные предложения с главным членом предложения, выраженным существительным или прилагательным, конструкции с повтором; побудительные без обращения к человеку, конструкции с *let*; а также побудительно-вопросительные. Для поэтического дискурса характерно употребление целого комплекса эмотивных средств всех уровней в одном предложении, что и создает неповторимые поэтические образы (например, в одном предложении междометия, повторы, инверсия, модальные глаголы, сослагательное наклонение и ряд эпитетов).

Якобсон выделяет шесть основных функций языка, которые принимаются большинством лингвистов [2, с. 37] Рассмотрим, как они реализуются в политическом дискурсе:

1. *когнитивная* функция отвечает за обработку знания, его хранение и передачу его из поколения в поколение.

2. *коммуникативная* реализуется в передаче информации, которая способствует трансформации политической картины избирателей.

3. *императивная* заключается в воздействии на аудиторию, направляет избирателей на определенный путь.

4. *эмотивная* функция отвечает за выражение эмоций спикера, которые вызывают в свою очередь эмоции у аудитории. Чем более экспрессивна речь спикера, тем сильнее влияние на чувства людей.

5. *металингвистическая* отвечает за разъяснение сложных понятий и терминов.

6. *фатическая* функция отвечает за поддержание контакта между участника коммуникации, то есть межличностный эмоциональный контакт может быть важнее, чем предмет коммуникации, в основном манифестируется в ораторской и политической речи для привлечения внимания и концентрации на предмете.

7. *эстетическая (поэтическая)* функция решает проблему выражения мысли, является исключительно важным средством влияния на аудиторию.

В реальной коммуникации все эти шесть функций коррелируют, и некоторые могут доминировать в зависимости от языковой ситуации. В политической коммуникации эмотивная функция служит средством политической борьбы и заключается в достижении политической власти. Кроме того, при отсутствии сильных аргументов, фактов, доказательств, политики пытаются влиять на чувства людей. В данном исследовании рассматриваются предвыборные речи, так как являются наиболее экспрессивными и направлены на максимально быстрое и эффективное воздействие, для них характерны оценочность и даже агрессивность.

Анализ показал, что самыми частотными синтаксическими моделями в политическом дискурсе конца XX– начала XXI века являются различные типы инверсии, расщепленные предложения, предложения с *there* и *it*, а также пассивные конструкции. Важно, что у каждого спикера преобладает какая-то одна конструкция (практически у всех спикеров страдательный залог), однако набор и частотность совпадает у всех, что свидетельствует о наличии определённого набора экспрессивных синтаксических средств, четкой выверенности речей, задачей которых является произвести положительное впечатление, снять с себя ответственность за негативные события, обезличить текст и одновременно сделать максимально экспрессивным для достижения поставленных целей.

Исследование показало, что для дискурса политических речей характерно постоянное употребление различных эмоционально-усилительных средств, которые обычно сопровождают поэтический текст (лексических и грамматических). Однако, по сравнению с серединой XX века в первые два десятилетия XXI века прослеживается тенденция к значительному сокращению числа эмотивных средств в речах британских премьер-министров и одновременно тенденция к росту предложений со страдательным залогом и безличных предложений, что может свидетельствовать о некотором уходе от ответственности за проделанную работу. Кроме того, не было обнаружено значительных различий в выборе эмотивных средств в зависимости от гендера, возраста, образования или принадлежности к партии.

Политический дискурс сегодня «современная поэзия в прозе» [3, с. 191]. Речи профессиональных политиков высокого уровня тщательно продуманы, набор эмотивных грамматических и лексических средств скрупулёзно выверен, так как перед политиками стоит задача воздействовать на аудиторию в максимально короткие сроки. Современные политические речи часто представляют собой поэтические произведения, со своим ритмом (лексические и синтаксические повторы часто сопровождаются параллельными конструкциями, что придает торжественность, ритмичность, характерные для поэтического дискурса), изысканным набором экспрессивных средств и служат примерами эстетики ораторского мастерства высшей степени. Дальнейшие исследования в данной области будут способствовать более искусному овладению средствами ораторского мастерства в политической коммуникации.

Библиографические ссылки

1. *Шаховский В.И.* Эмотивный компонент значения и методы его описания: Учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград, 1983. С.25-26.
2. *Якобсон Р.И.* Лингвистика и поэтика, Структурализм: "за" и "против". М., 1975.
3. *Шпетный К. И.* Проявление поэтического начала в политических дискурсах Д. Трампа // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. Вып. 9 (838). С. 184 – 199.

СМЫСЛОВЫЕ ДОМИНАНТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В РОССИЙСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Н. И. Курганова

*Белорусский государственный экономический университет,
Минск, Беларусь, nkurganova@gmail.com*

В статье обсуждается проблема конструирования образа Китая в российском газетном дискурсе. Предлагается многоуровневая методика моделирования геополитического образа через призму когнитивной и смысловой структур; на этой основе выделяются смысловые доминанты конструирования образа Китая в газетном дискурсе.

Ключевые слова: образ Китая; когнитивная и смысловая структура; смысловые доминанты; газетный дискурс.

SEMANTIC DOMINANTS OF CONSTRUCTING THE IMAGE OF CHINA IN THE RUSSIAN NEWSPAPER DISCOURSE

N. I. Kurganova

*Belarusian State Economic University,
Minsk, Belarus, nkurganova@gmail.com*

The article discusses the problem of construction of China's image in Russian newspaper discourse. A multilevel methodology of modeling the geopolitical image through the prism of cognitive and semantic structures of the image is proposed; on this basis, the semantic dominants of the image of China are identified.

Keywords: image of China; cognitive and semantic structure; semantic dominants; newspaper discourse.

Китай в последние годы находится в центре пристального внимания СМИ многих стран, что вполне закономерно: эта страна является сегодня одним из восходящих лидеров мировой политики и стратегическим партнером ряда стран. Медийный дискурс национальных государств, будучи социально и идеологически ориентированным, конструирует образ Китайской народной республики (КНР – далее) в соответствии со своими геополитическими интересами и стратегиями. Газетный дискурс не только чутко реагирует на все новостные поводы и подробно отражает изменения в политической, экономической и культурной жизни Китая, но и определенным образом формирует образ этой большой страны в сознании своих читателей. В этих условиях изучение и моделирование геополитических образов Китая через призму газетного дискурса становится актуальной задачей лингвистики и ряда гуманитарных наук.

Настоящее исследование посвящено изучению механизмов и направлений дискурсивного конструирования образа Китая в газетном дискурсе

Российской Федерации (РФ – далее), а также выделению смысловых доминант этого образа через призму газетного дискурса последних лет. Термин *конструирование* понимается нами как целенаправленный процесс порождения высказывания, обусловленный ценностными ориентациями социума и широким кругом политических, экономических и социокультурных факторов.

Наше внимание к особенностям конструирования образа Китая в российском газетном дискурсе обусловлено тем фактом, что Китай выступает сегодня ключевым партнером не только Российской Федерации, с которой наша страна строит единое союзное государства, но и Беларуси. Изучение направлений конструирования образа страны-соседа и страны-партнера в лице КНР имеет большое значение для Республики Беларусь, для которой укрепление и развитие сотрудничества с Китаем входит в число приоритетных. Анализ дискурсивного конструирования образа Китая в российской прессе позволит наметить определенные векторы в планировании издательской и международной политики в отношении ведущих партнеров, ведь любая политика будет успешной только тогда, когда она «разделяется» и поддерживается своим населением. К тому же в перспективе сравнение образов Китая по материалам национальных белорусских и российских газет позволит увидеть общее и особенное в концептуализации образа страны-партнера в газетном дискурсе двух стран.

Итак, чтобы ответить на вопрос, какой образ Китая рисует российский газетный дискурс, мы обратились к материалам выборки статей о Китае из качественной газетной прессы, представленной российской ежедневной общественно-политической газетой «Коммерсантъ-Daily». Выборка материалов проводилась в рамках дипломного исследования студенткой ФМБК Сазоновой А.А. [4] с 1 июля 2020 по 31 июля 2021 из следующих рубрик газеты «Коммерсантъ-Daily»: «Политика», «Экономика», «Культура», «Спорт», «Технологии». Объем выборки по материалам газеты «Коммерсантъ-Daily» за этот период составил 100 текстов, в которых тем или иным образом упоминается Китай.

Как мы уже писали ранее, комплексное исследование образа любой страны предполагает применение серии процедур: выделение *стереотипного ядра* представлений о стране, моделирование *когнитивной и смысловой структур* образа, а также определение *смысловых доминант* конструирования образа [1, с. 32–34]. На наш взгляд, подобный подход позволяет раскрыть содержательные и структурные характеристики геополитического образа страны, функционирующие на разных уровнях языкового сознания (см. подр.: [2] и дает объективные данные о его многоуровневой специфике. В этой связи анализ содержательных и структурных параметров образа Китая на базе российского газетного дискурса включал следующие процедуры:

- 1) моделирование **когнитивной структуры** образа Китая и выделение ведущих направлений конструирования образа;
- 2) моделирование **смысловой структуры** образа Китая;
- 3) выделение **смысловых доминант** конструирования образа (см. [2, с. 33–34]).

Исследование **когнитивной структуры** образа Китая предполагало применение двух операций: 1) классификацию всех отобранных статей по тематическому принципу, что позволило сформировать набор когнитивных слоев и 2) ранжирование полученных слоев на основе их наполняемости. В итоге была смоделирована когнитивная структура, включающая определенный набор *когнитивных слоев*, отражающих основные направления конструирования образа Китая в русскоязычном дискурсе за указанный период:

1. Взаимоотношения Китая с миром (39%).
2. Политическое, экономическое сотрудничество России и Китая (26%).
3. Экономика и технологии Китая (17%).
4. Пандемия и вакцинация в Китае (10%).
5. Внутренние новости Китая (6%).
6. Культура и спорт Китая (2%).

Как видим, **ядро образа** Китая в русскоязычном газетном дискурсе формируют три слоя: 1) «Взаимоотношения Китая с миром» (39%), 2) «Политическое, экономическое сотрудничество России и Китая» (26%) и 3) Экономика и технологии Китая (17%). Ядро четко обозначено и составляет 82% от всего объема выборки. На периферии образа находятся когнитивные слои: «Внутренние новости Китая» (6%) и «Культура и спорт Китая» (2%). В приядерной части отмечен когнитивный слой «Пандемия и вакцинация» (10%), что обусловлено экстраординарной ситуацией в тот период в связи с мировой пандемией коронавируса.

Содержательные характеристики образа Китая раскрываются на семантическом уровне через процедуру моделирования **смысловой структуры** образа Китая. Смысловая структура представляет собой набор существенных и несущественных признаков, выделенных в газетном тексте и ранжированных в соответствии с их значимостью [3, с. 20–25]. Основой для моделирования смысловой структуры послужил набор специально разработанных приемов и средств, включающий приемы контент-анализа, количественные подсчеты и ранжирование смыслов с учетом их частоты актуализации в дискурсе. Так, в первом, самом большом по наполняемости когнитивном слое «**Взаимоотношения Китая с миром**» (39%) на основе контент-анализа были дифференцированы следующие смысловые блоки:

- 1.1. Китай и США (22%);

1.2. Китай и страны Южной и Юго-Восточной Азии, Океании, Ближнего Востока (11%);

1.3. Китай и Европейское Сообщество (6%).

Затем с помощью учета содержательных характеристик вербальной репрезентации текстов в смысловом блоке 1.1 «Китай и США» был выделен ряд смысловых признаков: *Китай является серьезным конкурентом США (14%); США ограничивает торговлю с Китаем из-за игнорирования Китаем правил «рыночной демократии» (5%); Китай отказывается от переговоров по контролю вооружения (3%).*

В смысловом блоке 1.2 «Китай и страны Южной и Юго-Восточной Азии, Океании, Ближнего Востока» (11%) дифференцируются следующие концептуальные признаки: *Китай налаживает отношения со странами Ближнего Востока (4%); Конфликт между Китаем и Австралией набирает новые обороты (3%); Китай вступает в конфликт с Индией (2%); Китай борется с Японией за лидерство в регионе (2%).*

В смысловом блоке 1.3 «Китай и Европейское Сообщество» (6%) дифференцируются два концептуальных признака: *Европа видит в Китае опасного соперника (4%); Европа пытается защитить свой рынок и сделать отношения более равноправными (2%).*

Содержание второго по наполняемости когнитивного слоя «**Политическое и экономическое сотрудничество Китая с РФ**» (27%) раскрывается с помощью следующих признаков: *Россия укрепляет экономические отношения с Китаем (16%); Российская Федерация укрепляет политические отношения с Китаем и развивает сотрудничество между «Единой Россией» и компартией КНР (7%); Россия планирует долгосрочное экономическое сотрудничество с Китаем (4%).*

Третьим по наполняемости когнитивным слоем является «**Экономика и технологии Китая**» (17%); в нём дифференцируются четыре концептуальных признака: *Китайские компании выпускают новые продукты в стране и за рубежом (6%); Экономическая активность Китая быстро восстанавливается после пандемии (4%); Китай осваивает космос (4%); Китайские компании добиваются успеха на международном рынке технологий (3%).* Ключевой идеей этого слоя является мысль о том, что, несмотря на жёсткую конкуренцию, Китай продолжает оставаться бесспорным лидером на мировом рынке технологий.

На заключительном этапе анализа для выделения смысловых доминант конструирования образа Китая мы выделили набор самых частотных смысловых признаков, актуализированных в материалах выборки. В итоге структуру ведущих признаков, определяющих образ Китая в русскоязычном газетном дискурсе, можно представить в следующем виде:

1) Россия планирует долгосрочное экономическое и политическое сотрудничество с Китаем и успешно укрепляет политические и экономические отношения с КНР;

2) Отношения между Китаем, США и блоком НАТО носят конфронтационный характер; Китай является серьезным конкурентом для США и Европы;

3) Экономика Китая быстро восстанавливается после пандемии, страна активно развивает новые технологии и осваивает космос.

4) КНР стремится развивать дружественные партнёрские отношения со странами Ближнего Востока и последовательно отстаивает свои интересы в регионе.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что конструирование образа Китая в российском дискурсе направляется ведущими смысловыми доминантами: а) Россия стремится развивать долгосрочное экономическое и политическое сотрудничество с Китаем; б) Китай – мощная экономическая и инновационная держава, осуществляющая независимую политику в регионе и мире; в) Китай является серьезным конкурентом для США и Западной Европы и стратегически важный политический партнер для РФ.

Таким образом, анализ российского газетного дискурса подтверждает мысль о том, что в медийном пространстве Китай – это стратегический партнер России; это ведущая мировая держава, которая проводит независимую внешнюю политику. Россия заинтересована в многовекторном политическом и экономическом сотрудничестве с восточным соседом.

Проведенное исследование в долгосрочной перспективе может помочь Республике Беларусь выстраивать с КНР более гармоничные отношения, учитывая опыт наиболее влиятельного соседа.

Библиографические ссылки

1. *Курганова Н.И.* Национально-культурная специфика языкового сознания жителей Арктического региона // под общ. ред. Н.И. Кургановой. Мурманск: МАГУ, 2017.

2. *Курганова Н.И.* К выделению уровней сознания языковой личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты № 26–2. 2021. ФГБОУ ВО Сочинский гос. ун-т. Сочи, СГУ. С. 23–26.

3. *Курганова Н.И.* Национальная картина мира: параметры и методика исследования // Вестник МГЛУ. Сер.1, Филология. 2017. № 6 (91).

4. *Сазонова А.А.* Дипломная работа «Конструирование образа Китая через призму русскоязычного, англоязычного и франкоязычного газетных дискурсов рукопись. Минск, БГЭУ, 2022.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е. П. Курчева

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, mariposa_85@mail.ru*

В настоящее время остро стоит проблема развития навыков коммуникативной культуры, для формирования которых важно иметь структурно-логическую модель. Структурно-логическая модель состоит из компонентов и подразумевает целостность обучения, форм, содержания, принципов и подходов. В статье подробно рассмотрены отдельные компоненты модели, такие как понимание поликультурной образовательной среды, осознание и уважение культурных различий, развитие навыков межкультурного общения, эмоциональная осведомленность и эмпатия, толерантность и конструктивное решение конфликтов, саморефлексия и обратная связь.

Ключевые слова: модель; коммуникативная культура; навыки; стереотипы, образовательная среда; эмпатия; саморефлексия.

THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATION CULTURE IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. P. Kurcheva

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, mariposa_85@mail.ru*

Currently, there is an urgent problem of developing skills in the formation of a communicative culture, for the formation of which it is important to have a structural and logical model. The structural-logical model consists of components and implies the integrity of training, forms, content, principles and approaches. The article examines in detail individual components of the model, such as understanding a multicultural educational environment, awareness and respect for cultural differences, training of intercultural communication skills, emotional awareness and empathy, tolerance and constructive conflict resolution, self-reflection and feedback.

Keywords: model; communication culture; skills; stereotypes, educational environment; empathy; self-reflection.

Под структурно-логической моделью формирования коммуникативной культуры подразумевается целостность обучения, форм, содержания, принципов и подходов взаимосвязи между ними, которые в своем единстве позволяют достичь намеченного результата.

При разработке модели обучения учащихся важным приоритетом являлось расширение парадигмы методических подходов в обучении с целью увеличения результативности образовательного процесса.

Модель развития коммуникативной культуры студентов в поликультурной образовательной среде может иметь следующий вид:



Модель развития коммуникативной культуры

Рассмотрим подробнее отдельные компоненты модели.

Понимание поликультурной образовательной среды включает в себя изучение и осознание многообразия культур, представленных в образовательной среде; анализ основных характеристик и ценностей различных культур, с которыми студенты могут столкнуться. Поликультурная образовательная среда – это среда, в которой студенты получают образование и развиваются в тесной связи с разными культурами и народностями. В такой среде уделяется большое внимание уважению к разнообразию национальностей, языков, религий, традиций, обычаев и т.д. При создании такой образовательной среды среди ее основных целей можно выделить гармоничное развитие личности и формирование у студентов уважительного отношения к окружающим людям и культурам. В поликультурной среде люди из разных культур могут общаться друг с другом, учиться друг у друга, обмениваться опытом, что способствует их более широкому развитию и пониманию окружающего мира.

Осознание и уважение культурных различий подразумевает развитие осознанности и понимания собственных культурных предубеждений и стереотипов, а также умение выразить уважение и толерантность к

различиям, а также принятие других культур. Осознание и уважение культурных различий – это процесс, в результате которого люди начинают понимать, принимать и ценить различия между собой на основе культурных, языковых, этнических и религиозных особенностей.

Ключевым моментом для осознания и уважения культурных различий является развитие межкультурной компетенции – умения эффективно взаимодействовать с представителями других культур и принимать их культурные особенности.

Для достижения осознания и уважения культурных различий важно:

1. Учиться понимать и принимать не только сходства, но и различия между культурами.
2. Взаимодействовать и общаться с людьми из разных культур.
3. Стремиться к общей цели создания гармоничной среды, где каждый может чувствовать себя комфортно.
4. Изучать культуру других народов, их традиции, обычаи и обряды.
5. Проявлять уважение и терпение к людям из других культур, не судить их по стереотипам и предубеждениям.

Такой подход позволяет людям лучше понимать и принимать друг друга, преодолевать культурные различия и содействовать гармоничному развитию общества.

Развитие навыков межкультурного общения включает обучение навыкам активного слушания и эффективного выражения мыслей и идей; умение адаптировать свой стиль коммуникации под различные культурные контексты. Здесь можно говорить и про развитие умения задавать вопросы и проявлять интерес к культуре и мнению других людей.

Межкультурное общение – это взаимодействие между людьми из разных культур. Развитие навыков межкультурного общения помогает людям понимать различия и сходства между культурами, находить общие интересы и преодолевать межкультурные барьеры.

Некоторые методы, которые могут помочь в развитии навыков межкультурного общения, включают:

1. Изучение культуры: изучение культуры, традиций, истории и языка другой страны помогает проникнуться ее менталитетом и настроением.
2. Стремление к пониманию: старайтесь ставить себя на место собеседника и пытаться понимать его точку зрения.
3. Стереотипы и предубеждения: избегайте стереотипов и предубеждений, особенно тех, которые основаны на расовой или культурной принадлежности человека.
4. Толерантность: уважение и терпение к другим культурам помогут развивать толерантность и доброжелательность.

5. Практика межкультурного общения: многие образовательные учреждения и комьюнити предлагают программы межкультурного общения, такие как культурные фестивали, языковые курсы, обмены студентами и другие мероприятия.

Развитие навыков межкультурного общения помогает людям стать более осознанными и успешными во взаимодействии с представителями других культур. Это также способствует преодолению культурных различий и расширению границ взаимопонимания и толерантности в обществе.

Эмоциональная осведомленность и эмпатия: развитие навыков управления эмоциями и способности к эмпатии, понимание и учет эмоциональных аспектов в коммуникации, особенно в межкультурном контексте. Эмпатийные способности можно развивать с помощью игровых методов, интерактивных занятий, тренингов активного слушания.

Эмоциональная осведомленность и эмпатия являются важными навыками в межкультурной коммуникации.

Эмоциональная осведомленность подразумевает осознание своих эмоций, понимание того, как они влияют на нашу коммуникацию и восприятие других людей. Когда мы осознаем свои эмоции, мы можем контролировать свою реакцию на других людей и понимать их эмоции лучше.

Эмпатия, в свою очередь, означает умение понимать чувства и переживания других людей, сопереживание, понимание их взглядов и мнений. Когда мы выражаем эмпатию, мы сообщаем другому человеку, что его чувства и мнение имеют значение для нас.

В межкультурной коммуникации эмоциональная осведомленность и эмпатия могут помочь нам:

- Лучше понимать и учитывать культурные отличия.
- Стать более чувствительными к нюансам в межкультурной коммуникации.
- Сделать нашу коммуникацию более понятной и эффективной.

Чтобы развивать эмоциональную осведомленность и эмпатию, важно уделять внимание своим эмоциям и чувствам, а также слушать других людей без суждений. При этом нужно проявлять заинтересованность во мнении и чувствах человека и задавать открытые вопросы, чтобы лучше понять его позицию.

Толерантность и конструктивное решение конфликтов: обучение навыкам урегулирования конфликтов с учетом культурных различий; развитие умения находить конструктивные решения и компромиссы в межкультурных ситуациях.

Толерантность и конструктивное решение конфликтов – важные навыки, необходимые для успешного решения межкультурных конфликтов. Толерантность – это уважительное отношение к мнениям, поведению

и культурным традициям других людей. Это способность принимать разнообразие и уважать права других.

Конструктивное решение конфликтов – это процесс разрешения конфликтов, когда стороны стремятся найти компромиссное и эффективное решение, учитывая интересы и потребности друг друга.

Некоторые методы, которые могут помочь в развитии толерантности и конструктивного решения конфликтов, включают:

1. Изучение и понимание иноязычных культур. Это поможет уважительно относиться к традициям и обычаям других культур.

2. Конструктивный диалог: Выслушайте точку зрения других и попытайтесь подойти к решению конфликта конструктивно. Это поможет найти общие интересы и найти компромиссное решение.

3. Культурная чувствительность: будьте осведомлены о культурных различиях и избегайте использования языка, который, возможно, недоступен другому человеку или этот человек незнаком с культурой страны данного языка.

4. Терпение и толерантность: позволяйте людям иметь разные мнения и убеждения, помните, что каждый человек уникален.

Развитие толерантности и конструктивного решения конфликтов помогает обществу справляться с межкультурными конфликтами и строить гармоничные отношения на основе уважения и понимания друг друга.

Развитие межкультурной компетентности: изучение истории, культуры и обычаев различных культурных групп, умение адаптироваться к новым культурным ситуациям и средам.

Межкультурная компетентность – это способность адаптироваться к другим культурам и взаимодействовать с представителями других культур на основе уважения и понимания. Это набор знаний, умений и навыков, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать и сотрудничать с людьми из разных культур.

Для развития межкультурной компетентности необходимо:

1. Изучать культуру и традиции других стран: узнавать и понимать, что делает каждую культуру особенной и уникальной.

2. Практиковать терпимость и сопереживание: понимать чувства и переживания других людей, смотреть на вещи глазами других людей, сопереживать и проявлять эмпатию.

3. Развивать свое «межкультурное зрение»: способность просматривать, адаптировать свое поведение с учетом культурных различий.

4. Общаться с людьми из других культур в реальной жизни: участвовать в межкультурных мероприятиях, посещать другие страны, знакомиться с представителями других культур.

Развитие межкультурной компетентности позволяет людям лучше понимать друг друга, что не только снижает конфликты и разногласия, но и развивает более тесные отношения между культурами в целом.

Саморефлексия и обратная связь: стимулирование студентов к самооценке и саморефлексии по поводу своей коммуникативной культуры, предоставление регулярной обратной связи от преподавателей и однокурсников для развития коммуникативных навыков.

Саморефлексия и обратная связь – это процессы, которые помогают нам понимать, как наши действия влияют на окружающих и как мы можем улучшиться.

Саморефлексия – это процесс осознания своих мыслей, чувств и поведения. Этот процесс позволяет нам лучше понять, кто мы есть и как мы соотносимся с нашим окружением. С помощью саморефлексии мы можем стать более осознанными, улучшить свою производительность и лучше понимать свои ценности и убеждения.

Обратная связь – это процесс получения информации о наших действиях и поведении от других людей. Обратная связь может быть положительной или отрицательной и может приходить от коллег, друзей, семьи и других людей. Обратная связь позволяет нам увидеть, как другие люди воспринимают наш образ действий и помогает нам улучшить нашу работу или отношения с другими.

Саморефлексия и обратная связь являются важными инструментами для личностного развития и развития коммуникативной культуры. С их помощью мы можем лучше взаимодействовать с другими людьми и достигать своих целей.

Таким образом, для развития коммуникативной культуры студентов представленная модель будет достаточно эффективна при условии работы со всеми компонентами модели.

ИНОСТРАННЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Л. Д. Хвашевская¹⁾, Т. П. Кутыркина²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾Khvash@bsu.by, ²⁾tp.56@mail.ru*

В данной статье авторы касаются проблемы проникновения иностранных заимствований, в частности англицизмов, в современный русский язык, анализируют основные причины интенсификации этого процесса и отмечают не всегда оправданную популярность иноязычных заимствований в СМИ, а также представляют различные точки зрения на перенасыщение русского языка иностранными заимствованиями.

Ключевые слова: иностранные заимствования; англицизмы; глобализация; изменения в экономической и политической жизни; новые реалии; молодежный сленг; ассимиляция заимствований.

FOREIGN BORROWINGS IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN LANGUAGE

L. D. Khvashevskaya¹⁾, T. P. Kutyrkina²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾Khvash@bsu.by, ²⁾tp.56@mail.ru*

The article deals with the problem of foreign borrowings, English borrowings, in particular, into the Russian language and is focused on the main causes of the process intensification; it also analyses the reasons for the popularity of English borrowings in mass media and touches upon the linguists' assessment of the process.

Keywords: English borrowings; globalization; changes in political and economic life; new words; new phenomena; youth slang; assimilation of borrowings.

Язык – очень живая и чувствительная система, в нем находят отражение все процессы общественно-политического и социального характера, происходящие в стране и за ее пределами. Начиная с конца 20-го века наблюдается стремительный рост темпов глобализации, это ведет к быстрому сближению стран и народов и взаимопроникновению языков и культур. Результатом взаимовлияния языков является интенсивный процесс заимствований из одного языка в другой. Лидирующее место в этом процессе принадлежит заимствованиям из английского языка, это так называемые англицизмы, которые с развитием процесса глобализации начали стремительно и в большом количестве проникать в другие мировые языки, в том числе и в русский.

Начиная с конца 90-х годов прошлого века, вслед за изменениями в политической, экономической и общественной жизни в русском языке появилось много новых слов, таких как *дефолт, паб, киллер, блокбастер, триллер, бургер, гаджет, маркетинг, спонсор*, т.д. В конце 90-х годов в русский язык пришли слова *саммит, импичмент, дефолт, инвестор, спонсор, ваучер, оффшор, ноутбук, тинейджер, видеоклип, имидж, брейк, холстер, скейтборд, интерком, спонсор, органайзер, сканер* и многие другие. В IT-сферу перекочевали слова *сайт, провайдер, дисплей, браузер, трафик, девелопер* и еще множество других. В настоящее время это вполне обычные для нас слова, которые не режут слух. В начале нового века процесс заимствований из других языков стал набирать обороты, а с появлением интернета скорость подобных изменений увеличилась в сотни раз. Сейчас русский язык перенасыщен заимствованиями из других языков, в основном из английского, поэтому многие сленговые словечки, взятые из других языков, звучат довольно странно и требуют интерпретации – люди не успевают привыкать к изменениям языка.

В основном все лингвисты, изучающие вопрос проникновения и закрепления заимствованных слов, соглашались с тем, что главной причиной заимствований является отсутствие в принимающем языке слова для обозначения нового процесса или понятия. Чаще всего такие заимствования проникают в такие сферы жизнедеятельности человека как политика, экономика, финансы и компьютерная технология, для которых в принимающем языке нет соответствующих названий. Сейчас изменения в политике, экономике и в обществе в целом происходят слишком быстро, и чаще всего придумывать новые обозначения просто некогда. Поэтому в том случае если в обиходе появляется новое понятие, тесно связанное с важными аспектами человеческой деятельности, то, соответственно, слово, которое обозначает данное понятие, становится неотъемлемой частью словарного состава языка. Сейчас общеупотребительными стали многочисленные экономические и финансовые термины типа *бартер, брокер, ваучер, дилер, дистрибьютор, маркетинг, фьючерсные кредиты* и т.п., которые были заимствованы давно, но использовались в речи преимущественно среди специалистов. Однако по мере того, как явления, обозначаемые этими терминами, стали остро актуальными для всего общества, узкоспециальная терминология вышла за пределы профессиональной среды и стала широко употребляться в прессе, в радио- и телепередачах, в публичной речи политиков. Обычно к этой группе относят те англицизмы, которые принимают практически все. Они не кажутся чем-то неправильным или инородным.

Еще одним фактором, влияющим на «англицизацию» русского языка, считается тот факт, что русское слово не полностью или неточно отражает

смысл нового понятия или явления. Часто в качестве примера называют слово «*бренд*». Словарное значение этого слова — фабричная, торговая марка. Но сейчас значение слова «*бренд*» гораздо шире, чем «торговая марка». Согласно Википедии, в настоящее время слово «*бренд*» включает такие значения: комплекс представлений, мнений, ассоциаций, эмоций, ценностных характеристик продукта либо услуги, который отличает товар или услугу одного продавца от товаров или услуг других продавцов. Это не просто значок или изображение, это ощущения, которые клиенты получают от контакта с товаром или услугой. То есть русское слово существует, но оно не может в полной мере объяснить смысл того, что имеется в виду. Это слово имеет производные: *брендинг* — действия, которые помогают создать устойчивый имидж компании или продукта, *ребрендинг* — процесс создания новой или усовершенствованной айдентики бренда в глазах потребителей. Вполне очевидно, что эти слова отражают новые реалии, для которых нет эквивалентов в русском языке.

Еще один пример. Согласно словарю, *гламур* обозначает обаяние, очарование. Сейчас гламур в русском языке — это эстетический феномен, основанный на принципах гедонизма и связанный с культурой массового потребления, модой и шоу-бизнесом. Для мировоззрения гламура характерны акценты на роскошь и внешний блеск (Википедия). Слово *гламурный* употребляют для обозначения очень яркого модного стиля одежды, обстановки интерьера, какого-нибудь аксессуара, машины, да почти всего. Гламурным может быть все, что угодно. И сейчас гламурная персона — это совсем не значит обаятельная персона.

Очень часто использование англицизмов объясняется тем, что они позволяют сократить длинную фразу или словосочетание на русском языке. Например, в офисах можно услышать *митинг*, а не рабочая встреча, *скипнуть* вместо пропустить, *факап*, т.е. неудача, провал, *таск* — задача. Основная причина, по которой используются подобные заимствования, — оно короче. Собственно, именно из-за экономии времени заимствования и сокращения очень популярны в офисах и компаниях. Когда одно длинное словосочетание заменяется коротким словом, это еще можно «понять и простить». Но иногда полностью заменяются целые фразы, которые понятны только в узком кругу специалистов. Сказать: «*Таск на холде*» короче, чем «Я выполню это задание позже». «...*осталось заапрувить с эйчарами*» можно понять как «...осталось получить согласие в отделе кадров.» «Он провёл *рилли дип ресерч*» — «Он провел действительно серьезное исследование.» Подобные попытки лингвисты называют «*рунглиши*» или «*руглиши*», что означает смешивание русских и английских слов в попытке сократить фразу или как-то дополнить ее смыслы. Но, к счастью, такие фразы используются в определенной узкой компании специалистов.

Очень много заимствований проникают в язык через молодежный сленг. Такие слова, как *пранк*, *краш*, *булинг*, *рофл*, *свайп*, *криповый*, *мейт*,

агриться, хейтер, шипперить, т.д. стали неотъемлемой частью молодежного сленга. Существует мнение, что молодежный сленг – это своя практически закрытая лингвистическая система, которая очень слабо влияет на язык. С этим трудно согласиться. Употребление англицизмов не ограничивается молодежной средой и компаниями специалистов. Они в изобилии встречаются в СМИ и статьях на самые разные темы. Например: «Группа владельцев белорусских евробондов направила Министерству финансов Беларуси уведомление о дефолте». «В то время она возглавляла Форин Офис». «России удалось справиться с кризисом в области упаковки пищевой продукции, появившимся из-за западных рестрикций». «Такси и каршеринги под особым контролем столичной ГАИ.» Такие слова и фразы как «краиш детства», блокбастер, стимпанк, кокусы, праймериз являются обычным делом в текстах интернета и употребляются без толкования.

И не только интернет пестрит словами и фразами английского происхождения. В телевизионных передачах разных жанров, включая новостные сводки, все чаще слышим *челендж, эйчар, апгрейд, супервизия, рандомный*, не говоря уже о *фейках, воркшопах, панельных дискуссиях, кастингах*. Англицизмы все больше проникают в язык на всех уровнях. Употреблять англицизмы стало модным и престижным. В разговорной речи прочно обосновались такие слова как *абьюзер, кастинг, буллинг, клининг, шопинг, дедлайн*.

Особенно часто англицизмы употребляются в рекламе. Например, трудно представить рекламирование косметических услуг без таких слов как *пирсинг, лифтинг, патчи, пилинг*. И если эти слова уже «прижились» в языке и понятны хотя бы заинтересованной аудитории, то *шугаринг и барбер паб* требуют дополнительной интерпретации. В связи с этим возникает вопрос, насколько оправданным является употребление англицизмов в русском языке. Возможно, рекламодателям, а также журналистам следует не перенасыщать свои тексты (письменные и устные) заимствованными словами, которые не всегда могут быть поняты широкой аудиторией.

Некоторые филологи довольно холодно относятся к заимствованиям вообще, и к англицизмам в частности. И считают, что «иноязычные слова, так стремительно заполняющие коммуникативное пространство, выполняют не только номинативные функции, связанные с обозначением новых понятий, но и дезорганизующую функцию, способствующую разрушению стилистического строя русского языка и размыванию семантики слов» [2, с. 541–542].

Л.П. Крысин также подчеркивал, что в настоящее время идет интенсификация процесса заимствований и создается впечатление о перенасыщенности современной речи иноязычными словами. Ученый также отмечал, что нередко носители языка остро реагируют на употребление незна-

комых слов. Внешнее влияние на язык никогда не оставляет общество равнодушным и часто воспринимается носителями языка болезненно и нервно. Иноязычные слова могут ассоциироваться с чем-то чуждым и засорять язык [1, с. 27].

Существуют и довольно агрессивные суждения, что масштабное проникновение английского разваливает систему русского языка, его самобытность и культуру, поэтому необходимо вести решительную борьбу за чистоту русского языка в средствах массовой информации. Однако все больше лингвистов придерживаются мнения, что заимствования слов из других языков – это естественный процесс. Единственная проблема в том, что изменения сейчас происходят так быстро, что мы не успеваем к ним привыкнуть. Лингвисты по всему миру отмечают возросшее влияние заимствований, в частности англицизмов, на все существующие языки. Все больше англицизмов в немецком, французском и других языках. Процесс заимствований невозможно остановить ввиду недостатка в принимающем языке слов, отражающих новые реалии. Язык не может не меняться, когда все вокруг развивается столь стремительно.

Следует признать, что в настоящее время все же преобладает лингвотолерантный подход к пополнению англицизмами словарного состава любого языка, т.к. это неизбежный результат глобализации и общемировой интеграции.[3, с. 152] Большая часть заимствований ассимилируется на разных уровнях: фонетико-орфографическом — слова транскрибируются и транслитерируются, например, *лайфхак*, *челендж*, *хайп*, на морфолого-грамматическом – слова приобретают аффиксы, напр., *агрить*, *хейтить*, *чекинить*., *скипнуть*, *заапрувить*, а также на семантическом уровне, что предполагает расширение первичного значения, образование производных, напр., *бренд*, *гламур*.

Таким образом, процесс ассимиляции заимствований на всех языковых уровнях доказывает, что русский язык активно осваивает иноязычную лексику и адаптирует ее в соответствии со своими правилами. Со временем язык сам будет в состоянии разобраться, что принять, а от чего избавиться.

Библиографические ссылки

1. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. 2002. № 6. С. 27-34.
2. Филиппова Е.В. Использование инояз. слов в текстах СМИ как средство манипуляции сознанием // Коммуникативные аспекты совр. лингвистики и лингводидактики. Волгоград. науч. изд., 2008. С. 541–545.
3. Лаикова Г. В., Матяшевская А.И. Англицизмы в современном русском языке: к проблеме лингвотолерантности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2022. № 2. С. 151-157.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Е. В. Левшикова

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, khamtsova@bsu.by*

В данной статье рассматривается проблема передачи реалий художественного текста с английского языка на русский на материале романа А. Конан-Дойла «Затерянный мир». В процессе написания работы рассматривались вопросы, связанные с реалиями как элементами языковой картины мира и особенностями их перевода. В статье приводятся характерные особенности передачи реалий в художественном тексте.

Ключевые слова: реалии; транскрипция, транслитерация, функциональный аналог, описательный перевод, трансформационный перевод.

LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF TRANSLATING REALITIES IN LITERARY TEXT

K. Leushykava

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, khamtsova@bsu.by*

This article deals with the problem of translation the realities of a literary text from English to Russian based on the material of A. Conan Doyle's novel "The Lost World". The paper describes realities as elements of the linguistic picture of the world and discusses the peculiarities of their translation. The article presents the characteristic features of the translation of realities in a literary text.

Keywords: realities, transcription, transliteration, functional analogue, descriptive translation, transformational translation.

Лингвокультурологические особенности реалий, встречающихся в художественном тексте, позволяют глубже проникнуть в культуру носителей языка, в их фоновые знания, которые присутствуют в сознании носителей языка и в большой степени определяют смысл высказывания. К особенностям реалии можно отнести характер её содержания, т.е. связь обозначаемого объекта с определенным народом, государством, социальной группой, а также отнесенность реалии к определенному временному отрезку.

Данная статья рассматривает результаты исследования реалий романа А. Конан-Дойла «Затерянный мир». В процессе работы для осуществления переводческого анализа реалий был использован перевод данного произведения с английского языка на русский, выполненный Н. Волжиной.

В процессе работы было установлено, что с помощью транскрипции, транслитерации и калькирования в тексте данного художественного произведения часто передавались географические реалии, например, *an agouti* – *агути*, *bamboo* – *бамбук*. Однако общественно-политические и этнографические реалии выражались чаще всего с помощью приёма функционального аналога и транскрипции, например, *a yeoman* – *фермер*, *a yeoman* – *йомен*. Данная закономерность связана, прежде всего, с тем, что наиболее широко приём транскрипции и транслитерации применяется по отношению к известным реалиям: интернациональным, региональным, например, *prairie* – *прерия*. В соответствии с классификацией реалий С. Влахова к подобным реалиям можно отнести: названия известных географических объектов (*jungle* – *джунгли*), названия эндемиков (*Jaracacas* – *яракаки*), обозначения явлений культуры (*Curupuri* – *Курупури*), военных реалий *revolver* – *револьвер*. Однако стоит отметить, что перевод этнографических и общественно-политических реалий также требует от переводчика применения дополнительных способов передачи для более глубокого осмысления и понимания данных лексических единиц.

Главными преимуществами транскрипции как способа передачи слов-реалий являются максимальная сжатость и краткость. Однако в ряде случаев передача колорита, не являясь определяющим фактором, может оттеснить на второй план передачу смыслового содержания реалии в художественном тексте, не выполнив тем самым коммуникативную задачу перевода, поэтому транскрипцию следует применять с осторожностью для передачи иностранных реалий [1]. Перегруженность художественного текста транскрибированными словами-реалиями зачастую не сближает читателя с произведением-оригиналом, а отдаляет от него. В художественной литературе и публицистике в качестве способа передачи реалий, принадлежащих иностранной культуре, переводчики часто прибегают к транскрипции, например, в приключенческом романе «Затерянный мир» можно обнаружить данные затранскрибированные слова-реалии, которые представляют собой элементы экзотики: *araucaria* – *араукария*, *kimono* – *кимоно*.

Широкое использование функционального аналога при передаче общественно-политических и этнографических реалий в художественном тексте связано, прежде всего, с тем, что для осмысления и понимания предметов другой культуры, передаваемых с помощью этих лексических единиц, необходимо передать основное содержание действительности, которое не всегда можно понять из транскрибируемого варианта передачи слов-реалий: *He is the son of the old caretaker, who is dead* – *Это сын предыдущего дворецкого, который уже умер* [2, с. 160]. Используя функциональный аналог в художественном переводе, можно также передать

обозначения игр, музыкальных инструментов, элементов быта, труда: *ruddy-tinted tweed suit* – *коричневый костюм спортивного покроя*, *the hall porter* – *коридорный*.

Метод описательного перевода при передаче иноязычной действительности в тексте художественного произведения используется не так часто, в связи с тем, что читатель художественного текста на языке перевода, скорее всего, не почувствует национального колорита, хотя он и поймет суть и определение той или иной реалии: *It was a fine, thick piece of wood, bulbous-headed, of the sort which is known as a "Penang lawyer"* – *...хорошую толстую палку с набалдашником – из тех, что именуются «веским доказательством»*.

Калькирование для передачи слов-реалий в художественном тексте используется не часто, т.к. калькирование не всегда возможно из-за отсутствия в изучаемом языке морфем, соответствующих морфемам в языке оригинала. Пословная калька встречается чаще, чем морфемная калька, так как позволяет в большей степени сохранить смысл передаваемой реалии: *medical officer* – *медицинский инспектор*.

В художественном произведении произведения вместе с калькированием при переводе реалий может использоваться прием, называемый полукалькой. Этот способ заключается в калькировании одной составляющей реалии, при этом другая часть реалии передается с помощью транскрипции или транслитерации: *He had his Zeiss glasses in his hand* – *Он держал в руках **цейссовский** бинокль*.

Использование трансформационного перевода при передаче реалий в тексте художественного произведения представляет собой передачу реалий с помощью той или иной лексической, грамматической или стилистической трансформации. В трансформационном переводе чаще всего передается стилистическая окраска реалии, тогда как ее графическая часть остается на втором плане: *It will repay reading – Frankland v. Morland, Court of Queen's Bench* – *Дело слушалось в суде Лондона*. Этот прием передачи слов-реалий отлично сочетается с другими приемами в художественном тексте. Однако ограниченность использования этого метода часто связана со сложностью его применения.

При передаче иноязычной реалии необходимо определить, к какой группе реалий принадлежит данная лексическая единица, а затем установить, является ли она общеизвестной и интернациональной и возможно ли таким образом использовать способы транскрипции или транслитерации для её передачи. Если данные способы использовать невозможно, то необходимо определить денотативное содержание этой реалии, т. е. понять ее

смысл, что именно следует передать средствами языка и затем выбрать необходимый способ перевода. Следует также отметить, что важную роль при выборе приема передачи слов-реалий играет знание о читателе художественного текста на языке перевода.

Библиографические ссылки

1. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
2. *Хомцова Е.В.* Проблема перевода реалий в художественном тексте на примере произведения А. Конан-Дойла «Затерянный мир» // Современные лингвистические парадигмы: материалы международной научной конференции, Бахмут, 18 мая 2017 г. / редкол.: Р.М. Ситняк (отв. ред.) [и др.]. Славянск: Изд-во В.И. Маторина, 2017. С. 159–162.

ОБРАЩЕНИЕ, НАЦИОНАЛЬНЫЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ: НОВЫЕ НОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ?

М. А. Салькова

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия, bestgrammar@yandex.ru*

В статье обсуждается изменение форм обращения к собеседнику в отечественной регламентированной коммуникации, исследуются источники изменений и их возможное влияние на диалог между педагогом и обучающимся. Одним из оснований, прогнозирующим смену апеллятивных форматов, в последнем случае рассматривается теория поколений.

Ключевые слова: обращение; по имени; по имени-отчеству; «вы»; поколение; этикет.

FORMS OF ADDRESS, NATIONAL SPEECH ETIQUETTE AND GENERATIONAL THEORY: NEW NORMS OF INTERACTION IN EDUCATION?

M.A. Sal'kova

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, bestgrammar@yandex.ru*

The article discusses changes in the forms of addressing a partner in Russian institutionalized communication; reasons for the changes and their influence on the teacher-student dialogue are subjected for analysis. A possible foundation for changing forms of address in the latter case is the generational theory.

Keywords: forms of address; by name; by name and patronymic; honorific you; etiquette.

Подход, когда мы пытаемся сделать вид,
что чего-то нового не существует, – непрофессиональный.
Дима Зицер, педагог русского языка и литературы [1]

Настоящее сообщение представляет собой штрих к «портрету» образования обозримого будущего, где в той или иной форме сохранится коммуникативный контакт ученика и учителя.

Сегодняшний день педагога можно охарактеризовать как сложное переплетение разноплановых и разнокачественных вызовов времени. Они профилируют общий интеллектуально-культурный фон образования: находясь на пороге эпохи искусственного интеллекта, мы проживаем в динамичной полимодальной среде интенсивно совершенствующихся технологий, резких и почти мгновенных социальных перемен, что формирует

понятие VUCA-мира, с детьми которого мы ведем профессиональный педагогический диалог. И в этом диалоге неизменно есть место обращению, которое в последние годы активно обсуждается в светских и научных журналах, на различных бытовых и профессиональных форумах и сайтах [2-6].

Тенденции общественного бытия и вопрос обращения получают интересное преломление относительно поколенческих профилей преподавателей и их целевой аудитории в первую очередь потому, что сегодня между этими группами наблюдается существенная разница в мотивациях, интересах, жизненных приоритетах, в том числе представлениях о роли преподавателя [7], в то время как обращение остается привычной социальной практикой. Важно при этом, что подобная социальная практика охватывает как повседневность, так и регламентированные сферы общения, следовательно, представлена особым образом в образовательной среде: «регламентированным является общение, подчиненное определенным правилам и ограничениям, установленным в организации или общественно-политическом институте, а также правилам и нормам речевого этикета и корпоративной этики» [8, с. 199-200]. По сути, наш вопрос состоит в том, будет ли меняться норма обращения в учебной аудитории или она должна сохраниться неизменной как часть национальной речевой культуры, и если да, что вызывает ее изменения, и в каком направлении они будут происходить?

Истории обращения и популяризации норм и тенденций в сфере апеллятивности (в узком смысле) уделяют серьезное внимание исследователи делового и повседневного общения (например, [8-11]), позиционируя его как «самый массовый и самый яркий этикетный признак» [12]. Обращению придается статус важного элемента коммуникации, выполняющего не только контактоустанавливающую, но и контакто- и текстоформирующую функцию [11]. Посылкой исследования апеллятивности считается т. н. «относительная шкала вежливости» (relative politeness scale) Дж. Лича [13, с. 85], систематизирующая довольно широкую социальную параметризацию коммуникации: степень дистанцированности, тематическая направленность общения, принятый регистр, возраст, статус, должностная иерархия, интеллектуальный и эмоциональный запрос собеседников. Что это означает для диалога в образовательной среде в терминах теории поколений?

Специфика педагогической деятельности – ее относительная консервативность – заключается в том, что возраст педагога действительно связан с его профессиональными качествами, наработка которых иногда требует не одного десятилетия. Обращение к сайтам университетов, где в открытом доступе представлена информация о педагогическом составе, показывает, что сегодняшний основной педагогический состав представляет

собой комбинацию из представителей двух поколений. Это поколение бумеров (1943 – 1961 гг.), для которого свойственно переосмысление традиционных ценностей, поддержка культурных изменений, умеренный консерватизм, оптимизм, командный дух, и поколение X (1962 – 1981 гг.) с его высокой самостоятельностью, индивидуализмом, недоверием к власти из-за пережитых резких перемен, скептицизмом. Принимая во внимание отечественные традиции образования, вполне ожидаемо, что доминирующей формой обращения здесь является вертикально дистанцированное гоноративное «вы», сопровождающее обращение к преподавателю по имени-отчеству. Исторический источник – появление в русском языке примерно в XVIII в. вежливого «вы» «в качестве почтительного... обращения под влиянием западноевропейского, в частности немецкого и французского, речевого этикета» [14, с. 92], что было связано с развитием общественного просвещения, с регламентацией сословных и должностных отношений, с обычаями семьи как проекции общественной социальной иерархии [9; 10]. Исторически сходную миссию выполняло и «величающее» отчество.

Упомянем и сформулированное М. А. Кронгаузом основное правило русского речевого этикета, своего рода «марку» русской речевой культуры: «Если ты знаешь имя собеседника, используй его» [15]. В этом ключе формулируют идеологию обращения специалисты по бизнес-тренингу компании «Фактор роста»: использование имени – «это простой и действенный способ обратить на себя внимание другого человека, побороть неприязнь и недоверие, вызвать симпатию, построить продуктивный диалог, получить желаемый результат, <...> двери к новым возможностям, гармоничным личным отношениям, профессиональному росту и успеху, личностному развитию» [16] (ср. [11]).

Первые изменения, ставшие признаками «расшатывания» традиций обращения, затронули сферу письменной речи: «при обращении к одному человеку местоимение «вы» все реже пишут с большой буквы. Молодые люди говорят, что это слишком официально и старомодно...» [10]. В устной речи система «ты»/«Вы»-форм общения тоже теряет универсальность, причем на выбор обращения влияет не столько уровень речевой культуры, сколько характер отношений коммуникантов, а также «затемнение» различий между регистрами речи, интуитивно воспринятое бизнес-сообществом. Источником смены этикетных формул называют безразличие английского личного местоимения *you* к русскоязычной дифференциации «ты» / «Вы»-форм. И сама русская традиция обращения – по имени-отчеству или просто по имени – оказалась наиболее подверженной влиянию времени, а именно, влиянию глобализации и ориентации на Запад, или

точнее, влиянию на русскую деловую коммуникацию норм речевого этикета англоязычных стран.

Ситуацию с обращениями в ракурсе различия культур не стоит сводить к языковому нивелированию. Дж. Лич описывает отношения между участниками коммуникации по вертикальной и горизонтальной осям [13, с. 107-118], где по вертикали задействованы формализованные и узаконенные «власть и авторитет» (статусно-ролевые характеристики, возраст, обстановка общения), отношения «равный-неравный», по горизонтали — личная социально-психологическая дистанция, отношения «свой-чужой». В итоге, сегодня в отечественной культуре возникает притязательная коллаборация индивидуалистической личностно-ориентированной английской и коллективной русской коммуникативных культур: происходит выравнивание и удержание личной (горизонтальной) дистанции в направлении большей дистанцированности при сокращении статусной асимметрии (вертикальной дистанции). Так, в последние два десятилетия лидером практически во всех категориях делового общения является использование в качестве нейтрального обращения формы полного (паспортного) имени адресата (недавно воспринимавшегося как претенциозное, чопорное и даже жеманное [15]), в то время как ранее таковым выступало обращение по имени-отчеству. В целом, по мнению М. Н. Эпштейна, «в русском языке отчества сохранились лучше, чем в подавляющем большинстве европейских» (цитируется по [11]). Тем не менее, в медийных текстах, формирующих наши языковые навыки, именуются просто по имени и фамилии главы государств, важные государственные чиновники, представители деловых и творческих кругов, шоу-бизнеса. Фактически, приобретение статуса медийной личности (на любом уровне) отмечается изменением формы обращения [8; 10; 11].

Крупнейшая российская компания интернет-рекрутмента HeadHunter публикует статистику, подтверждающую значимые изменения. В 36% компаний подчиненным позволительно обращаться к своему руководству на «ты» и выбирать в качестве обращения имя в любой удобной форме. В тех компаниях (обычно крупных), где руководство соблюдает дистанцию со своими работниками, выбирая официальное «вы» при обращении, в основном употребляется имя и отчество (58%). Более близкие и «простые» отношения в компаниях, специализирующихся на информационных технологиях (на «ты» — 70%), более официальные — в многопрофильных холдингах и на производстве (на «Вы» — 85-86%). В большинстве компаний общепринятой формой является обращение по имени и отчеству (45%) [6].

Очевидно, учителя и педагоги не могут оставаться в стороне от изменчивости в сфере апеллятивности. Сказанное выше намечает вектор вероятных сдвигов, которые окажутся созвучными социально-психологическому запросу, где тон задает психологический портрет следующих групп студентов. Поколение Z, или цифровые аборигены (1995-2010), привязанные к большому количеству устройств, доверяющие информации, публикуемой друзьями, а также рекомендациям блогеров и лидеров мнений. Моделью коммуникации для Z стала т. н. «Word of Mouth»; для них характерны прямолинейность, экономность, замкнутость, простота решений и интерес к профессиональной задаче. Многие из этих студентов рано начинают работать, совмещая работу и учебу, параллельно занимаются самообразованием. Поколение Y («миллениалы») (1982 – 1995) увлечено новыми впечатлениями и саморазвитием, при этом инфантильно и позже взрослеет, не испытывает особого пиетета к традиционным ценностям. Целевой группой, которая сменит Z, являются «Альфы», для которых важнее будет (де)конструировать нечто реальное, чем слушать или читать об этом что-либо, кроме короткого мануала [17].

Аналитики ВШЭ заключают, что уже сегодня преподаватель воспринимается студентами, как условный лидер, со-создатель продукта / услуги, в общении с которым реальную ценность составляет фактор горизонтального общения и «реальных дел». Показательной на этом фоне становится дискуссия, инициированная 21-летним педагогом на портале «Мел»: можно ли ученику обращаться к учителю просто по имени, поскольку разница в возрасте часто невелика и не возникает дисциплинарных сложностей [18].

Положительно комментируя заданный вопрос, психолог «Мела» с опорой на культурные и языковые факты из числа упомянутых выше, подчеркивает, что «задача учителя на уроке — заинтересовать учеников, донести до них свою мысль, настроить на рабочий лад. Субординация и уважительное отношение к учителю строится на интересе к предмету и его личности. <...> Из всех способов, как достичь этого уважения, обращение по имени-отчеству — самый последний. <...> Важно, чтобы на уроке были «на одном уровне» <...> Можете выбрать полную форму имени для обращения». Таким образом, профессиональный ориентир в этом комментарии дается именно в ключе ранней профессионализации и прагматизации учебного диалога, с акцентом на экономии языковых усилий. Действие этого подхода в моменте подтверждают данные опроса компании HeadHunter: в области образования комбинация способов обращения на «ты» и «Вы», коррелятивная обращению по имени или имени-отчеству, составляет 50 / 50 [6].

Итак, традиции обращения не сторонни динамике общественных и лингвистических норм: «...сегодня старый этикет фактически разрушен. Складывается новый публичный этикет» [15]. Таким образом, будучи значимой частью культуры национального образования, обращение к педагогу приближается к точке бифуркации, и в перспективе вызов для образовательного диалога весьма значителен. Тем не менее, для меня, несмотря на профессиональный интерес к англоязычной культуре, обращение по имени-отчеству относится к воспитательным траекториям и видится знаком уважения к национальным традициям. Эту составляющую хотелось бы сохранить, поскольку для молодежи оно формирует важный общественный прогноз: «Уважительное обращение является неотъемлемой частью цивилизованного общества. Практический результат: наличие уважительного обращения повысит культуру нации, уважение людей друг к другу, облегчит коммуникацию между людьми» [19].

Библиографические ссылки

1. Салтыкова К. Ими сложнее манипулировать, чем когда-то нами. Как понять поколение Z // tass.ru [Электронный ресурс] URL: <https://tass.ru/obschestvo/11492951> (дата доступа : 14.01.2024).
2. Баранова Т. «Вы» в деловом письме, обращение по имени или по имени и отчеству // protokol-etiket.ru [Электронный ресурс] URL: <https://protokol-etiket.ru/podkast10#:~:text=%D0%92%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8%2C%20%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D1%88%D0%B5%D0%B9%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B5,%D0%BE%D0%BD%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%20%D1%81%D0%B5%D0%B1%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B0%D0%BB%2C%20> (дата доступа : 14.01.2024).
3. Обращение по отчеству и на «вы» к человеку - [особенности] русского языка // Конференция iXBT.com [Электронный ресурс] URL: <https://forum.ixbt.com/topic.cgi?id=15:69267-6> (дата доступа : 14.01.2024).
4. Обращение по имени отчеству // Woman.ru [Электронный ресурс] URL : <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/5001027/> (дата доступа : 14.01.2024).
5. Зачем нам отчества? // Superjob.ru [Электронный ресурс] URL: https://www.superjob.ru/community/kollektiv/14748/?from_refresh=1 (дата доступа : 14.01.2024).
6. На «ты» с руководителем // hh.ru [Электронный ресурс] URL: <https://hh.ru/article/2181> (дата доступа: 14.01.2024).
7. Howe N. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. New York : William Morrow and Co, 1991.
8. Жукова Т. С. Становление новой нормы употребления обращений в регламентированных сферах общения // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2014. №4. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-novoy-normy-upotrebleniya-obrascheniy-v-reglamentirovannyh-sferah-obscheniya> (дата доступа : 14.01.2024).

9. *Шмелева Е. Я.* Что такое речевой этикет? // Учительская газета (сетевое издание). 11.11.2008. №46. [Электронный ресурс] URL: <https://ug.ru/chto-takoe-rechevoj-etiket/> (дата доступа: 14.01.2024).
10. *Шмелева Е. Я.* Поздоровайся с тетей! // «Коммерсантъ Наука» [Электронный ресурс] URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3952376> (дата доступа : 14.01.2024).
11. *Воронова Т. А.* О некоторых особенностях обращения в современном русском языке // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2014. №14. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-osobennostyah-obrascheniya-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата доступа : 14.01.2024).
12. *Наталевич О.* Система обращений и речевой этикет // profmedia.by]. Секретарское дело. 2016. №02. [Электронный ресурс] URL: <https://profmedia.by/pub/sec/art/detail.php?ID=108237> (дата доступа : 14.01.2024).
13. *Leech G.N.* Principles of Pragmatics. London : Routledge, 1983.
14. *Балакай А.* Словарь русского речевого этикета. Москва : АСТ-ПРЕСС, 2001.
15. *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва. Москва : ООО “Издательство Аст”, 2007.
16. Почему нам так важно слышать свое имя? // piter-trening.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://piter-trening.ru/pochemu-nam-tak-vazhno-slyshat-svoe-imya/> (дата доступа : 14.01.2024).
17. *Щеглова Д.* Что такое поколение Z и как оно видит свое образование // trends.rbc.ru [Электронный ресурс] URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff> (дата обращения : 14.01.2024).
18. *Быкова М.* Можно ли обращаться к учителю просто по имени? // mel.fm [Электронный ресурс] URL: https://mel.fm/vospitaniye/eksperty/6170839-teacher_name (дата доступа : 14.01.2024).
19. Форма обращения к мужчине и женщине в РФ // roi.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.roi.ru/51179/#:~:text=%D0%92%D0%BA%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%BE%D0%B9%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%BD%D0%B5%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C,%D0%9C%D1%83%D0%B6%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B0%2C%D1%8F%D0%B2%D0> (дата доступа : 14.01.2024).

ПАРЕМИОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Е. А. Серeda

*Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия, elenasereda@mail.ru*

Настоящая статья посвящена исследованию отражения национального характера в паремиологическом фонде трех языков – русского, английского и испанского. В работе рассматриваются основные национально-специфичные черты каждого из исследуемых паремиологических фондов, а также выделяются черты, общие для изучаемых языков. Работа вносит вклад в исследование национального характера носителей разных языков, что представляется важным в условиях интереса к вопросам национальной идентичности.

Ключевые слова: паремиология; национальная идентичность; национальный характер; языковая картина мира; пословица; поговорка.

PAREMIOLOGY AS REFLECTION OF NATIONAL MENTALITY (ON THE BASIS OF THE RUSSIAN, ENGLISH AND SPANISH LANGUAGES)

Е. А. Sereda

*Saint-Petersburg university of management technologies and economy,
Saint-Petersburg, Russia, elenasereda@mail.ru*

The present article is devoted to the study of the reflection of national character in the paremiology of three languages – Russian, English and Spanish. The study examines the main national-specific features of each language and also highlights the common features of these languages. The work contributes to the study of the national character of different language speakers, which seems important in the context of interest to the issues of national identity.

Keywords: paremiology; national identity; national character; linguistic picture of the world; proverb; saying.

В настоящее время тема национального характера является достаточно актуальной в современной лингвистике. Подобное возможно объяснить проблемами, способствующими росту интереса к национальной идентичности каждого народа. Совокупность отличительных национально-идентичных черт часто называют национальным характером, который составляет основу объекта нашего исследования. Национальный характер в работе исследуется посредством изучения паремиологических фондов русского, английского и испанского языков.

Актуальность исследования заключается в том, что оно вносит значительный вклад в изучение национального характера носителей русского, английского и испанского языков, что представляется особенно важным в связи с возрастающим интересом к вопросам развития толерантного поведения и отношения к представителям различных национальностей.

Материалом исследования послужил паремиологический фонд трех языков, а именно, пословицы и поговорки русского, английского и испанского языков. В рамках исследования было отобрано и рассмотрено 134 русских паремии [1; 2], 82 английских паремии [2; 3], 86 испанские паремии [4]. Отобранный материал был получен методом сплошной выборки из паремиологических словарей русского, английского и испанского языков.

Целью исследования является выявление национально-специфичных черт носителей русского, английского и испанского языков на материале паремиологического фонда указанных трех языков, а также сравнение полученных результатов с выделением общих и национально-специфических черт.

Паремии являются важнейшей частью языковой картины мира, в них содержится все культурное наследие народа. С.Г. Тер-Минасова придает особое значение вопросу изучения национальной специфики языка, поскольку он формирует характер конкретного носителя. Этот характер отражается в коллективном сознании через менталитет, представляющий глубинный уровень культуры, в рамках которого раскрывается человеческая система ценностей, укоренившаяся в сознании многих поколений. Национальный характер реализуется в языке на лексическом уровне. Таким образом, язык общения способен отображать не только реальный мир, но и общественное сознание, характерное для нескольких поколений, менталитет народа, его морально-этические нормы, систему ценностей и национальный характер. Такая взаимосвязь, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, обладает способностью передавать определенную картину видения мира, которая сложилась до нашего времени, будущему поколению и существует в реальности на фоне социокультурной картины мира [5].

Изучение примеров, выделенных в паремиологическом фонде русского языка, показало, что отобранный материал позволяет выделить нескольких тематических групп. Первая группа паремий представляет собой тематическую группу **трудолюбие**. Всего в данной группе было отобрано 44 примера. Паремии, включенные в данную группу, можно разделить на три категории:

1. паремии, вербализующие терпение при достижении цели;
2. паремии, репрезентирующие результат и пользу труда в жизни человека;

3. поговорки, которые отражают сопоставление труда и лени.

В первую подгруппу тематической группы **труд** включено всего 3 поговорки: ‘будешь долго мучиться – что-нибудь получится’; ‘терпение и труд всё перетрут’; ‘терпи, казак – атаманом станешь’.

Вторая подгруппа тематической группы **труд** значительно более объемная и включает 35 единиц, например: ‘без труда не выловишь рыбку из пруда’; ‘любишь кататься – люби и саночки возить’; ‘чтобы из ручья напиться, надо наклониться’.

Третья подгруппа поговорок тематической группы **труд** включает 24 единицы, например, ‘труд человека кормит, лень портит’; ‘белые ручки чужие труды любят’; ‘работать не могу, а ем по пирогу’.

Следующая тематическая группа поговорок, которая была выделена в русском языке, – **тематическая группа гостеприимство**. В данной группе было отобрано 10 поговорок (‘встречают хлебом-солью’; ‘красный угол – красному гостю’).

Русский народ также славится своим **дружелюбием, отношением к людям**. В данной обширной тематической группе, возможно выделить несколько подгрупп поговорок:

1. поговорки, вербализующие друзей и дружбу;
2. поговорки, выражающие отношение к людям.

В первую подгруппу поговорок включено 12 единиц, например, ‘любовь братская крепче каменных стен’; ‘человек без друзей, что дерево без корней’.

Во вторую подгруппу тематической группы **дружелюбие/отношение к людям** выделено 16 единиц, например, ‘по одежке встречают, по уму провожают’; ‘с виду малина, а раскусишь – мякина’.

Русский народ также очень трепетно относится к любви. В тематической группе **безусловность любви** отобрано 12 примеров, например, ‘любит и мать дитя’; ‘любит и волк овцу’; ‘любовь зла, полюбишь и козла’.

Следующая тематическая группа поговорок – **смелость**. В группе было выделено 24 примера. Данные единицы были разделены на несколько подгрупп:

1. поговорки, вербализующие преимущества смелого человека (‘кто смел да стоек, тот семерых стоит’; ‘кто смел, тот и на коня сел’);
2. поговорки, вербализующие отношение к смелости и трусости (*смелый находит там, где трус теряет; смелый умирает один раз, а трус каждый день*);
3. поговорки, вербализующие отношение к смерти и страху (‘волков бояться – в лес не ходить’; ‘бояться смерти – на свете не жить’; ‘смотреть смерти в глаза’).

Следующую тематическую группу паремий, которая выделена при исследовании русских паремий, – тематическая группа **скромность**. В данной группе было отобрано 18 паремий, например, ‘скромность украшает человека’; ‘не задирай нос высоко – споткнешься’.

Еще одна тематическая группа, которая выделена в ходе исследования паремий русского языка, – **почитание обычаев**. В данной группе было выделено 9 примеров (‘обычай выше закона’; ‘у каждого свой обычай’).

Последняя тематическая группа, выделенная в ходе изучения русского паремиологического фонда, – группа **отрицательное отношение к упрямству**. Всего было выделено 11 примеров (‘и хорош молодец, да есть норовец’; ‘шлея под хвост попадет – не остановишь’).

При изучении английского паремиологического фонда также было выделено несколько тематических групп.

В первой тематической группе паремий **деловитость и расчетливость** было выделено 29 примеров, например, *better go to bed supperless than rise in debt; money makes money*.

Следующей представим тематическую группу **бережливость упорство в отношении денег** было выделено 12 паремий (*a busy bee has no time for sorrow; take care of the pence, and the pounds will take care of themselves*).

Еще одна выделенная тематическая группа – **дисциплинированность**. Группа включает 10 примеров (*early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise; he that will thrive, must rise at five*).

Тематическая группа **сдержанность в эмоциях** включает 11 паремий (*anger and haste hinder good counsel; first think, then speak*).

Тематическая группа **любовь к порядку** насчитывает 6 паремий (*cleanliness is next to godliness; he smells best that smells of nothing*).

Еще одна тематическая группа **расчетливое отношение к семье** состоит из 5 примеров (*one scabby sheep will mar a whole flock; a miserly father makes a prodigal son*).

Последняя тематическая группа, выделенная в рамках изучения английского паремиологического фонда, – группа **паремий, вербализующих ценность времени** (*what greater crime than loss of time?; time and tide wait for no man*).

В паремиологическом фонде испанского языка также были выделены несколько тематических групп.

Первая выделенная тематическая группа **трудолюбие** была подразделена на несколько подгрупп:

1. Пословицы, вербализующие терпение и усилия для достижения цели, выделено 8 паремий (*a la larga, el galgo a la liebre mata; antes hoy que mañana*);

2. Пословицы, вербализующие пользу труда в жизни человека, выделено 10 паремий (*a quien anda con miel, algo/miel se le pega; cada día trae su afán*).

Следующая выделенная тематическая группа паремий – **оптимизм**. В данной группе выделено 14 примеров (*no hay mal que por bien no venga; a gran seca, gran mojada*).

Еще одна тематическая группа паремий, выделенная в рамках испанского паремиологического фонда, – **эмоциональное отношение к любви**. В рамках данной группы выделено 15 примеров (*a gran seca, gran mojada; amor irresoluto mucha flor y poco fruto el amor*).

В рамках тематической группы **дружелюбие** выделено 10 примеров (*a los amigos, hay que cuidarlos; amigo, viejo; tocino y vino, añejos*).

Тематическая группа **трепетное отношение к еде** включает 8 паремий (*el vientre ayuno no oye a ninguno; un vientre hambriento no escucha a nadie*).

Следующая выделенная в ходе исследования тематическая группа – **бережливость** включает 7 примеров (*bien me quieres, bien te quiero; no me toques el dinero; amigos al prestar, enemigos al devolver*).

Две тематические группы, выделенные в ходе изучения паремиологического фонда испанского языка, включают по 4 паремии. Это тематическая группа **набожность** (*a Dios rogando y con el mazo dando; a quien Dios quiere, la casa le sabe*) и тематическая группа **легкое отношение к смерти** (*a la losa, tan presto va la vieja como la moza; a la muerte no hay cosa fuerte*).

Последние две тематические группы **терпеливость** и **доброта** включают по 3 паремии.

Анализ 134 паремий в русском языке, 82 паремий в английском языке и 86 паремий в испанском показал, что в русской лингвокультуре больше ценятся духовные блага – друзья, здоровье, любовь, но не материальные – богатство, финансовое состояние. В английской лингвокультуре акцент ставится на власть, силу и материальное изобилие, расчетливость. В паремиологическом фонде испанского языка значительное место выделяется для единиц, репрезентирующих оптимизм и жизнерадостность носителей испанского языка. Испанцы также ценят социальные связи и общение с другими людьми.

Проведенный количественный и сравнительно-сопоставительный анализ отобранного материала показал, что национальные характеры русского и испанского народов схожи в своих представлениях о труде и отношении к нему, а также в представлениях о дружелюбии. Паремиологический фонд английского языка демонстрирует, что носителям английского языка характерны расчетливость и бережливость, упорство в отношении денег. Значительное количество паремий говорит о том, что не так

важно, каким трудом добываются деньги (четный или нечестный), главным считается успех и материальное положение. Также национально-специфичными для английского языка явились группы паремий, вербализующие необходимость дисциплинированности, сдержанности в эмоциях, любви к порядку, а также важность ценить время.

Национально-специфичными для русского языка оказались группы паремий, репрезентирующие важность наличия у человека таких качеств, как гостеприимство, смелость, скромность, почитание обычаев. Испанский паремиологический фонд выделяется такими национально-специфичными чертами, как доброта, терпеливость, легкое отношение к смерти, набожность и трепетное отношение к еде.

Сравнительный анализ показал, что русские, английские и испанские пословицы имеют схожие черты в репрезентации труда и человека как ячейки общества. Но в репрезентации культурно-бытовых особенностей представления о мире в сознании носителей исследуемых трех языков различаются.

Библиографические ссылки

1. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 15 изд. СПб.: Просвещение/Дрофа, 2014.
2. Margulis A., Kholodnaya A. Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings. Raleigh, North Carolina; London: McFarland & Company, Inc., Publishers Jefferson, 2000.
3. Simpson J. Oxford Dictionary of Proverbs / ed. Jennifer Speake. Oxford : Oxford Univ Pr., 2004.
4. Diccionario de la lengua española // Real Academia Española [Electronic resource] URL : <https://dle.rae.es/> (date of access : 04.01.2024).
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА г. ЕЛЬЦА ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю. А. Трегубова

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец, Россия, tregubova@elsu.ru*

В статье рассматриваются вопросы функционирования урбанонимов с национально-культурной составляющей. На примере культурно-маркированной лексики г. Ельца Липецкой области рассматриваются особенности передачи русскоязычных урбанонимов на английский язык. Автор приходит к выводу о том, что при передаче культурно-маркированной лексики следует применять комбинацию переводческих приемов транскрипции/транслитерации и калькирования.

Ключевые слова: культурно-маркированная лексика; урбаноним; перевод; Елец; Липецкая область.

CULTURALLY MARKED URBANONYMS OF YELETS, LIPETSK REGION: TRANSLATION ASPECT

Yu. A. Tregubova

*Bunin Yelets State University,
Yelets, Russia, tregubova@elsu.ru*

The article deals with the issues of functioning of urbanonyms with national-cultural component. Using the example of culturally marked vocabulary of the city of Yelets, Lipetsk region, the features of the transfer of Russian-language urbanonyms into English are considered. The peculiarities of transferring Russian-language urbanonyms into English are considered on the example of the culturally-marked lexicon of Yelets, Lipetsk region. The author comes to the conclusion that when transmitting culturally marked vocabulary, a combination of translation techniques of transcription/transliteration and tracing should be used.

Keywords: culture marked vocabulary; urbanonim; translation; Yelets; Lipetsk region.

Город Елец – один из самых древних городов Липецкой области, расположен в 400 км от Москвы на живописных берегах реки Быстрая Сосна. В историческом плане Елец на один год старше столицы России – годом его основания принято считать 1146.

Сегодня Елец является одним из популярных туристических мест. Кроме исторических и культурных памятников, город стал центром событийного туризма. Можно отметить следующие проводимы мероприятия: межрегиональный фестиваль исторической реконструкции «РУСБОРГ», «Аргамач-ФЕСТ», ландшафтная опера «Легенда о граде Ельце», межреги-

ональный фестиваль исторической реконструкции «Елецкий набат», межрегиональный фестиваль исторической реконструкции «Ладейное поле» и многие другие.

Растущая популярность Ельца и окрестностей как туристического маршрута привлекает не только русских, но и иностранных туристов. Поэтому актуальным остается вопрос перевода культурно-маркированной лексики города, которая представлена названиями многочисленных церквей и храмов, скверов и площадей, улиц, памятников, мостов, музеев, ресторанов и других туристических объектов.

Перевод русских урбанонимов является предметом исследования многих современных лингвистов [1-3], которые выделяют тенденцию использования в переводе принципа «3Т – Translation, Transcription, Transliteration (перевод, транскрипция и транслитерация)» [1, 83].

Мы проанализировали имеющиеся англоязычные ресурсы, посвященные Ельцу, в частности интернет сайт Tripadvisor (https://www.tripadvisor.in/Tourism-g2540845-Yelets_Lipetsk_Oblast_Central_Russia-Vacations.html), на страницах которого представлена актуальная информация о туристических локациях города на английском языке. Исследование англоязычных вариантов культурно-маркированных урбанонимов позволит определить основные стратегии передачи данного пласта лексики на английский и другие языки. Данные стратегии можно будет применять и для создания туристической информации о новых туристических объектах не только Ельца, но и других новых туристических направлений.

Обратимся к результатам исследования. Как известно, Елец славится наличием большого количества церквей и храмов. Сегодня их насчитывается 13, в том числе и частично сохранившихся. Главным храмом города является знаменитый Вознесенский собор. Англоязычный вариант названия храма представлен калькированием *Ascension Cathedral*. Храм святых князей Михаила Тверского и Александра Невского также переведен с помощью калькирования в комбинации с приемом транслитерации: *The Grand-Ducal Church of Mikhail Tversky and Alexander Nevsky*. Храм Елецкой иконы Божией Матери именуются на сайте *Our Lady of Yelets Church*, что не является точным и эквивалентным переводом культурно-маркированного термина, поскольку в английском языке существует эквивалент словосочетания «Мать Божия» - *the God's Mother*. Поэтому более точным будет следующий перевод – *The Church of Yelets Icon of God's Mother*. Подобным образом, к примеру, на английском языке дается перевод названия одной из старейших церквей города – храма Казанской иконы Божией Матери – *Church of the Kazan Icon of the Mother of God*.

Названия других храмов и церквей Ельца также передаются при помощи обозначенных приемов перевода, а именно, калькирования с элементами транслитерации. К примеру: 'храм Преображения Господня' – *Church of the Transfiguration of the Lord*, 'Храм Архангела Михаила' – *St. Michael's Church*, 'Храм Успения Пресвятой Богородицы' – *Church of the Assumption of the Blessed Virgin Mary*.

Кроме религиозных культурных объектов в Ельце расположено много других туристических локаций. Одними из любимых туристами мест является пешеходная Торговая улица и прилегающая к ней центральная площадь города – площадь Ленина. Название площади на сайте транслитерируется – *Lenina Square*, также, как и название памятника В.И. Ленину – *Monument to V.I. Lenin*. Следует отметить неточность при переводе названия площади – *Lenina* – сохранено окончание родительного падежа, как это требуется по правилам русского языка. В английском языке падежные окончания отсутствуют, связь элементов словосочетания передается при помощи предлогов. Также возможно использование атрибутивных конструкций типа «существительное + существительное». Таким образом, название площади следует писать *Lenin Square* или *The Square of V.I. Lenin*.

Развитие города Ельца как одного из направлений внутреннего туризма обуславливает и развитие гостиничной сферы. Так, на сайте представлены 25 отелей, гостиниц и хостелов, названия которых передаются преимущественно транслитерацией, в ряде случаев с элементами эквивалентного или аналогового перевода. К примеру: 'отель Снегири' – *Snegiri Hotel*, 'отель Винтаж' – *Hotel Vintage*, 'гостиница Гранд Елец' – *Hotel Grand Yelets*, 'Мини-отель Базилик' – *Basilik Mini Hotel*, 'Гостинный двор Леон' – *Gostiny Dvor Leon* и др.

Популярность Ельца среди туристов обуславливает и большое количество исторических памятников, сохранивших атмосферу провинциального купеческого городка. Культурно-маркированная лексика, используемая для именования этих объектов, также нуждается в уточнении при переводе на английский язык. Приведем примеры. Известное место в городе – старинная водонапорная башня, известная как «Елецкий куранты» передается словосочетанием *Yelets Clock Tower*, что несколько лишает данное название местного колорита. Можно доработать этот вариант, дополнив его лексемой *chiming clock*, которая уточняет данный перевод, отмечая характерную особенность часовой башни – часы исполняют небольшую музыкальную фразу каждые четверть часа, полчаса и час.

Достаточно адекватно переданы на английский язык названия памятников выдающимся жителям города и историческим личностям: 'памятник В.И. Ленину' – *monument to V.I. Lenin*, 'памятник Ивану Бунину' –

monument to I.A. Bunin, ‘памятник художнику Н.Н. Жукову’ – monument to the Painter N.N. Zhukov и другие. Исключением стал памятник А.А. Вермишеву, который передан на английский язык с нарушением правил и традиций перевода (сохранено падежное окончание) – *A.A. Bermishevu Monument*.

Среди интересных туристических локаций города можно отметить различные музеи: Елецкий городской краеведческий музей, дом-музей Елецкого кружева, музей народных ремёсел и промыслов, Военно-исторический музей, Дом-музей Т.Н. Хренникова, Дом-музей Н. Жукова и др. Анализ переводных вариантов названий показал, что основным приёмом перевода данных урбанонимов стала комбинация калькирование+транслитерация: *Yelets Town Museum of Local Lore, House Museum of Yelets Lace, Folk Crafts and Crafts of Yelets Museum, House-Museum of Khrennikov, Zhukov House Museum*.

Таким образом, можно отметить некоторые современные тенденции в области перевода культурно-маркированной лексики. Использование комбинации нескольких приёмов перевода, а именно: калькирования и транслитерации/транскрипции, позволит передать на английский язык русский урбаноним, частично сохранив его культурную маркированность в переводе.

Библиографические ссылки

1. Зоц И.В. К вопросу о разработке системы передачи русских урбанонимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-1 (78).
2. Вишневская Е.М., Нерсесова Э.В., Зоц И.В. Толкование и передача национальных черт языка в условиях контакта культур // Филология: научные исследования. 2018. № 3.
3. Симонова О.А., Ситникова А.Ю. Урбанонимия Сургута и способы ее перевода на английский язык // Северный регион: наука, образование, культура. 2017. № 1 (35).

КОНЦЕПТ «МУЖЧИНА» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТОЛКОВЫХ И АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ

А. В. Шуманская

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь, nakashumanskaya@mail.ru*

В статье обсуждаются результаты сравнительного анализа доминантных признаков концепта «мужчина», выделенных на материале толковых и ассоциативных словарей. Автором выделен набор концептуальных признаков исследуемого феномена – концепта «мужчина» – в языковом сознании россиян.

Ключевые слова: концепт «мужчина»; интегративный подход; толковые и ассоциативные словари; ядро концепта; концептуальный признак.

THE CONCEPT “MAN” THROUGH THE PRISM OF EXPLANATORY AND ASSOCIATIVE DICTIONARIES

A.V. Shumanskaya

*Minsk State Linguistic University,
Minsk, Belarus, nakashumanskaya@mail.ru*

The article discusses the results of a comparative analysis of the concept “man” dominants on the material of explanatory and associative dictionaries. The author identifies a set of dominants of the studied phenomenon – concept “man” – in the linguistic consciousness of the Russians.

Keywords: concept “man”; integrative approach; explanatory and associative dictionaries; stereotypical core; concept dominant.

Концепт «мужчина» является базовым концептом любой культуры, он входит в ядро языкового сознания народа и отражает его сложную культурно обусловленную специфику. Неслучайно данный концепт не раз попадал в сферу научных интересов российских ученых и в их работах рассматривался на материале фразеологических единиц, паремий, пословиц (см. работы: Бозташ Абдуллаха, У. В. Паутовой, Т. С. Чеховой), текстов (см.: М. А. Абакарова, Т. А. Денисова), а также на материале лексикографических источников с привлечением данных ассоциативных экспериментов (см.: В. А. Ефремов, М. А. Шаманская).

В силу своей двойственной природы (с одной стороны, структурная единица языкового сознания индивида, с другой – произведение «коллективного разума») концепт обладает широким диапазоном трактовок своей сущности. Именно поэтому мы руководствуемся интегративным подходом, который требует изучения взаимодействия психолингвистического и социокультурного знания.

Цель нашей работы выявить набор концептуальных (ядерных и периферийных) признаков концепта «мужчина» по данным толковых и ассоциативных словарей с последующим сравнением.

Использование лексикографической информации как источника выявления семантических компонентов слова обосновывается в работах многих ученых (Ю. Н. Караулова, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, М. А. Стерниной, С. Г. Шафикова и др.). На этой основе на первом этапе исследования концепта «мужчина» мы обратились к следующим лексикографическим источникам: 1) Большой академический словарь русского языка, 10-й том под редакцией В. П. Фелициной (2008г.); 2) Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова (1935–1940гг.; 2015г.); 3) Большой современный толковый словарь русского языка С. А. Кузнецова (1998г.; 2014г.); 4) Толковый словарь Д. В. Дмитриева (2003г.); 5) Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов Н. Ю. Шведовой (2007г.; 2011г.); 6) Толково-словообразовательный словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой (2011г.).

С помощью метода обобщения словарных дефиниций [1, с. 10], базирующемся на анализе данных из выбранных словарей, мы выявили общесистемное значение слова *мужчина*, которое можно представить в следующем виде: ‘лицо мужского пола, достигшее зрелого возраста и обладающее определенными свойствами, качествами (мужество, прямота, суровость, твердость, честность и т.п.)’.

Из представленной обобщенной дефиниции слова *мужчина* возможно выделить следующие единицы метаязыка, отражающие семы:

- *мужчина*, тот кто – архисема *лицо*;
- *мужчина*, мужского пола – дифференциальная сема *мужской пол*;
- *мужчина*, достигший зрелого возраста, – дифференциальная сема *зрелый возраст*;
- *мужчина*, обладающий определенными свойствами, качествами, – дифференциальная сема *воплощение определенных качеств*.

Таким образом, семный состав слова *мужчина* позволяет сформулировать следующий набор концептуальных признаков:

- Ядерные (интенционал): 1) *Мужчина – это взрослое лицо*; 2) *Мужчина – это лицо мужского пола*;
- Периферийные (экстенционал): 3) *Мужчина обладает такими качествами, как твердость* (отмечен в 4 словарях из 6: В. П. Фелициной, С. А. Кузнецова, Д. В. Дмитриева, Т. Ф. Ефремовой); 4) *мужество* (отмечен в 2 словарях из 6: В. П. Фелициной, Т. Ф. Ефремовой); 5) *честность* (отмечен в 2 словарях из 6: В. П. Фелициной, Т. Ф. Ефремовой); 6) *прямота* (отмечен в 1 из 6: Д. В. Дмитриева); 7) *суровость* (отмечен в 1 из 6: С. А. Кузнецова).

Согласно данным толковых словарей набор ядерных признаков – минимален (2 признака), а периферия (5 признаков) – вариативна, т.к. смыслы, формирующие данный концептуальный признак, не представлены во всех словарях.

Как отмечают исследователи, методики системного анализа (словарных дефиниций, паремий, фразеологических единиц) подходят для описания концепта как «единицы системы языка, единицы культуры» (см.: А. А. Залевская, Н. И. Курганова, Ю. С. Степанов) [1, с. 11], а не «психологически реального значения языковой единицы в языковом сознании» (Е. В. Вовк, И. А. Стернин) [2, с. 68].

Исследование концепта «мужчина» как фрагмента «живого знания» (термин А. А. Залевской) с точки зрения антропоцентрической парадигмы (с фокусом внимания на индивиде как продуценте знания) вызывает необходимость обращения к языковому сознанию носителей языка и культуры. В этой связи прибегнем к использованию серии ассоциативных словарей, материалы которых были получены за разные временные промежутки путем массовых свободных ассоциативных экспериментов (см. табл. 1), поскольку ассоциативное поле (далее АП) выступает инструментом изучения концепта в национальной концептосфере и открывает доступ к изучению языкового сознания носителей языка и культуры [3].

Сами создатели этой серии русских ассоциативных словарей пишут о возможности их рассмотрения в качестве «модели языковой картины мира (уникальных моделирующих способностей вербальной памяти) «усредненного» носителя языка, принадлежащего к определенному поколению, и моделью знаковой языковой системы, указывающей на образы сознания коммуникантов достаточные для взаимопонимания» [4 с. 13–14].

Общее количество проанализированных реакций по четырем ассоциативным словарям составило 2817 ассоциатов, из них: 545 в Русском ассоциативном словаре (РАС), 594 в Славянском ассоциативном словаре (САС), 534 – Русском региональном ассоциативном словаре Европейской части России (ЕВРАС) и 503 в Русской региональной ассоциативной базе данных Сибирь и Дальний Восток (СИБАС). В таблице ниже (см.: табл. 1) представлено количественное наполнение ассоциативных полей на слово-стимул *«мужчина»* в выбранных словарях.

Таблица 1

**Количественные данные ассоциативных полей на слово-стимул «мужчина»
по данным РАС, САС, ЕВРАС и СИБАС**

Общая структура и наполнение ассоциативных полей	РАС (1986–1997)	САС (1998-1999)		ЕВРАС (2008–2013)	СИБАС (2008–2020)
		русский язык	белорусский язык		
Общее количество реакций	545	594	641	534	503
Разные	217	208	214	175	177
Единичные	159	161	160	124	125
Отказы	3	18	4	7	8

С целью моделирования стереотипного ядра концепта «мужчина» в языковом сознании россиян мы применили методику Н. И. Кургановой и выделили на первом этапе в каждом из АП по 10 самых частотных ассоциатов [5, с. 162–174].

Подробнее рассмотрим содержание стереотипных ядер и выделенных на их основе доминантных смыслов концепта «мужчина» у россиян путем обращения к данным Русского ассоциативного словаря (РАС) и Славянского ассоциативного словаря (САС), представляющих собой обобщенные материалы свободных ассоциативных экспериментов, проведенных в 1986–1997 гг. и в 1998–1999 гг. соответственно.

Данные РАС свидетельствуют, что на слово-стимул «*мужчина*» было получено 545 реакций, 217 – разных слов или словосочетаний, 3 респондента отказались дать реакцию на это слово-стимул. Таким образом, АП на слово-стимул «*мужчина*» сформировано 542 словами, 159 представляют собой единичную реакцию, что составляет 29,3% от всего объема ассоциатов поля.

Стереотипное ядро поля на слово-стимул «*мужчина*» включает 238 ассоциатов, что составляет 43,9% от всего содержания поля. При этом ядро представлено следующими вербальными компонентами: *женщина* 87, *сильный* 43, *высокий* 27, *красивый* 16, и *женщина* 13, *сила* 12, *средних лет* 12, *красавец* 10, *настоящий* 9, *человек* 9.

Применив процедуру объединения синонимов, мы выделили 7 смысловых признаков в стереотипном ядре концепта «мужчина»: 1) *Мужчина – противоположность женщины* (42%); 2) *Мужчина отличается силой* (23,15%); 3) *Мужчина – высокий* (11,3%), 4) *красивый* (10,9%), 5) *средних лет* (5,05%), 6) *настоящий* (3,8%); 7) *Мужчина – это человек* (3,8%).

По данным САС на слово-стимул «*мужчина*» было получено 594 реакции, из которых 208 разных слов или словосочетаний. 18 респондентов отказались от ответа на данное слово-стимул. Из чего следует, что АП на слово-стимул «*мужчина*» состоит из 576 слов-реакций, 161 реакция (27,9% от всего содержания поля) встретила единожды. Ядро АП, полученное на слово-стимул «*мужчина*», включает 313 ассоциатов, что составляет 62,6% от всего содержания поля, которое представлено следующими десятью частотными вербальными компонентами: *женщина* 156, *сила* 38, *сильный* 37, *человек* 20, *красивый* 16, *высокий* 10, *муж* 10, и *женщина* 9, *отец* 9, *умный* 8.

В число ядерных смыслов стереотипного ядра концепта «*мужчина*», по данным САС входят следующие смыслы: 1) *Мужчина – противоположность женщины* (52,7%); 2) *Мужчина отличается силой* (23,9%); 3) *Мужчина – это человек* (6,4%), 4) *муж* (3,2%) и 5) *отец* (2,9%); 6) *Мужчина – красивый* (5,1%), 7) *высокий* (3,2%) и 8) *умный* (2,6%).

На следующем этапе нашего исследования было проведено сравнение самых частотных компонентов (стереотипных ядер), выделенных на базе двух АП «*мужчина*» из РАС и САС, что позволило сделать вывод о том, что шесть ассоциатов совпали в двух словарях: *женщина* (100 / 165); *сильный* (43 / 37); *сила* (12 / 38); *красивый* (26 / 16); *высокий* (27 / 10) и *человек* (9 / 20) соответственно. В итоге 60% ядерных элементов оказались общими в двух группах испытуемых.

В целях уточнения смыслового содержания концепта «*мужчина*» через призму словарей мы привлекли для анализа данные из Русского регионального ассоциативного словаря Европейской части России (ЕВРАС) за 2008–2013 гг., а также Русской региональной ассоциативной базы данных Сибири и Дальнего Востока (СИБАС) за 2008–2020 гг. и провели сравнительный анализ стереотипного ядра ассоциативных полей на слово-стимул «*мужчина*» по четырем словарям (см. табл. 2).

В Таблице 2 можно видеть слова-реакции, которые совпадают во всех словарях: *женщина* (517), *сильный* (151) / *сила* (103), *человек* (72), *красивый* (61); курсивом отмечены слова, которые отсутствуют в 1 из словарей: *высокий* (отсутствует в ЕВРАС и СИБАС), *взрослый* (отсутствует в РАС и САС), *мужик* (отсутствует в РАС и САС), *Я* (отсутствует в РАС и САС), *отец* (отсутствует в РАС и СИБАС), и *муж* (отсутствует в РАС и ЕВРАС). Только в РАС встречаются ассоциаты: *средних лет* и *настоящий*; в САС – *умный*; в ЕВРАС – *защитник*; в СИБАС – *защита*.

Таблица 2

Сравнительный анализ стереотипного ядра ассоциативных полей на слово-стимул «мужчина» в РАС, САС, ЕВРАС и СИБАС

№	РАС (1986– 1997)	К-во	САС (1998– 1999)	К-во	ЕВРАС (2008– 2013)	К-во	СИБАС (2008– 2020)	К-во
1	Женщина	87	Женщина	156	Женщина	146	Женщина	106
2	Сильный	43	Сила	38	Сильный	34	Сильный	37
3	Высокий	27	Сильный	37	Сила	27	Сила	26
4	Красивый	16	Человек	20	Человек	20	Человек	23
5	Женщина	13	Красивый	16	Защитник	9	Красивый	10
6	Сила	12	Высокий	10	Красивый	9	Взрослый	9
7	Средних лет	12	Муж	10	Отец	9	Мужик	8
8	Красавец	10	Женщина	9	Я	8	Я	7
9	Настоящий	9	Отец	9	Взрослый	7	Защита	6
10	Человек	9	Умный	8	Мужик	7	Муж	6
Всего:		238		313		276		238

Как мы видим, представление о мужчине изменилось с течением времени. Например, компонент *человек* с 10 позиции (РАС) переместился на 4 позицию в САС, ЕВРАС и СИБАС, удвоив свою частоту с 9 до 20 ассоциатов. В более поздних изданиях словарей появились такие ассоциаты, как *Я* (ЕВРАС – 8; СИБАС – 7), *мужик* (ЕВРАС – 7; СИБАС – 6), что можно связать с отражением в языке тех изменений, которые имели место в языковом сознании россиян.

Данные ассоциативных словарей позволяют выделить следующий набор признаков концепта «мужчина»:

I Ядерные (совпали во всех ассоциативных словарях):

1) *Мужчина – противоположность женщины (48,5%); 2) Мужчины отличаются силой (23,8%); 3) Мужчины – это человек (6,7%); 4) Мужчины – красивый (5,7%);*

II Периферийные:

5-9) *Мужчина – высокий 3,5%; взрослый 1,5% или средних лет 1,1%, настоящий 0,8%; умный 0,75% человек; 10-11) Мужчины – муж 1,5% и отец 1,7%; 12-13) Мужчины – это Я 1,4%, мужик 1,4%.*

Проведенное моделирование концепта «мужчина» позволило выявить, что набор признаков, выделяемых только в ядре концепта по данным ассоциативных словарей гораздо больше по объему (13 признаков) по сравнению с данными лексикографических словарей (7 признаков). При этом содержание периферийных признаков концепта «мужчина» не совпало на 100% по данным двух типов словарей.

Библиографические ссылки

1. *Стернин И.А.* Методы исследования семантики слова. Ярославль : Истоки, 2013.
2. *Курганова Н.И.* Образ мира через призму концептов повседневности: монография. Минск: РИВШ, 2020.
3. *Горошко Е. И.* Использование метода свободных ассоциаций в психолингвистике // textology.ru [Электронный ресурс] URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=92> (дата доступа : 11.12. 2023).
4. *Уфимцева Н.В.* Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимовлияния / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, О.В. Балясникова [и др.]. Ярославль : Канцлер, 2017.
5. *Курганова Н.И.* Смысловое поле при моделировании значения слова: монография. Мурманск: МГГУ, 2012.

**РАЗДЕЛ 4
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА**

**SECTION 4
LITERARY STUDIES, TRANSLATION
AND TEXT INTERPRETATION**

**СТРАТЕГИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО
ОТРИЦАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА РУССКИЙ**

М. В. Аржаных

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Российская Федерация, margarita.mslu@gmail.com*

В статье рассматривается специфика построения частно- и общеотрицательных предложений в английском языке по сравнению с русским языком и предлагается стратегия их разграничения в практике устного и письменного перевода на русский язык.

Ключевые слова: частное отрицание; общее отрицание; фонетика и фонология английского языка; переводоведение; сопоставительная лингвистика.

**SENTENTIAL AND CONSTITUENT NEGATION
DIFFERENTIATION STRATEGIES IN ENGLISH-RUSSIAN
TRANSLATION AND INTERPRETING**

M. V. Arzhanykh

*Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russian Federation, margarita.mslu@gmail.com*

The article examines and compares means of expressing sentential and constituent negation in the English and the Russian language and puts forward sentential and constituent negation differentiation strategies in English-Russian translation and interpreting.

Keywords: constituent negation; sentential negation; English phonetics and phonology; translation and interpreting studies; contrastive linguistics.

Категория отрицания является одной из самых интересных в общем языкознании и издавна привлекает внимание исследователей своей сложностью и многогранностью. В современном мире с непрерывным углублением международных контактов и связей наряду с изучением данной

категории в отдельно взятом языке всё больший интерес представляет сопоставительный анализ особенностей функционирования и специфики выражения категории отрицания в различных языках, необходимый для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

В паре языков «английский – русский» особенности построения отрицания и его передачи при переводе так или иначе затрагивались в работах многих теоретиков и практиков перевода, среди которых Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, Д.И. Ермолович и др. [1, с. 104-106], [2, с. 215-218], [3, с. 387-416]. Однако несмотря на интерес исследователей, в рамках данной тематики до сих пор остаётся довольно много вопросов, не получивших достаточного изучения и освещения.

В частности, по нашему мнению, значительный интерес представляет специфика построения так называемых частно- и общеотрицательных предложений в английском и русском языках и учёт данной специфики при переводе.

Следует отметить, что само деление отрицания на частное и общее, несмотря на его распространённость, вызывает у исследователей многочисленные разногласия (об этом см., к примеру, [4, с. 141-154]). Не останавливаясь подробно на данной дискуссии, отметим лишь, что в данной работе вслед за Е.В. Падучевой под общим отрицанием мы будем подразумевать отрицание, семантически распространяющееся на всё предложение в целом, а под частным отрицанием – отрицание, семантически затрагивающее только его часть (приводится по [4, с. 151-152]).

Сравнивая отрицание в английском и русском языках, авторы отмечают, что в русском языке оно может «гулять» по всему предложению и при необходимости частного отрицания частица «не» ставится непосредственно перед отрицаемым членом предложения (*Я читал **не** роман, Я тогда жил **не** здесь* и пр.), в то время как для английского языка предложения с отрицанием непосредственно при отрицаемом члене предложения, в целом, несвойственны и, как правило, перевод подобных предложений с сохранением исходной структуры (*I was reading **not** a novel, I lived **not** here* и пр.) невозможен. Эта особенность английского языка трактуется авторами по-разному.

К примеру, Б.А. Ильиш заявляет, что «...во всех этих случаях английский язык стремится построить предложение таким образом, чтобы отрицание относилось к сказуемому, или, иначе говоря, чтобы отрицательным было все предложение в целом» и приходит к выводу, что частное отрицание – т.е. отрицание, относящееся к только одному члену предложения – в английском языке в сущности невозможно и заменяется отрицанием всего предложения, включающего данный член (*I was **not** reading a novel, I did **not** live here* и пр.) [5, с. 255]. Нетрудно заметить, что в данном случае

при разграничении общего и частного отрицания автор руководствовался только формальным критерием, а именно характерным для английского языка положением наречия «not» перед глаголом-сказуемым. Это неизбежно привело исследователя к противоречию, так как, заявляя об отсутствии частного отрицания в английском языке, он в то же время со ссылкой на Пальмера приводит пример предложения, которое, несмотря на отрицание при сказуемом, может иметь два совершенно разных значения, и при одном из толкований отрицание в русском переводе будет относиться к обстоятельству причины (*He did not come on the account of the rain.* – ‘Он не пришёл из-за дождя’/ ‘Он пришёл не из-за дождя’) [5, с. 255-256].

Другие авторы (Р. Кверк, Э.Л. Пейви, Д.И. Ермолович и др.), рассматривая данную тематику, не столь категоричны в своих суждениях и высказывают мнение о том, что английское отрицание, формально выраженное наречием «not» при глаголе-сказуемом, способно выражать не только общее, но и частное отрицание, приводя в своих работах ряд примеров, подтверждающих данное положение [3, с. 400], [6, с. 63], [7, с. 789-790].

Несмотря на то, что данное явление может представлять определённую сложность при переводе на русский язык вследствие возможности двойного толкования подобных предложений в английском языке, именно в переводоведческой литературе подробное рассмотрение данной тематики и какие-либо систематические рекомендации по разграничению общего и частного отрицания, выраженного в английском языке наречием «not» при сказуемом, как правило, отсутствуют.

Тем не менее, изучение англоязычной литературы показало, что данная тематика получила достаточно полное освещение в зарубежной лингвистике – причём в работах не только по грамматике, но и по фонетике и фонологии английского языка. Связанно это с тем, что, как отмечают зарубежные исследователи, вследствие невозможности выразить различие в английском языке между частным и общим отрицанием иными способами (например, порядком слов) оно маркируется в первую очередь именно на фонетическом уровне при помощи различных интонационных моделей. В частности, авторы сходятся во мнении, что частное отрицание маркируется в рассматриваемых случаях исключительно нисходяще-восходящим тоном, который ставится на том слове, к которому на самом деле (а не формально) относится отрицание.

Так, рассматривая предложение *I won't eat anything*, известный британский лингвист и фонетист Дж. Уэллс указывает, что употребление на слове *anything* нисходящего-восходящего тона ограничивает отрицание именно этим словом (*'I'll eat only certain things'*), в то время как при употреблении

нисходящего тона такое ограничение отсутствует, т.е. отрицание будет относиться ко всему предложению в целом ('I'll eat nothing') [8, с. 32].

Помимо этого, авторы отмечают, что в некоторых случаях для разграничения общего и частного отрицания также может потребоваться различное деление фразы на интонационные группы. В частности, такое наблюдается при отрицании обстоятельства, выраженного придаточной частью сложноподчинённого предложения. К примеру, рассматривая фразу *I didn't leave home because I was afraid of my father*, Р. Кверк указывает, что отрицание в ней может быть отнесено не только к первой, главной, части ('Because I was afraid of my father, I didn't leave home'), но и ко второй, придаточной ('I left home, but it wasn't because I was afraid of my father'). В первом случае отрицание является общим и ограничивается главной частью предложения, не затрагивая придаточную, поэтому каждая из частей такого высказывания выделяется в отдельную интонационную группу, т.е. произносится с отдельным тоном. Во втором случае, как отмечает автор, для корректной передачи смысла необходимо включить придаточную часть в сферу отрицаемого, оформив всё высказывание в виде одной интонационной группы с нисходяще-восходящим тоном на слове *father* [7, с. 790]. Схожие примеры рассматривает в своей работе и Дж. Уэллс, давая аналогичные указания и пояснения [8, с. 32].

Несколько сложнее разграничить частное и общее отрицание на письме, поскольку в таком случае звуковое сопровождение предложений, как правило, отсутствует. Однако, как показывают наблюдения, во многих случаях сам контекст и/или лексическое наполнение фразы могут прояснить ситуацию и помочь с достаточной долей уверенности определить, какой именно смысл заложен в предложении. К примеру, попытка прочтения предложения *We didn't win because we got lucky* более привычным способом (с отнесением отрицания к тому элементу, к которому оно относится формально) приводит к толкованию, которое очень маловероятно и требует, как минимум, весьма специфичного контекста ('Мы не победили потому, что нам повезло'), в результате чего остановится ясно, что отрицание в данном случае относится, скорее, к обстоятельству причины ('Мы победили не потому, что нам повезло').

В иных случаях установить отнесённость отрицания помогает наличие при нём противопоставления: *Mike didn't buy the house in 2004, it was 2005* ('Майк купил дом не в 2004, а в 2005 году').

При отсутствии же других поясняющих факторов частное отрицание на письме, как правило, маркируется при помощи курсива: *I'm not speaking to you!* ('Я говорю не с вами!') (об этом см., к примеру, [3, с. 400-401]).

Таким образом, на основании проведённого анализа специфики выражения частного и общего отрицания в английском языке по сравнению

с русским языком можно дать следующие практические рекомендации по их разграничению:

– переводчику необходимо всегда помнить о потенциальной возможности двойного толкования в английском языке предложений с отрицанием, выраженным наречием «not» при глаголе-сказуемом;

– при осуществлении устного перевода для успешного разграничения частного и общего отрицания переводчику необходимо обладать чёткими знаниями относительно используемых в каждом случае интонационных моделей и навыком их распознавания;

– при осуществлении письменного перевода для успешного разграничения частного и общего отрицания переводчику необходимо руководствоваться особенностями лексического наполнения фразы, более широким контекстом, а также наличием в предложении графических маркеров частного отрицания (в частности, слов, выделенных курсивом).

Библиографические ссылки

1. *Рецкер Я.И.* Пособие по переводу с английского языка на русский язык. М. : Просвещение, 1982.
2. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Междунар. отношения, 1975.
3. *Ермолович Д.И.* Русско-английский перевод. М. : Аудитория, 2014.
4. *Бондаренко В.Н.* Отрицание как логико-грамматическая категория. М. : Наука, 1983.
5. *Ильин Б.А.* Современный английский язык. М. : Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1948.
6. *Pavey E.L.* The Structure of Language: An Introduction to Grammatical Analysis. New York : Cambridge University Press, 2010.
7. *Quirk R. et al.* A Comprehensive Grammar of the English Language. Longman, 1985.
8. *Wells J.C.* English Intonation: an Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

БИБЛИЯ ДЖОНА ВИКЛИФА: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА

Н. В. Щелокова¹⁾, Н. С. Марушкина²⁾

*Нижегородский государственный университет, Арзамасский филиал,
Арзамас, Россия, ¹⁾schelokovdan@yandex.ru, ²⁾nmarushkina@bk.ru*

Библия Джона Виклифа представляет большой интерес для богословов, для историков, а также для библеистов и лингвистов. Причина этого интереса проста: перевод Библии, выполненный в позднем средневековье, представлял собой совершенно уникальное явление. Во время переводческой деятельности виклифиты столкнулись с многочисленными проблемами, начиная от трудностей перевода-кальки и до запрета чтения Библии на родном языке католической церковью. В процессе перевода Библии Виклиф выявил определенные закономерности и принципы переводческой деятельности, во многом опередившие свое время. В данной статье авторами раскрывается грамматический аспект перевода Библии Джона Виклифа в сравнении с Евангелием от Марка.

Ключевые слова: Джон Виклиф; перевод; текст Библии; предлоги; беспредложные конструкции.

JOHN WYCLIFFE'S BIBLE: GRAMMAR ASPECT OF TRANSLATION

N.V. Shchelokova¹⁾, N.S. Marushkina²⁾

*Nizhny Novgorod State University, Arsamias branch,
Arsamias, Russia, ¹⁾schelokovdan@yandex.ru, ²⁾nmarushkina@bk.ru*

John's Wycliffe's Bible is of great importance for theologians, historians, bible scholars and linguists. The reason for this is obvious: the translation of the Bible made in the late period of Middle Ages was a unique matter. During the translation wycliffites faced numerous problems from difficulties with the loan translation to the prohibition of reading the Bible in native language by the Catholic church. During the process of translation Wycliffe revealed certain patterns and principles of translation, that were ahead of his time. In this article the authors disclose the grammar aspect of translation of the Bible by John's Wycliffe comparing to The Gospel of Mark.

Keywords: John's Wycliffe; translation; the text of the Bible; prepositions; constructions without prepositions.

Как известно, оксфордский богослов XIV века Джон Виклиф и его ученики лолларды совершили культурный переворот, переведя Библию на английский язык. Тем самым они, не сознавая этого, создали тот английский язык, на котором англичане говорили вплоть до эпохи Шекспира [6, с. 377].

Виклиф был ярким сторонником и защитником права каждого человека на знакомство со Священным текстом. А это привело к необходимости сделать Библию общедоступной. Эти идеи отразились в его трактате

"Об истине Священного Писания" (De veritate sacrae scripturae) [4], написанном примерно в 1378 году. Чтобы иметь представление, насколько оригинальной и грандиозной была работа, выполненная Виклифом по переводу Библии, стоит упомянуть о предшествующих попытках перевода библейских текстов, о чем более подробно мы останавливались в наших предыдущих статьях [5]. К моменту, когда Джон Виклиф решил заняться переводом Библии, в Англии не существовало полного перевода Священного Писания, а единственной книгой Писания, переведенной на англосаксонский, на англо-нормандский и на староанглийский, был Псалтирь [3, р. 115]. Разумеется, Библия Виклифа была переведена с латинской Вульгаты. По мнению Ф.Ф. Брюса перевод с оригинальных языков еще не был общепринятой практикой. Специалистов по греческому и ивриту в Англии было мало [1].

В данной статье мы хотели остановиться не столько на историческом аспекте перевода Священного текста, а акцентировать внимание на грамматических основах перевода Библии. Так как сначала был переведен Новый Завет, то за основу для сравнения мы взяли латинский вариант Евангелия от Марка и Библию Виклифа.

В отличие от современного английского языка, в МЕ, как и в LL, различались два числа (sg. и pl.), три рода (m, f, n), четыре типа склонений, пять падежей (Nom, Gen, Dat, Acc, Voc), два класса существительных (сильные и слабые, у которых косвенные падежи образовывались при помощи *umlaut* – e.g. *man/men*). В связи с тем, что многие падежные окончания совпадали (Nom = Acc = Voc) в среднеанглийский период происходит «отмирание» падежной системы, язык переходит в число аналитических языков, то есть отношения между именами выражаются при помощи предлогов [2].

Все предлоги МЕ условно можно разделить на четыре группы [2]:

Таблица 1

Предлоги, отвечающие на вопрос «Откуда?» и указывающие на исходный пункт (точный эквивалент Abl и латинских предлогов *a, ab, de, ex*): *fro* (from), *of*, *out of*

Евангелие от Марка	Вульгата	Библия Виклифа
МК 5:17	et rogare eum coeperunt, ut discederet a finibus eorum	and thei bigunnen to preie hym, that he schulde go a wei fro her coostis
МК 1:10	et statim ascendens de aqua	and anoon he wente up of the water
МК 5:2	et exeunte eo de navi	and aftir that he was goon out of the boot

Таблица 2

Предлоги, отвечающие на вопрос «Куда?»: aboute (LL – circa), azens (LL – contra, adversus), in to (LL – in), to (LL – ad, Dat), til (LL – usque, usque ad), thur3(LL – per), up (LL – secundum)

MK 4:4	et factum est, dum seminat, aliud cecidit circa viam, et comederunt illud eeten	and the while he sowith, summe seed felde aboute the weie, and briddis of heuene camen, and it
MK 11:2	ite in castellum, quod est contra vos	go ye in to the castel that is azens you
MK 3:3	surge in medium	rise into the myddil
MK 15:33	et, facta hora sexta, tenebrae factae sunt per totam terram usque in horam nonam	and whanne the sixte hour was come, derknessis weren made on al the erthe til in to the nynthe our
MK 11:16	et non sinebat, ut quisquam vas transferret per templum	and he suffride not, that ony man schulde bere a vessel thur3 the temple

Таблица 3

Предлоги, указывающие на положение в пространстве или времени: at (LL – ad, apud), among (LL – inter), anemptis (LL – apud), betwix(e) (LL – inter), by/bi (LL – per, Abl), besidis (LL – secus, juxta), for (LL – propter), in, on (upon) (LL – super), with (LL – cum)

MK 1:33	et erat omnis civitas congregata ad ianuam	and al the citee was gaderid at the gate
MK 15:40	erant autem et mulieres de longe aspicientes, inter quas et Maria Magdalene et Maria Iacobi minoris et Iosetis mater et Salome	and ther weren also wymmen biholdynge fro afer, among whiche was Marie Maudeleyn, and Marie, the modir of James the lesse, and of Joseph, and of Salome
MK 10:27	apud homines impossibile est sed non apud Deum: omnia enim possibilia sunt apud Deum	anentis men it is impossible, but not anentis God; for alle thingis ben possible anentis God
MK 7:31	et iterum exiens de finibus Tyri venit per Sidonem ad mare Galilaeae inter medios fines Decapoleos	and cam thorou Sidon to the see the coostis of Decapoleos of Galilee, bitwixe the myddil of
MK 6:31	venite vos (Abl) ipsi seorsum in desertum locum et requiescite pusillum	Come ye bi you silf in to a desert place
MK 10:46	filius Timaei Bartimaeus caecus sedebat juxta viam mendicans	the sone of Thimei, sat bisidis the weie, and beggide
MK 4:21	nonne ut super candelabrum ponatur	nay, but that it be put on a candilstike
MK 1:13	eratque cum bestiis	and he was with beestis

Таблица 4

Предлоги, указывающие на часть пространства или времени: aboue (LL – super), aftir (LL – post), bifore (LL – ante), bizonde/biyondis (LL – trans), but (LL – nisi), outtaken (LLAbl), ouer (LL – trans, super), undir (LL – sub), withynue, withoute (LL – extra)

МК 13:15	qui autem super tectum	and he that is aboue the roof
МК 1:17	venite post me	come ye aftir me
МК 14:68	et exiit foras ante atrium	and he wente without forth bifor the halle
МК 3:8	et ab Hierosolymis et ab Idumaea; et, qui trans Iordanem et circa Tyrum et Sidonem	and he wente without forth bifor the halle
		and fro Jerusalem, and fro Ydume, and fro biyondis Jordan
МК 8:14	et obliti sunt sumere panes et nisi unum panem non habebant secum in navi	and thei foryaten to take breed, and thei hadden not with hem but o loof in the boot
МК 5:21	et cum transcendisset Iesus in navi rursus trans fretum	and whanne Jhesus hadde gon vp in to the boot eftsoone ouer the see

К беспредложным конструкциям LL можно отнести обстоятельства места, отвечающие на вопрос «Куда?», выраженные Асс., которые переводятся с предлогом to:

Таблица 5

Беспредложные конструкции

МК 9:33(32)	et venerunt Capharnaum	and thei camen to Cafarnaum

Итак, на основе приведенных примерах можно проследить и буквальный перевод латинского текста, и перефразирование с помощью придаточных предложений. Перевод падежных форм латинского языка вполне удачно заменен предлогами и беспредложными конструкциями.

Библиографические ссылки

1. Bruce F.F. History of the Bible in English. Oxford : Oxford University Press, 1978.
2. Ortmann F.J. Formen und Syntax des Verbs bei Wycliffe und Purvey. Ein Beitrag zur mittellenglischen Grammatik. Nebst einem Anhang. Berlin : Mayer & Müller, 1902.

3. Religious Tract Society, Life and Times of John Wycliffe: The Morning Star of the Reformation / Religious Tract Society. London : Forgotten Books, 1884.

4. *Wyclif J.* John Wyclif's de Veritate Sacrae Scripturae / ed. Buddensieg R.. New York : Nabu Press, 1907

5. *Щелокова Н.В.* Библия Д. Виклифа: вопросы герменевтики // Личность и общество в историческом процессе. 2020. Р. 608-614.

6. *Щелокова Н.В.* К вопросу о переводе Библии на английский язык // II Международная научно-практическая конференция «Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы исследования». 1-2.03.2018 г. Минск: БГУ, 2018.

ЭДГАР АЛАН ПО. УПЛЫЎ БІАГРАФІЧНЫХ ФАКТАЎ НА ЯГО ТВОРЧАСЦЬ

В. А. Сергіенка

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
Мінск, Беларусь, olga.sergienko82@gmail.com*

Дадзены артыкул разглядае некаторыя факты жыццявага і творчага лёсу Эдгара Алана По, іх уплыў на творчасць амерыканскага навеліста.

Ключавыя словы: паэт; навеліст; біяграфічныя звесткі; творчая спадчына.

EDGAR ALLAN POE. INFLUENCE OF BIOGRAPHICAL FACTS ON HIS CREATIVE WORK

O. O. Sergienko

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, olga.sergienko82@gmail.com*

This article considers some facts of Edgar Allan Poe's life and creative destiny and their influence on the work of the American novelist.

Keywords: poet; novelist; biographical facts; creative heritage.

Разглядаючы творчасць пісьменніка або паэта, часта звяртаюцца да яго біяграфіі, да сацыяльна-палітычных і культурных падзей, якія адбываліся ў краіне і ў свеце і якія маглі б паўплываць на жыццё і творчасць аўтара. Я лічу неабходным таксама звярнуць увагу на жыццёвы і творчы лёс Эдгара Алана По, перш чым аналізаваць яго творы, бо такія змрочныя, трагічныя і адначасова прываблівыя вобразы і матывы, як смерць, жах, вар'яцтва, паўстанне з мёртвых і іншыя, не маглі ўзнікнуць адразу або пад уплывам аднаго якога-небудзь фактара. Найхутчэй, яны складваліся і развіваліся паступова, адлюстроўваючы працэсы і змены, якія адбываліся ў жыцці паэта і навеліста, а таксама і ў грамадстве таго часу.

Даследчыкаў біяграфіі Э. По было шмат: яна прываблівала сваёй таямнічасцю і загадкавасцю. Пры жыцці і пасля смерці аб ім хадзілі легенды, вартыя самых неверагодных апавяданняў самога навеліста. Шмат пакаленняў крытыкаў і даследчыкаў імкнуліся разгадаць загадку, якую пакінуў пасля сябе амерыканскі рамантык: загадку жыцця і творчасці. Біяграфічныя міфы часта супярэчылі адзін аднаму, як і спробы аналізу яго творчай спадчыны. Асабліва разыходзіліся погляды наконт яго вершаў і псіхалагічных, або "жахлівых" навел, бо ў розныя часы іх тлумачылі па-рознаму, абапіраючыся на розныя тэорыі і меркаванні.

Нават і сёння няма аднолькавага разумення яго тэм і матываў, не вырашана, хто ён – геній ці вар'ят.

Я звяртаюся да дзвюх крыніц, якія лічацца найбольш грунтоўнымі і дакладнымі ў тым, што датычыцца біяграфічных звестак. Гэта "Эдгар Алан По. Навеліст і паэт" Ю. Кавалёва і "Эдгар По" Герві Алена.

Трэба сказаць, што лёс Э. По (1809 – 1849) склаўся трагічна. Сын акцёраў, ён рана асірацеў, і яго ўзяла на выхаванне бяздзетная пара Аланаў з Рычманда. Багатая сям'я кіравалася зусім не высакароднымі прынцыпамі, гэта была даніна модзе на дабрачыннасць. Таму маленькі Эдгар, вельмі ўражлівы, рана зведаў самоту і адчай. Хлопчык, мабыць, адчуваў, што ласкі, якімі асыпала яго прыёмная маці, на самой справе прызначаліся не яму, а яе ўласнаму сыну, які так і не нарадзіўся ў іх з Джоном Аланам, што ён есць чужы хлеб (аб чым яму не аднойчы нагадвалі), што жыве толькі з ласкі яго дабрадзеяў. Маленства По – гэта зачыненыя лонданскія пансіёны (у Алана былі справы ў Англіі, і сям'я пражыла там пяць гадоў), нудны будзённы распарадак, зубрэньне, педантычныя настаўнікі. Потым, мабыць, ён менавіта пра гэты пансіён узгадвае ў навеле "Уільям Уільсан", калі апіша і сцяну вакол школьнага ўчастка, утыканую бітым шклом, і масіўныя вароты з прываранымі жалезнымі шыпамі, і прагулкі па нядзелях да суседняй царквы і назад – як у астрозе. Пасля вяртання на радзіму Эдгар По прадоўжыў адукацыю ў класічнай школе. Ён захапляўся англійскай, французскай, грэчаскай і лацінскай мовамі і літаратурай, вылучаўся талентам і ў дакладных навук. Менавіта тут у жыццё маленькага хлопчыка ўвайшла багіня – ідэал прыгажосці, спачування і дабрыні – маці школьнага сябра – Джэйн Стэнард. Яе нечаканая смерць у 1824 годзе перажывалася Эдгарам як цяжкі ўдар, вялікая жыццёвая страта. Але гэта будзе толькі першая страта любімага чалавека ў нядоўгім жыцці пісьменніка. Праз два гады Эдгар По становіцца студэнтам Віргінскага ўніверсітэта. Але праз канфлікт з апекуном Джоном Аланам быў вымушаны пакінуць не толькі ўніверсітэт, у якім правучыўся толькі адзін год, але і родны дом. "З гэтага моманту яго нязменнымі спадарожнікамі сталі цяжкая праца пісьменніка, які ніколі не ішоў на кампрамісы з кан'юктурнымі густамі публікі, зневажальная беднасць, страта самых блізкіх людзей, горкая самота і распач" [1, с. 28].

Першыя паэтычныя зборнікі – "Тамерлан і іншыя вершы" ("Tamerlane and Other Poems", 1827), які ствараўся пад уплывам англійскіх рамантыкаў, асабліва Дж.Г.Байрана, Дж.Кітса, П.Б.Шэлі, і "Аль Аарааф" ("Al Aaraaf", 1829) – не прынеслі яму прызнання і не выправілі матэрыяльнае становішча. По пачаў пісаць праявічныя апавяданні, прымаць удзел у творчых конкурсах, каб зарабіць грошай. Але і гэта прынесла яму толькі багаты жыццёвы і літаратурны вопыт. Пачалася актыўная праца Э. По ў

якасці рэдактара аднаго з часопісаў, які выдаваўся ў Рычмандзе. Хуткі поспех малавядомага часопіса ўмацаваў рэпутацыю пісьменніка як аднаго з найлепшых журналістаў, але штодзённая напружаная праца вымотвала, адымала сілы і час, пазбаўляла магчымасці сур'ёзна займацца мастацкай творчасцю, і ён пачаў пакутаваць ад душэўнай дэпрэсіі, якой не было раней. Тут трэба дадаць, што ў гэты час Э. По пазнаёміўся са сваёй цёткай Марыяй Клем і яе дачкой Вірджыніяй. Ён моцна закахаўся ў сваю дванаццацігадовую кузіну, і праз кароткі час узаемнае каханне прывяло да рамантычнага шлюбу. Яго жонка Вірджынія стала добрым памочнікам ва ўсіх нягодах. Але яна хварэла на сухоты і хутка памерла (1846). Э. По страшна пакутаваў, і хоць адзін з яго апошніх зборнікаў псіхалагічных навел "Гратэскі і арабескі" ("Tales of the Grotesque and Arabesque", 1840) і верш "Крумкач" ("The Raven", 1844-1849) прынеслі нарэшце яму славу, смерць Вірджыніі стала ўдарам, ад якога ён не адышоў да канца сваіх дзён. По перажыў яе толькі на два гады.

У псіхалагічных, ці "жахлівых" навелах, якія ўвайшлі ў апошні зборнік Эдгара По, і ў многіх вершах яскрава прасочваецца цяга да катастрафічных сюжэтаў, змрочных падзей, злавесных абставін, да агульнай атмасферы безнадзейнасці і адчаю, да матываў смерці і жыцця, да глыбіняў чалавечай псіхікі і звязаных з ёю загадкавых з'яў. Многія даследчыкі звязвалі гэта з трагічнай і кароткай біяграфіяй паэта, пісьменніка і крытыка, выказваючы меркаванні, што горкія абставіны жыцця негатыўна паўплывалі на яго псіхіку, што яго страх перад беднасцю і смерцю даходзіў да вар'яцтва і апанаванасці змрочнымі малюнкамі і думкамі. Некаторыя нават абвінавачвалі яго ў схільнасці да некрафілізму.

Так, у яго шмат твораў пра смерць. Нават просты матэматычны падлік выяўляе, што смерць або вобразы, звязаныя з ёю, з'яўляюцца самай неадступнай тэмай Э. По. І вельмі лёгка знайсці гэтаму біяграфічныя тлумачэнне, бо жыццё амерыканскага рамантыка сапраўды аказалася чарадой страт. А можа, ён прадчуваў, што і яму нядоўга засталася жыць. Аднак я лічу, што тут трэба пагадзіцца са словамі А. Зверава, аўтара прадмовы да зборніка "Эдгар Аллан По. Стихотворения": "Але ў паэзіі жыццёвы факт, нават які валодае такім вялізарным і трагічным значэннем, як смерць, сам па сабе існаваць не можа. Ён павінен увайсці ў пэўную сістэму паэтычнага мыслення, праламацца праз складаную гаму асацыяцый, суадносін, урасці ў цэласны вобраз свету, які з'яўляецца з тому вершаў." [2, с. 28].

Такім чынам, хоць і нельга пагадзіцца з меркаваннем, што толькі зыходзячы з біяграфіі можна інтэрпрэтаваць творчасць Эдгара По, у той жа час нельга і цалкам адштурхнуць яе, бо некаторыя вобразы амерыканскі навіліст ўсё ж такі ўзяў са свайго жыцця. Так, напрыклад, знешні выгляд яго жонкі, яе хвароба, некаторыя рысы характару былі адлюстраваны ў

лірычных гераінях яго твораў ("Лігея", "Эўлалія", "Элеанора" і інш.). Кво-
лыя, бледныя, нібы нябожчыцы, яны амаль што заўсёды былі сваячкамі
сваіх каханых і амаль што заўсёды хутка паміралі, пакідаючы лірычнага
героя сам-насам са сваім горам і адчаем. Так пакінулі Эдгара По яго пры-
ёмная маці і маці яго школьнага сябра, якіх ён абагатвараў і якія сталі
ідэаламі прыгажосці для рамантыка, а сама думка, што ён можа страціць
яшчэ і Вірджынію, прыводзіла яго ў стан, блізкі да вар'яцтва. Але хоць
гэтыя факты і адбіліся на яго творчасці, можна з упэўненасцю сказаць, што
не яны адыгралі галоўную ролю пры выбары матываў і тэм.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Малюковіч С., Саркісава Н.* У палоне журбы: Паэзія Эдгара По і амерыканскі
рамантызм // Роднае слова. 2003. №5-6.
2. *По Э.А.* Стихотворения. Сборник. Сост. Е. К. Нестерова. На англ. яз. с
параллельным русским текстом. М.: Радуга. 1988.

ВОБРАЗ СМЕРЦІ І ПАЎСТАННЯ З МЁРТВЫХ У ТВОРЧАСЦІ ЭДГАРА АЛАНА ПО

В. А. Сергіенка

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
Мінск, Беларусь, olga.sergienko82@gmail.com*

Дадзены артыкул разглядае вобраз смерці і паўстанне з мёртвых як спосаб уздзеяння на пачуцці і розум лірычнага героя.

Ключавыя словы: смерць; жыццё пасля смерці; тэорыя псіхааналізу; лірычны герой.

IMAGE OF DEATH AND THE RISE FROM THE DEAD IN THE WORKS OF EDGAR ALLAN POE

O. O. Sergienko

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, olga.sergienko82@gmail.com*

This article deals with the image of death and the rise from the dead as a way of influencing the feelings and mind of the lyrical hero.

Keywords: death; life after death; theory of psychoanalysis; lyrical hero.

Чаму ж усё-такі Э.По звяртаўся менавіта да такіх змрочных тэм і вобразаў, як смерць, жыццё пасля смерці, паўстанне з мёртвых і летаргічны сон? Якія прычыны штурхалі пісаць яго менавіта аб гэтым, што ён хацеў паказаць – страх і адчай сваёй душы або ўсяго грамадства? Я паспрабую адказаць на гэтыя пытанні, абапіраючыся на некаторыя навелы і вершы Э. По, такія як "Лігея", "Марэла", "Падзенне дома Ашэраў", "Зажыва пахаваныя", "Крумкач" і іншыя.

Па-першае, я б хацела звярнуць увагу на тое (а з гэтым згодны многія даследчыкі), што "жахлівыя" навелы Эдгара По – гэта майстэрскае раскрыццё глыбіняў чалавечай псіхікі, інтуіцыйнае дакрананне аўтара да праблем сучаснай псіхіятрыі і парапсіхалогіі, звязаных з тлумачэннем дзіўных і загадкавых з'яў у паводзінах чалавека" [1, с. 27].

Рамантыкі заўсёды ставілі асобу і яе пачуцці ў цэнтр свайго светаадчування. Эдгар По таксама звяртаўся да чалавечай асобы, але яго цікавіла найбольш складаная сфера – сфера псіхалогіі. Псіхалогія асобы была ў той час новай, невядомай галіной ведаў, і тое, што рабіў пісьменнік, было часта незразумелым і таму выклікала з боку крытыкаў здзіўленне і разгубленасць, думкі, што вар'ят піша пра сябе.

Толькі праз некалькі дзесяцігоддзяў, калі з'явіліся тэорыі псіхааналізу, стала зразумелым, што Эдгар По намнога апярэдзіў свой час.

Адзін з напрамкаў свайго мастацка-псіхалагічнага пошуку Эдгар По абазначыў як даследаванне такіх афектаў, як страх, жах, разгубленасць і роднасныя ім з'явы. Ён адчуваў неабходнасць пранікнення ў яшчэ неадкрыты свет падсвядомага, у тайнікі чалавечай псіхікі, з яе хваравітымі надрывамі. У сваіх творах Э. По ставіць лірычнага героя ў такія абставіны, каб выявіліся межы фізічнай і псіхічнай трываласці чалавека. Многія яго навелы з'яўляюцца адлюстраваннем "бяздонных" жахаў, якія здольны ці няздольны перажыць чалавек ("Зажыва пахаваныя", "Лігея", "Калодзеж і маятнік", "Звяржэнне ў Мальстрэм"прабелі верш "Крумкач"). Менавіта толькі ў катастрофічных сітуацыях, калі чалавек знаходзіцца ў самым напружаным стане (смерць каханай, чаканне смерці, невылечная хвароба, пахаванне зажива, страх перад смерцю і жыццём, адчай і безвыыхаднасць), праяўляюцца і раскрываюцца патаемныя глыбіні чалавечай псіхікі. На мяжы паміж жыццём і смерцю, паміж нармальным станам і вар'яцтвам адбываецца барацьба паміж розумам і пачуццямі, дабром і ліхам. Так у вершы "Крумкач", калі лірычны герой зноў перажывае смерць каханай, узнікае трагічная напружанасць сутыкнення розуму героя, які ўсведамляе немагчымасць сустрэчы з каханай па той бок зямнога быцця, і душы, што прагне гэтай сустрэчы. Амаль тое ж адбываецца ў навеле "Зажыва пахаваныя", калі розум лірычнага героя адмаўляецца верыць у тое, што здарылася самае жудаснае, а пачуцці шэпчуць, што яго пахавалі зажива. У навеле "Падзенне дома Ашэраў" (як і ў навелах "Лігея" і "Марэла") спосабам псіхалагічнага ўздзеяння з'яўляецца не толькі матыў смерці, але і паўстання з мёртвых: сястра галоўнага героя была пахавана зажива. "His countenance was, as usual, cadaverously wan – but, moreover, there was a species of mad hilarity in his eyes an evidently restrained hysteria in his whole demeanour... His lips trembled as if he were murmuring inaudibly... The motion of his body, too, was at variance with this idea for he rocked from side to side with a gentle yet constant and uniform sway.... His eyes were bent fixedly before him, and throughout his whole countenance there reigned a stony rigidity" [2, с. 92-94]. ("Як заўсёды, ён быў бледны, як мярцвяк, але вочы яго зіхацелі нейкай вар'яцкай весялосцю, і ў ім ва ўсім выразна праглядала амаль што нястрыманае хваляванне... Яго губы дрыжалі, як быццам бы нешта безгучна шапталі... Ён слаба, але безупынна і аднастайна вагаўся з аднаго боку ў другі... Яго вочы былі накіраваны ў адну кропку, рысы былі нерухомыя, як у каменя" [3, с. 96-99]).

Геніяльнасць аўтара праяўляецца і ў тым, што ён не толькі дае магчымасць чытачам прыняць удзел у "аналізе", але і самім адчуць на сабе тое, што адбываецца з лірычным героем. Адбываецца гэта з-за таго, што для

Э. По галоўным было стварыць *"эфект"*, а сэнс як бы *"з'яўляўся"* потым. "У словах, фразях, вобразах, кампазіцыі, гукапісе, рытмічным малюнку ўтрымліваецца не толькі тое, што выяўляецца іх прамым значэннем, але і намёк на нявыказанае, мажлівасць асацыяцыі, эмацыйныя і сэнсавыя абертаны, якія не паддаюцца лагічнай расшыфроўцы" [1, с. 32]. Спалучэнне матываў смерці і жыцця, смерці, прыгажосці і кахання, адчаю і жаху ствараюць адчуванне напружанасці і безвыходнасці. Так адбываецца, напрыклад, у навеле "Лігея", у якой аўтар прымушае чытача перажываць нарастанне напружаных пачуццяў, думак, даводзіць да памежнага стану на мяжы быцця і небыцця, свядомага і падсвядомага. Гэта дасягаецца за кошт апісання пакою, у якім пераважаюць чорныя, чырвоныя і жоўтыя колеры: "...window – an immense sheet of unbroken glass from Venice a single pane, and tinted of a leaden hue, so that the rays of either the sun or moon, passing through it, fell with a ghastly luster on the objects within... The ceiling, of gloomy-looking oak, was excessively lofty, vaulted, and elaborately fretted with the wildest and most grotesque specimens of a semi-Gothic, semi-Druidical device... In each of the angles of the chamber stood on end a gigantic sarcophagus of black granite... The lofty walls, gigantic in height – even unproportionably so – were hung from summit to foot, in vast folds, with a heavy and massive-looking tapestry... The material was the richest cloth of gold. It was spotted all over, at irregular intervals, with arabesque figures, about a foot in diameter, and wrought upon the cloth in patterns of the most jetty black... To one entering the room, they bore the appearance of simple monstrosities; but upon a farther advance, this appearance gradually departed; and step by step, as the visitor moved his station in the chamber, he saw himself surrounded by the endless succession of the ghastly forms which belong to the superstition of the Norman, or arise in the guilty slumbers of the monk" [4, с. 99]. ("...акно – суцэльнае гіганцкае венецыянскае шкло свінцовага адцення, так што промні і сонца, і месяца, праходзячы праз яго, надавалі рэчам унутры змярцвелае адценне... Столь з цёмнага дубу была пакрыта адмысловай разьбой – самымі хімерычнымі і гратэскнымі ўзорамі паўгатычнага, паўдруідычнага стылю... У кожным з пяці вуглоў пакоя вертыкальна стаялі чорныя гранітныя саркафагі... Матэрыялам для драпіровак была вельмі каштоўная залатая парча. Праз неаднолькавыя прамежкі ў яе былі ўватканы вугольна-чорныя арабескі..., якія з-за таго, што габелены вагаліся, маглі складацца ў фігуры, і наведвальнік з кожным новым крокам знаходзіў, што яго акружае бясконцая чарга жудасных вобразаў, выдуманых забабоннымі нарманамі ці ўзнікшых у сонных уяўленнях грэшнага манаха" [3, с. 24]). За кошт таго, што лірычны герой настолькі пакутуе ад страты каханай, што думае толькі аб ёй, нават калі сядзіць каля цела другой жонкі, і яго хворае ўяўленне малюе розныя жахі і прывіды. За кошт

апісання апошняй ночы, калі яго мёртвая жонка пачынае ажываць і зноў вяртацца на той бок зямнога жыцця: "But why should I minutely detail the **unspeakable horrors of that night**? Why shall I pause to relate how, time after time, until near the period of the grey dawn, this **hideous drama of revivification** was repeated; how each **terrific relapse** was only into a sterner and apparently more **irredeemable death**;... and how each struggle was succeeded by I know not what of **wild** change in the personal appearance of the corpse? [4, с. 105]. ("Але для чаго падрабязна пераказваць **невывказныя жахі гэтай начы**? Для чаго марудзіць і апісваць, як зноў і зноў, амаль што да першых шэрых промняў світання паўтаралася гэтая **жудасная драма ажыўлення**, якая перапынялася **жорсткім** і, здавалася б, **пераможным вяртаннем смерці**,.... **невывказна страшэнным ператварэннем трупа**?" [3, с. 29]).

Падобнае сустракаецца і ў астатніх творах. У вершы "Крумкач" эмацыянальны эфект дасягаецца з дапамогай выкарыстання слова "*nevermore*" ("ніколі"): нарастанне трывогі, роспачы, безнадзейнасці адбываецца дзякуючы перасячэнню логікі ўнутранага маналогу героя, які сумуе па прыгожай Лінор, і ўсвядомленасцю творны склон, да чаго адносіцца? адказу крумкача, у выніку чаго слова "ніколі" пачынае азначаць пакуты няпэўнага існавання на мяжы безнадзейнасці. У навеле "Падзенне дома Ашэраў" гэтаму служаць апісанне замка і навакольных мясцін, што нагадвае "гатычныя раманы", хвароба Родэрыка і яго сястры, загадкавая смерць апошняй, разбурэнне дома са смерцю яго гаспадароў.

Такім чынам, разбіраючы творчасць Э.По з гэтага боку, можна пабачыць, што матыў смерці (і паўстання з мёртвых) з'яўляецца спосабам уздзеяння на пачуцці і розум лірычнага героя "суб'екта псіхалагічнага аналізу", бо менавіта перад тварам смерці – самай загадкавай і самай жахлівай з'явы ў свеце – знікаюць падманлівыя знешнія абліччы і маскі, і чалавечая душа непасрэдна выступае ў яе непрыкрытым выглядзе.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Малуковіч С., Саркісава Н. У палоне журбы: Паэзія Эдгара По і амерыканскі рамантызм // Роднае слова. 2003. № 5-6.
2. Poe E. A. Selected Tales. London.: Penguin Books. 1994.
3. По Э. А. Собрание сочинений в 2-х томах. // Т.1. Рассказы, притчи. Воронеж: АО "Полиграф". 1995.
4. По Э. А. Избранное. Сборник // На англ. яз. Сост. Е. К. Нестерова. М.: Радуга. 1983.

А.П. ЧЕХОВ В ПОЛЬСКОМ КИНО

Т. Е. Трощинская-Степушина

*Государственное учреждение образования
«Гимназия № 9 г. Минска имени Д.М. Манкевича»,
Минск, Беларусь, stepushyna@gmail.com*

Цель данной статьи – выявить особенности художественного взаимодействия разных видов искусства – литературы и кино – на примере анализа польского кинофильма «Неинтересная история» («Niestekawa historia»), снятого известным польским режиссером Войцехом Ежи Хасом по повести А.П. Чехова «Скучная история».

Ключевые слова: киноадаптации; «Скучная история»; экранизация; В.Е. Хас; А.П. Чехов.

A.P. CHEKHOV IN POLISH CINEMA

T. Trashchynskaya-Stsiapushyna

*State educational institution "Mankevich Gymnasium No. 9 of Minsk",
Minsk, Belarus, stepushyna@gmail.com*

The purpose of this article is to identify the features of artistic interaction between literature and cinema by analyzing the Polish film "An Uninteresting Story" ("Niestekawa historia"), shot by the famous Polish director Wojciech Jerzy Has based on the novel by A.P. Chekhov "A Boring Story".

Keywords: film adaptation; "Boring Story"; film adaptation; Has; Chekhov.

С первых дней существования кино литературные произведения служат основой для экранных образов, и причин для этого множество: наличие готового (известного и/или популярного) сюжета, личные литературные пристрастия режиссера, узнаваемость того или иного произведения и др. В связи с этим экранизация литературных произведений является весьма распространенным явлением в кинематографе.

Изучение проблемы взаимодействия литературы и кино в процессе экранизации является объектом внимания литературоведов и киноведов: И. Вайсфельда, А. Вартанова, Л. Волковой, Е. Габриловича, У. Гуральника, В. Демина, Н.И. Нусиновой, С. Соколовой, Л. Фрадкина, Н. Горницкой, М. Ямпольского и др.

Несмотря на общие задачи – воздействовать на разум и чувства реципиента, – литература и кинематограф как виды искусства имеют, конечно, и существенные различия, поскольку обладают собственным, специфическим художественным кодом. Поэтому основной проблемой экранизации является противоречие между буквальным иллюстрированием литератур-

ного первоисточника и уходом режиссера в большую художественную независимость от замысла писателя. При этом, на наш взгляд, искажение литературного произведения в процессе его экранизации неизбежно: во-первых, кино все же «говорит» на своем языке, отличном от языка литературы; во-вторых, нельзя забывать о важности коммерческого фактора при создании большинства кинофильмов; в-третьих, использование типичных для современной культуры игровых технологий все дальше уводит фильм-экранизацию от его литературного источника (особенно это касается классической литературы).

Существует множество экранизаций, использующих известные сюжеты из произведений А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева. Но А. П. Чехов как автор занимает лидирующее положение среди писателей и драматургов, произведения которых служат литературной основой для кино во всем мире. Экранное воплощение его произведений в период приближается к шестистам, включая кинофильмы, телеспектакли, анимационные фильмы. Разумеется, наибольшее количество снято на родине писателя: сегодня известно о более чем двухстах экранизациях произведений Чехова в России в период с 1909 по 2020 гг. Кроме России, по Чехову снимают кино в Германии, Англии, Франции, Финляндии, Румынии, Венгрии, Польше, США, Аргентине и других странах.

Повесть «Скучная история» была написана Чеховым после смерти брата Николая летом 1889 г. Антон Павлович глубоко переживал потерю. Суетная жизнь Николая, его неустроенность, ранняя смерть от туберкулеза (той же болезни, которая одолевала самого писателя) снова и снова возвращали писателя к мучительным мыслям об «общей идее» – истинной цели человеческой жизни. Чехов пишет повесть, название которой изначально задумывается, как «Мое имя и я». Работа идет трудно, писателю многое в ней не нравится, постоянно вносятся поправки («так работал, что даже поглупел»), он часто пишет А. Суворину о том, что, хотя мотив новый, но сама история «выходит скучной», «неинтересной». Возможно, поэтому приходит новое название: «скучная история» превращается в «Скучную историю». Чехов, однако, подверг новое название ироническому автокомментарию: «Самое скучное в нем, как увидите, это длинные рассуждения, которых, к сожалению, нельзя выбросить, так как без них не может обойтись мой герой, пишущий записки», – писал он А.Н. Плещееву, посылая рукопись (3, с. 252). А.Н. Плещеев, восторженно встретивший повесть, советовал, однако, изменить название, чтобы не давать повода для остроумия критиков. Но Чехов не послушался: скука – это определение состояния души главного героя, обозначение целого строя жизни, которой живут он и окружающие его люди, болезнь целого поколения.

Повесть под названием «Скучная история (из записок старого человека)» была опубликована в 11-м номере «Северного вестника» в 1889 г. Написанная от первого лица, она представляет собой размышления главного героя, пожилого человека, известного профессора медицины Николая Степановича о себе и своей жизни. Несмотря на все возможные успехи и регалии, несомненные научные достижения и блестящую педагогическую деятельность, Николай Степанович подавлен и угнетен размышлениями о своей жизни, итог которой он тщетно пытается сформулировать. Ему скучно и неинтересно жить, его раздражают домочадцы и коллеги, все, что они говорят и делают, кажется ему отвратительным – его раздражает сама жизнь. Положение усугубляет и неизлечимая болезнь. Призрачным лучом света в темном царстве героя является Катя – молодая девушка, дочь его покойного друга, общество которой его угнетает менее всех. Прототипом героя в некоторой степени послужил профессор, известный русский ученый-гистолог Александр Иванович Бабухин, блестящие лекции которого слушал Чехов в свою бытность студентом Московского университета. Это подтверждал и сам автор.

В силу своей формы, стиля, темы «Скучная история» редко привлекает внимание театральных и кинорежиссеров. Как несомненно выдающиеся русские (советские) работы необходимо отметить телеспектакль П. Резникова с гениальным Б. Бабочкиным в главной роли (1968), а также спектакль, не так давно поставленный В. Скворцовым в Электротеатре Станиславского в Москве, где главную роль играет Л. Зверинцев (премьера состоялась в 2017 г.). Среди зарубежных кино постановок особое место принадлежит польской экранизации, снятой прославленным польским кинорежиссером Войцехом Ежи Хасом в 1982 г., снявшим до этого целый ряд блестящих экранизаций литературной классики – «Прощание» Станислава Дыгата (1958), «Рукопись, найденная в Сарагосе» Яна Потоцкого (1965), «Кукла» Болеслава Пруса (1969). Неслучайно известный польский киновед Тадеуш Соболевский называл В. Хаса виртуозом творческих переложений, едва ли не самым оригинальным и значительным режиссёром польского кино.

На польском языке произведение было впервые опубликовано в 1902 г. в переводе Юзефа Биссингера под названием "Nudna historia (Z pamiętnika starego człowieka)". Она появилась в выпусках 185–199 в краковском периодическом издании «Время» ("Czas").

В 1958 г. Мария Монгирдова перевела название уже как "Неинтересная история" ("Nieciekawa historia"). Повесть в ее переводе была опубликована в издательстве «Читатель» ("Czytelnik") в VII томе коллективного издания произведений Чехова.

В 2011 г. был опубликован сборник рассказов Чехова в переводе литературоведа Рене Сливовского под общим названием «Неинтересная история». Повесть не изменила названия, но в предисловии к этому изданию Сливовский отметил, что наиболее подходящим для повести было бы название "Печальная история" ("Smężna historia") [7, с. 3].

В 2023 г. литературовед Гжегож Ойцевич опубликовал статью «Скучная, неинтересная или все-таки невеселая или мрачная история? Переводческий спор о названии повести Антона Чехова» (в оригинале: "Nudna, nieciekawa czy jednak niewesoła lub ponura historia? Translatorski spór o tytuł opowieści Antona Czechowa "Скучная история"). В статье автор предлагает комплексный лингвистический и литературоведческий анализ названия повести, а также затрагивает и литературную основу киноадаптации В. Хаса: «Когда в 1982 году Войцех Ежи Хас снимал фильм "Неинтересная история" по рассказу Чехова, у него было по крайней мере три возможности относительно языка высказываний персонажей: 1) использовать перевод Биссингера, 2) использовать перевод Монгирдовой, 3) опираться на совершенно новую версию перевода. В титрах, предваряющих фильм, нет никакой информации о переводчике» [8, с. 237]. Чтобы прояснить проблему авторства киноповествования, Г. Ойцевич рассматривал два варианта: обратиться в киноархив Национальной высшей школы кино, телевидения и театра имени Л. Шиллера в Лодзи, поскольку с 1974 года Хас был связан с этим учреждением и киногруппой Roundabout; сверить высказывания главного героя, в частности Николая Степановича, с существующими польскими переводами повести Чехова. Первый путь не принес автору ожидаемых результатов, поскольку в лодзинском архиве хранятся только документы о студенческих фильмах. Таким образом, автор статьи пришел к выводу, что режиссер использовал перевод Монгирдовой, но без сохранения первоначального оформления оригинала: Хас «свободно сокращал предложения в переведенном тексте и нарушил композицию оригинала, не сохранив хронологическое расположение» [8, с. 259].

Действительно режиссер ограничил содержание повести периодом чуть более одного дня. Фильм начинается с музыки – замедленная, немного потусторонняя мелодия Ежи Максымюка органично ложится на неспешно проплывающие в полумраке кадры квартиры главного героя: добротные стулья, большой стол, картины в тяжелых рамах, часы, канделябры. Мрачноватая, немного угрюмая, верой и правдой служившая ему много лет, вся обстановка профессорской квартиры ненавязчиво, как услужливый дворецкий, ведет зрителя в кабинет своего господина. Благодаря интродукции – медленному визуальному ряду и сопровождающей

его тихой, щемящей музыке, – зритель незаметно оказывается в пространстве героя, как внешнем (находится в его кабинете), так и внутреннем, душевном (через его мысли). Несколько фраз о преследующей его бессоннице прерываются неожиданным воспоминанием, и мы вдруг слышим прелестный женский голос, продолжающий давний диалог. Это Катя. Она говорит об искусстве, о том, что они с Николаем Степановичем «поют из разных опер», но говорит волнуясь, с замиранием сердца. Так говорят не просто с близкими – с любимыми.

Итак, ранее утро после очередной бессонной ночи, профессор раздраженно ходит по кабинету и ведет нескончаемый диалог с самим собой, пытаясь понять, как он оказался в душевном тупике. День начинается с прихода жены, некогда горячо любимой, но теперь вызывающей лишь глухое раздражение и жалость: она озабочена бытом, дочерью, болезнями... В фильме Хаса жена совсем не похожа на «сырую и неуклюжую старуху», какой описывает ее в повести Чехов. Режиссер решил образ жены совершенно иначе, изменив даже имя: из Вари она стала Вероникой. Он увидел ее совсем другой: увядшей, но стройной, все еще красивой женщиной, на лице которой угадываются те милые черты, в которые когда-то был влюблен профессор. Но в этом образе с помощью великолепной игры Анны Милевской показана главная чеховская краска: выражение вечного, безграничного уныния, похожего на ноющую зубную боль (терпимо, но неприятно), которое с годами намертво въелось не только в некогда прекрасные черты, но и во всю фигуру, превратив ее в тень самой себя. Вероника – главная героиня «Скучной истории»: так бесконечно скучна ее жизнь, доверху наполненная лишь бытовыми дразгами и заботами.

Роль профессора исполнил знаменитый польский актер и общественный деятель Густав Холоубек (который стал известен, снявшись у Хаса в главной роли в его первом фильме «Петля»). Интеллектуальность, ироничность Холоубека в сочетании с глубиной актерской игры создали образ настоящего русского интеллигента XIX в., но с неповторимым, западным шармом. Как и у Чехова, его герой подавлен скукой и ощущением бессмысленности своего существования, но парадокс заключается в том, что от его героя веет не безысходностью, а надеждой.

Постепенно погружаясь в интимный мир героя, зритель следит за развитием сюжета, ловит каждое слово в репликах-мыслях героя. При этом внутренний план речи профессора сосуществует параллельно с внешним, порождаемым реальным взаимодействием героя с другими персонажами: женой, дочерью, Катей, коллегами. То, что он говорит другим, банально, то, что он думает на самом деле – глубоко и захватывающе. Как, например, в сцене обеда, где он сидит как бы со всеми, но на самом деле отдельно (он

противопоставлен жене, дочери, Гнеккеру, сидящими рядом), он обменивается с домочадцами дежурными репликами, но настоящий, живой диалог происходит внутри. В этом – ядро драматического конфликта фильма: невозможность диалога с другими [9].

Между тем, повествование Николая Степановича полно неизбывной печали: его имя давно не имеет лично к нему никакого отношения, оно живет своей внешней жизнью, в то время как его собственное личное одиночество тотально и непреодолимо, от него не спасает даже его аккуратный, изящный флирт с Катей.

Любовная линия профессора и Кати прослеживается на всем протяжении кинофильма. Она любит его, любит страстно, со всем пылом молодости и опыта однажды обжегшейся молодой женщины. В. Хас мастерски дарит нам зыбкую надежду на их возможное счастье, и иногда кажется, что и Николай Степанович хотел бы показать больше, чем ему позволяет его высокий (без)жизненный статус – опекуна, профессора, друга, да и просто женатого человека. Эти двое образуют странную пару. Они противоположны друг другу, но нуждаются один в другом. Изысканное, полное аллегорий и символических знаков, их общение рождает ощущение удивительного родства душ, духовной близости, без которого настоящая любовь немислима.

Вечером профессор, как обычно, навещает Катю, и она, справедливо замечая, что его семья давно перестала быть его настоящим домом, вдруг предлагает ему переехать к ней. Николай Степанович в ответ говорит о своих школьных годах, о предвкушении счастья, теснившего грудь. Катя лишь произносит с нежной улыбкой: «С каждым днем вы все скучнее». Здесь можно отметить полное доверие режиссера к актерской выразительности. Он задерживает наше внимание на крупных планах и дает возможность Ханне Микуц, которая играет Катю, подробно передать богатство чувств ее героини: она полна правды, глубины, очарования. В то время как взгляд профессора, даже когда он разговаривает с другими, устремлен внутрь себя, он будто вглядывается в свою душу в мучительных поисках ответа на единственный вопрос: «Как жить дальше?».

Катя предпринимает последнюю попытку к сближению, неожиданно появляясь на пороге его гостиничного номера в Харькове, куда он приехал по просьбе жены, чтобы выяснить на месте подробности о будущем зяте. Она горько и яростно требует у него, как у своего единственного друга, совета, как ей жить дальше. Но не может сказать то, что она так хотела бы услышать: у него нет ни сил, ни желаний. Он говорит жестокие, непонятные для нее слова, озвучивая ту самую мысль, что мучила Чехова, когда он садился писать повесть: «Я побежден... Отсутствие того, что мои товарищи-философы называют общей идеей, я заметил у себя только сейчас, а

ты не будешь знать покоя всю жизнь, всю жизнь» [4, с. 168]. И жажда чувств так и остается жаждой. Катя уезжает навсегда, оставляя профессора в сером гостиничном номере.

Режиссер не преследует цели буквально следовать тексту повести: сохраняя сюжет, он создает иные образы героев: его жена из «сырой старухи» превращается во все еще привлекательную женщину, Катя наделяется нежностью, темпераментом и волей к жизни, да и сам профессор в исполнении Холоубека не производит впечатление старого и больного человека, он бодр и импозантен – режиссер решительно отказывается «убивать» героя его собственной депрессией, он буквально «заставляет» его любить, чувствовать, а значит – жить. Возможно, поэтому, несмотря на формально чеховскую развязку, фильм не оставляет впечатления безнадежности.

Необходимо отметить гармоничность цветовых решений фильма: приглушенные оттенки интерьера, одежды героев, природы выдержаны в одной гамме и поддерживают атмосферу гнетущей неопределённости, уныния. «Первое условие обоснованного участия в кинокартине элемента цвета состоит в том, чтобы цвет входил в картину прежде всего как драматический и драматургический фактор», – писал С. Эйзенштейн [2, с. 415]. В кинофильме это условие бытования цвета полностью соблюдено.

Нужно сказать, что В. Хас начинал со съемок на черно-белую пленку («Петля», «Как быть любимой» и т.д.); к/ф «Скучная история» уже не первый опыт Хаса с цветной пленкой, поэтому к этой картине он достиг того уровня мастерства, чтобы делать насыщенный, богатый, но не броский цветной визуальный ряд. Во всех сценах, снятых на студии, мастерски поставлен свет, поэтому каждая из них приобретает невероятную глубину, почти фотографичность. Богатство глубины света, кстати, прослеживается не только в талантливости осветителя, но и использование насыщенных фильтров (зачастую темно-голубого или насыщенного пурпурного цвета), придающих актерам и интерьеру особую визуальную выразительность.

Эмоциональная глубина героев, их отношений подчеркивается цветовым решением фильма. Возможно, имеет место стилизация цветовой гаммы под живописную манеру художников эпохи возрождения. Выдающийся оператор Петр Собоциньский, работавший с лучшими режиссерами Европы и США (к сожалению, проживший совсем недолгую жизнь), создает характерное для их картин мягкое освещение, идущее от одного светового источника, и использует цветовую гамму, в которой доминируют приглушенные, землисто-коричневые, зеленые и синие тона в узком тональном диапазоне. И только в сценах с Катей на темном зеленоватом фоне появляется яркое красное пятно. Например, в эпизоде, когда она с

жаром говорит об искусстве, мы видим ее в темном халате на фоне красной стены, а профессор, одетый, как всегда, в темный сюртук, сидит при этом в красном кресле. Или в сцене, когда Катя приезжает к нему в гостиницу, она одета в ярко-рубиновый бархатный жакет (конечно, неспроста: профессору должно хотеться и смотреть, и дотронуться до нее), составляя разительный контраст с блеклой унылостью обстановки. Возможно, красный цвет, обычно ассоциирующийся с любовью, страстью, символизирует опасность, приводящую профессора в ужас?

Интересно проследить и эволюцию цвета на протяжении фильма. В первых эпизодах, где показана квартира профессора, все пространство заполнено предметами приглушенных цветов. По мере развития действия краски тускнеют, и в финальной сцене мы видим профессора на фоне блеклой серой стены. Единственное яркое пятно в комнате – Катя, но и оно потом исчезает. Так из жизни профессора уходит последнее, что дарило ему радость.

Французский режиссер и кинокритик Луи Деллюк писал в свое время: «Нужно создавать то, что называется атмосферой. Наши исторические итальянские и французские фильмы – явно сущий вздор именно благодаря полному отсутствию этой атмосферы. Я думаю, что придет день, когда наши фильмы будут иметь эту атмосферу, тот воздух, которым дышит каждая эпоха» [1, с. 124]. Можно сказать, что его чаяния в полной мере оправдались (в том числе) и в кинофильме В. Хаса. Пластика и речь актеров, гармония цвета, пейзаж, операторские решения П. Собоцинского, музыка Е. Максимиюка, монтажный ритм выступают здесь в художественном единстве, составляя то, что вполне отвечает понятию «атмосфера».

«Если повествование представить в виде дороги, то чеховское повествование будет такой дорогой, которая после очередного указателя вдруг обрывается. Дальше читателю уже ничего не помогает, он должен рассчитывать только на себя. Каждый идет в зависимости от своих ресурсов – далеко, близко – либо остается у конца торной дороги, не шагнув туда, где пути смутны», – писал А.П. Чудаков [5, с. 273]. Фильмом «Скучная история» Войцех Хас не побоялся шагнуть «туда, где пути смутны» – в глубину чеховского анализа бессмысленности и бесцельности бытия, и, в отличие от героя «Скучной истории» остался непобежденным. Киновед Мария Корнатовская однажды сказала про Хаса: «Он не гонится за актуальностью, не дает обмануть себя сиюминутной конъюнктуре, но в то же время его фильмы связаны – и притом глубоко – с современностью» [6, с. 9]. В полной мере эти слова относятся и к кинофильму «Неинтересная история», где раскрываются вечные темы поиска смысла жизни, одиночества, смерти и любви.

Библиографические ссылки

1. Деллюк Л. Фотогения кино. Norderstedt : Book on Demand Ltd., 1924.
2. Познин В. Ф. Цвет как элемент драматургии фильма. Вестник Санкт-Петербургского университета // Искусствоведение, 2021. Т.11. № 3
3. Чехов А. П. Письмо Плещееву А. Н., 24 сентября 1889 г. Москва // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Наука, 1974–1983. Т. 3. Письма, Октябрь 1888 – декабрь 1889. М. : Наука, 1976.
4. Чехов А.П. Скучная история. Собрание сочинений: В 12 т. М. : Правда, 1954–1957. Т. 7.
5. Чудаков А. П. Поэтика Чехова. Москва : Наука, 1971.
6. Konratowska M. Scenopisy Hasa [w tym: fragmenty scenopisu filmu „Nieciekawa historia”] // „Kino”, 1983. № 4. S. 12–14.
7. Čehov A.P. Nieciekawa historia / Antoni Czechow ; przekł. i komentarz Rene Śliwowski ; z dodatkiem eseju Tomasza Manna o Czechowie. – Łódź : Wydawnictwo Sic!, 2011.
8. Ojcewicz G. Nudna, nieciekawa czy jednak niewesoła lub ponura historia? Translatorski spór o tytuł opowieści Antona Czechowa. Skučnaâ istoriâ // Wokół języka i kultury : prace dedykowane Prof. Stefanowi Grzybowskiemu w 80. rocznicę urodzin. 2023. S. 235-266.

РАЗДЕЛ 5 АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

SECTION 5 TOPICAL ISSUES OF APPLIED LINGUISTICS

ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И НОВЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ю. М. Амелина

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, amelina@bsu.by*

В данной статье анализируются статистические методы и машинное обучение в применении их к большим корпусам текстов на разных языках, чтобы выявить скрытые закономерности в использовании слов и семантические отношения между ними. Также исследуется, то как данные результаты соотносятся с альтернативными теоретическими рамками, такими как теория эмбодированного познания и концепции, основанные на использовании языка, которые поставили под сомнение традиционные представления о кодировании значений.

Ключевые слова: исследования семантики; вычислительные методы; статистический анализ; машинное обучение; альтернативные теоретические подходы; теория эмбодированного познания.

COMPUTATIONAL METHODS AND NEW THEORETICAL APPROACHES IN SEMANTIC RESEARCH

Y. M. Amelina

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, amelina@bsu.by*

This article analyzes statistical methods and machine learning when applied to large corpora of texts in different languages to reveal hidden patterns in the use of words and semantic relationships between them. It also examines how these findings relate to alternative theoretical frameworks, such as the theory of embodied cognition and language-based concepts that have challenged traditional notions of encoding meaning.

Keywords: semantics research; computational methods; statistical analysis; machine learning; alternative theoretical approaches; theory of embedded cognition.

Семантика является одной из самых динамичных и развивающихся областей лингвистики, которая изучает значение слов, выражений и тек-

стов. Знание семантики необходимо для понимания языковой коммуникации, когнитивных процессов, культурных различий и междисциплинарных связей.

В последние десятилетия семантические исследования претерпели значительные изменения под влиянием вычислительных технологий и новых теоретических концепций. Вычислительные методы позволяют анализировать большие объёмы данных, выявлять скрытые закономерности и семантические отношения, а также проверять и развивать различные теории. Новые теоретические подходы, такие как теория эмбодированного познания и концепции, основанные на использовании языка, поставили под сомнение традиционные представления о кодировании значений и предложили новые перспективы на семантику. Однако эти новые направления ставят перед исследователями новые вызовы и вопросы, которые требуют дальнейшего изучения.

Применение сложных статистических методов и моделей машинного обучения ускорило открытия в семантике. Обучая модели на огромных текстовых корпусах, исследователи теперь могут выявлять повторяющиеся закономерности в употреблении слов, раскрывающие скрытые регулярности в значении. Модели семантического распределения могут выводить значимые семантические отношения из статистического совместного появления слов в похожих контекстах. Алгоритмы кластеризации также группируют слова по общим значениям, позволяя автоматически открывать новые семантические категории.

Однако, хотя информация, основанная на данных методах проливает свет на структуру семантики, значение понятий не может быть полностью извлечено только из статистики. Как отмечает компьютерный лингвист Эмили Бендер, "значение возникает из взаимодействия умов друг с другом, объектами и опытом, а не из данных" [1, с. 2]. Интеграция вычислительных подходов с человеческим знанием остается важным условием для надежного понимания семантики.

Существующие теории значения пересматриваются с использованием современных подходов. Парадигма воплощенного познания утверждает, что семантические знания формируются в результате восприятия, двигательного опыта и эмоциональных переживаний, связанных с физическим миром [2, с. 617]. Это противопоставляется амодальным символическим моделям, где значение представлено абстрактно. Теории, основанные на употреблении, также предполагают, что семантическая структура возникает из воздействия языка в контексте и гибко адаптируется в различных сообществах и поколениях [3, с. 181].

В то же время, динамические подходы моделируют потенциал значения как многомерное "семантическое пространство", где слова определяются своей близостью друг к другу, а не фиксированными представлениями. Сочетание новых подходов с установленными методами позволяет углубить наше понимание семантики и расширить возможности ее приложений. Комбинирование вычислительных методов с теоретическими рамками также способствует более полному и точному моделированию сложных явлений, связанных с семантикой [4, с. 149].

Одним из ключевых направлений в современных исследованиях семантики является использование глубокого обучения и нейронных сетей. Глубокие нейронные сети позволяют моделировать сложные семантические взаимосвязи и извлекать более высокоуровневые представления слов и текстовых данных. Например, рекуррентные нейронные сети (RNN) и сверточные нейронные сети (CNN) успешно применяются для задач семантического анализа, включая определение тональности текста, классификацию документов и машинный перевод.

Благодаря применению глубокого обучения были созданы векторные модели слов, которые отражают слова в векторном пространстве, учитывая их смысловое сходство. Так, Word2Vec и GloVe – это известные методы генерации векторных представлений слов, которые позволяют кодировать слова с помощью компактных числовых векторов. Эти векторные модели сохраняют смысловую близость между словами, что дает возможность выполнять операции смысловой аналогии и выявлять смысловые связи. Например, в модели Word2Vec векторное выражение “король - мужчина + женщина” дает вектор, близкий к вектору слова “королева”. А в модели GloVe векторное расстояние между словами “кошка” и “собака” меньше, чем между словами “кошка” и “банан”, что отражает их семантическую близость.

Вместе с тем, новые теоретические рамки, такие как распределенная семантика и семантические сети, предлагают альтернативные способы представления значения. Распределенная семантика основывается на предположении о том, что семантическая информация распределена по всему языку и может быть представлена в виде векторных пространств. Семантические сети, в свою очередь, моделируют семантические отношения между словами в виде графа или сети, где узлы представляют слова, а ребра – семантические связи.

Однако, существуют и другие теоретические подходы к изучению значения, такие как распределенная семантика и семантические сети. Распределенная семантика предполагает, что семантический контент слова определяется его употреблением в языке и может быть выражен в виде вектора в многомерном пространстве. Семантические сети, напротив,

описывают семантические отношения между словами с помощью графовой структуры, где вершины соответствуют словам, а ребра – семантическим связям. Например, семантическая сеть для слова “собака” может состоять из различных типов семантических связей, таких как гипонимия, синонимия, антонимия и т.д.

Применение этих новых вычислительных методов и теоретических рамок к изучению семантики позволяет лучше понимать язык и создавать более точные семантические модели. Однако существуют нерешенные проблемы, такие как интерпретация полученных результатов и адаптация к культурным и контекстуальным особенностям семантики.

Необходимы дополнительные исследования в этих областях, чтобы расширить наши знания о семантике и использовать их в различных практических задачах, связанных с машинным переводом, информационным поиском и автоматической обработкой естественного языка. Например, существует метод машинного перевода, основанный на распределенной семантике и семантических сетях, который показывает лучшее качество перевода по сравнению с традиционными статистическими и нейронными подходами. Также в некоторых исследованиях рассматривается задача информационного поиска, в которой используются векторные модели слов для улучшения релевантности и точности поисковых запросов.

В заключение следует отметить, что, современные исследования семантики продвигаются вперед благодаря развитию вычислительных методов и новых теоретических рамок. Вычислительные подходы, такие как статистический анализ, машинное обучение и глубокое обучение, позволяют раскрыть скрытые семантические закономерности и создать эффективные модели представления значения. Использование эмбедингов слов и нейронных сетей позволяет извлекать семантические отношения и проводить анализ текстовых данных с высокой точностью.

Одновременно с развитием вычислительных методов, новые теоретические рамки, такие как распределенная семантика, семантические сети и воплощенная когнитивность, предлагают альтернативные подходы к представлению значения и объяснению семантических явлений. Эти рамки учитывают контекстуальные и культурные вариации в семантике и подчеркивают роль восприятия, опыта и взаимодействия с физическим миром в формировании смыслового знания.

Взаимодействие вычислительных методов и новых теоретических рамок позволяет углубить наше понимание семантики и расширить границы ее применения. Однако остаются вызовы, такие как объяснимость полученных результатов, учет разнообразия культур и контекстов, а также этические и социальные аспекты применения семантических моделей.

Успешное разрешение этих вызовов требует дальнейших исследований и улучшений в области семантики. Продолжение работы в направлении интеграции вычислительных методов с человеческим знанием и развитие теоретических рамок помогут нам создать более точные и объяснимые модели семантики, способные эффективно применяться в различных практических задачах.

В целом, современные исследования семантики открывают новые горизонты для понимания языка и его семантических аспектов. Продвижение в области вычислительных методов и теоретических рамок позволяет нам лучше понять и использовать семантическую информацию, что имеет важное значение для развития интеллектуальных систем, автоматической обработки естественного языка и межкультурного взаимодействия.

В заключение можно сказать, что современные исследования семантики предоставляют новые возможности для изучения языка и его смысловых характеристик. Благодаря развитию вычислительных методов и теоретических рамок можно лучше анализировать и применять семантическую информацию, что способствует созданию интеллектуальных систем, автоматической обработки естественного языка и межкультурного взаимодействия. Например, важно решение проблемы межкультурного взаимодействия в контексте семантической адаптации текстов к разным культурам и ценностям.

Библиографические ссылки

1. *Bender E. M.* Linguistic Fundamentals for Natural Language Processing II: 100 Essentials from Semantics and Pragmatics // San Rafael, CA: Morgan & Claypool Publishers. – 2020.
2. *Barsalou L.W.* Grounded Cognition. Annual Review of Psychology // Annual Reviews [Electronic resource] URL: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639> (date of access : 06.01.2024).
3. *Clark A.* Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science // Cambridge University Press. 2013. № 3. P. 181-204.
4. *Куклев В.А.* Модели смешанного обучения // Высшее образование в России. 2018. № 6.

СТРУКТУРАВАННЕ АД'ЕКТЫЎНАГА ТЭКСТАВАГА СЕМАНТЫЧНАГА ПОЛЯ “АГУЛЬНЫЯ ПАНЯЦЦІ”

Т. А. Астапчык

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка,
Мінск, Беларусь, tatjana-vyskvarko@rambler.ru*

У артыкуле прадстаўлена спроба структуравання тэкставага семантычнага поля “Агульныя паняцці”, у якое ўвайшлі беларускія і англійскія некадыфікаваныя ад’ектыўныя кампазіты з арыгінальных мастацкіх тэкстаў.

Ключавыя словы: некадыфікаваныя ад’ектыўныя кампазіты; тэкставае семантычнае поле; моўная карціна свету; беларуская літаратура; англійская літаратура.

STRUCTURING OF THE ADJECTIVE TEXTUAL SEMANTIC FIELD “GENERAL CONCEPTS”

T. A. Astapchyk

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus, tatjana-vyskvarko@rambler.ru*

The article shows the attempt to structurize the textual semantic field “General concepts” (attributional categorial type) that consists of Belarusian and English non-codified compound adjectives from original literary texts.

Keywords: non-codified compound adjectives; textual semantic field; language worldview; Belarusian literature; English literature.

Некадыфікаваныя ад’ектыўныя кампазіты (далей – НАК) ілюструюць словаўтваральны патэнцыял мовы, вобразна-выяўленчыя магчымасці слова ў мастацкай літаратуры. Менавіта структурна-словаваўтваральныя асаблівасці кампазітаў заканамерна атрымалі найбольш увагі даследчыкаў, а семантыка такіх адзінак дасюль застаецца спрэчным момантам і зведвае шмат падыходаў розных спецыялістаў. Акрамя таго, ад’ектывы заўжды дэманструюць моцную семантычную залежнасць ад субстантываў, таму семантыку ад’ектываў лагічна прадстаўляць праз зону распаўсюджвання прыкметы, г. зн. абапіраючыся на семантыку субстантываў.

Матэрыялам для даследавання паслужылі беларускія і англійскія НАК, сабраныя метадам скразной выбаркі з мастацкіх праявістых тэкстаў 20–30-х гадоў ХХ стагоддзя беларускіх і англійскіх пісьменнікаў.

На наш погляд, пунктам адліку для супастаўляльнага вывучэння семантыкі беларускіх і англійскіх НАК можа стаць ідэя структуравання *тэкставых семантычных палёў* (тэрміналагічнае спалучэнне

Л. А. Новікава) прыметавага катэгарыяльнага тыпу. Апазіцыя *семантычнае поле – тэкставае семантычнае поле* (далей – ТСП) адлюстроўвае дыхатамію мова – маўленне. Менавіта ТСП можа быць пакладзена ў аснову цэласнага аналізу мовы мастацкай літаратуры [1]. Аналізуючы галоўныя ўласцівасці поля, Ю. М. Каравулаў вылучае важныя заканамернасці, сярод якіх – немагчымасць адназначнага ўпарадкавання ўнутранай структуры поля і адназначнага вызначэння яго меж [2, с. 275]. Незамкнёнасць семантычнага поля і тэндэнцыю групавак слоў да перасячэння ў яго межах адзначаў і Ю. Д. Апрэсян [3]. Улічваючы адзначаныя заканамернасці і кіруючыся антрапацэнтрычным прынцыпам, мы размеркавалі беларускія і англійскія НАК па дзвюх глабальных семантычных сферах – «Чалавек» і «Прырода». Невялікую колькасць НАК, якія не адпавядаюць семантычным патрабаванням вышэйназваных семантычных сфер, вырашана аб'яднаць у ТСП «Агульныя паняцці». Менавіта трэцяй семантычнай сферы і прысвечаны дадзены артыкул.

ТСП «Агульныя паняцці» прадстаўлена абстрактнымі, адцягненымі, універсальнымі паняццямі. Разгледзім субстантывы, якія выступаюць сферамі распаўсюджання комплексных прыкмет у ТСП «Агульныя паняцці». Гэта такія словы, як 'асвятленне', 'выраз', 'глеба', 'глыбіня', 'глянец', 'далячынь', 'звычай', 'карціна', 'кропка', 'магчымасць', 'мова', 'павей няснага', 'прытульнасць', 'пустата', 'пустэльна', 'свет', 'свет Божы', 'святло', 'сістэма', 'след', 'спосаб', 'стан', 'становішча', 'сувязь', 'супярэчнасці', 'сэнс', 'фон', 'формы', 'холад', 'цеплыня', 'ціш', 'цішыня', 'час'; *business, chaos, darkness, differences, earth, hue, millions, numbers, object, objects, silence, surface, world*.

Ніжэй прыводзім кантэксты, якія дазваляюць не толькі сістэмна прадставіць беларускія і англійскія НАК, але і захаваць іх як помнік мовы мастацкай літаратуры і сведчанне словаўтваральных і семантычных патэнцый моўных сістэм, як своеасаблівыя коды культуры і адлюстраванне ментальнасці беларускага і брытанскага народаў.

Балюча-напружаны: 'Ляпнулі дзверы, уляцелі з двара глухія, парваныя галасы, і стала ціха, асталася ў хаце **балюча-напружаная** пустата (М. Зарэцкі)'.

Балюча-яскравы: '...У **балюча-яскравым** святле ў пачварнай яснасці выступалі яго даўнейшыя ўчынкі (М. Зарэцкі)'.

Востра-варожы: 'Гэта была поўная безумоўная пагоджанасць з усім, што дасюль паўставала на жыццёвым шляху **востра-варожымі** супярэчнасцямі (М. Зарэцкі)'.

Вострасвежы: '...Лясніцкі пачуў добра знаёмы, вольна ўзняты настрой, які прыемна казытаў нутро бадзёрымі ўзмывамі, які абуджаў

шчымліва-радаснае імкненне да руху, да смелага поступу ў нейкую **вострасвежую** далячынь (М. Зарэцкі)’.

Дзіўна-празрысты: ‘...Стала так, быццам ён глядзеў у нейкую **дзіўна-празрыстую** глыбіню і бачыў у ёй сваё ўласнае жыццё... (М. Зарэцкі)’.

Дзіўна-розны: ‘Мізэрная рэчка Латаўка абярнулася ў непераступны рубаж і нахабна разбіла жыццё на два **дзіўна-розныя** светы (М. Зарэцкі)’.

Дрыготна-чырвоны: ‘У **дрыготна-чырвонай** цішы ... Жвіроўскі-сын думаў аб тым, як, што зрабіць, каб пазбыцца адвечных бацькавых здзекаў (М. Зарэцкі)’.

Жудасна-пусты: ‘...І ў пакоі зноў бяздонна раскрываецца тая **жудасна-пустая** цішыня (М. Зарэцкі)’.

Жудасна-ціхі: ‘Наўкола – **жудасна-ціхая** пустэля (М. Зарэцкі)’.

Завабна-трапяткі: ‘З усіх шчэлак дзьмула **завабна-трапяткім** павеем няяснага, а жудаснага ды непрыменнага (Ц. Гартны)’.

Заўзята-руплівы: ‘Здавалася, што з прыходам яго ўсё, што было ў пакоі, прыняло **заўзята-руплівы** выраз, усё заспяшалася некуды, затурбавалася (М. Зарэцкі)’.

Ідылічна-смешны: ‘У адным кутку вакзала ён убачыў **ідылічна-смешную** карцінку (М. Зарэцкі)’.

Козлытна-цікаўны: ‘Чаканні заўсёды ўздоўжваюць час, робяць яго цяжкім і з гэтым **козлытна-цікаўным**... (Ц. Гартны)’.

Маркотна-застылы: ‘Працавіты шоргат лыж працінаў **маркотна-застылую** цішыню з жорсткай нахабнай рэзкасцю (М. Зарэцкі)’.

Напружна-прыкры: ‘Запанавала **напружна-прыкрыя** цішыня (М. Зарэцкі)’.

Нечакана-новы: ‘Лясніцкі нічога не ведаў і таму назаўтрага, прыйшоўшы да Ніны, быў глыбока здзіўлен і ўсцешан **нечакана-новай** карцінай (М. Зарэцкі)’.

Нязмерна-далёкі: ‘...Выцвіўшыя вочы яго глядзелі ў **нязмерна-далёкую** кропку (Я. Нёманскі)’.

Першаістотны: ‘...Ён шукае яшчэ нечага агульнага і глыбокага, адзінага ў сваёй **першаістотнай** глыбіні (М. Зарэцкі)’.

Прагавіта-ўедлівы: ‘...З усіх бакоў насунулася **прагавіта-ўедлівая** цішыня (М. Зарэцкі)’.

Празрыста-мяккія: ‘З захаду яшчэ плыве лёгкая ружаватая яснасць зары – яна насычае Аўгіньчын твар і ўсю яе **празрыста-мяккай** цеплынёй... (М. Зарэцкі)’.

Нахабна-блізкі: ‘Ён слухаў Верына шчабятанне з паблажлівай і, як зазвычай, загадкавай усмешкай, якая мела дзіўную, **нахабна-блізкую** сувязь з узнятым настроем Веры Засуліч (М. Зарэцкі)’.

Ненатуральна-штучны: ‘...І яму ўся гэтая гісторыя раптам падаецца ў **ненатуральна-штучным** дзівачным святле (М. Зарэцкі)’.

Няўлоўна-таемны: ‘Але гэтая чорная работа вялася такімі хітрымі **няўлоўна-таемнымі** спосабамі, што раскрыць яе, паказаць навочна ўсе яе шкодніцкія махінацыі атлумленаму сівецкаму грамадству не было ніякай магчымасці (М. Зарэцкі)’.

Рамантычна-светлы: ‘...У гэтым грала пэўную ролю дзіўнае Верына прозвішча, якое страшэнна імпанавала Сымону Карызну, быццам кідала яно нейкі **рамантычна-светлы** след на яе ад тае славуце рэвалюцыйнасці (М. Зарэцкі)’.

Рамантычна-таемны: ‘Вобраз паненкі Раісы паўстаў у яго ўяўленні ў новым **рамантычна-таемным** асвятленні і ад гэтага набыў яшчэ большую прывабнасць (М. Зарэцкі)’.

Раўнадзіўны: ‘...Гэта б здзейснілася нейкая другая – раўнапраўная і **раўнадзіўная** магчымасць... (М. Зарэцкі)’.

Сцеражліва-застыглы: ‘...У **сцеражліва-застыглай** цішы выразна адзначыўся дробны трэск агню ды недзе заплакала сава адзіночным горкім дзяцёнкам (М. Зарэцкі)’.

Трагічна-бязвыхадны: ‘...Менш за ўсё наракала на свой боль ці на свае нягоды, а больш апісвала **трагічна-бязвыхадны** стан, у якім, на яе думку, знаходзіўся цяпер Сымон Карызна... (М. Зарэцкі)’.

Тупа-недарэчны: ‘Гэта было самае горшае, бо ставіла ў нейкае **тупа-недарэчнае** становішча (М. Зарэцкі)’.

Фантастычна-забытаны: ‘...Праходзіла ў **фантастычна-забытых** формах тое невядомае, новае, што бушавала наўкола (М. Зарэцкі)’.

Цягуча-дрымотны: ‘З-за вокан плылі ўжо смутныя вячэрнія цені – яны ўлівалі ў пакой асаблівую нейкую, **цягуча-дрымотную** прытульнасць (М. Зарэцкі)’.

Цягуча-едкі: ‘Заныла **цягуча-едкая** ціш старога каменнага дома... (М. Зарэцкі)’.

Чароўна-зманлівы: ‘...Бяскрайняя самота давала **чароўна-зманлівую** магчымасць забыцца на сваю няздольнасць (М. Зарэцкі)’.

Чароўна-мудроны: ‘Ён заплюшчыў вочы і слухаў, і тады ўсе думкі і пачуцці, уся істота злівалася ў адно адчуванне – гэта адчуванне было зусім матэрыяльнае – яно было туманна-ружовае, расплыўчастае і пабрадзенае **чароўна-мудронай** сістэмай празрыстых складак (М. Зарэцкі)’.

Чорна-сталёвы: ‘Прыбітыя дажджом дарожкі цмяна свяціліся ў цемры **чорна-сталёвым** глянцам (М. Зарэцкі)’.

Чорна-шэры: ‘Ён здымае стрэльбу і пачынае цэліцца ў стада варон, што рассыпалася **чорна-шэрымі** плямамі па зжатаму полю (З. Бядуля)’.

...Постаць Волькі на два крокі ад Антона ўжо рабілася **чорна-шэрай** плямай... (М. Нікановіч)'.
Чыста-асабовы: 'Дзякуючы пад'южванню слухачоў супярэчнікі ўсё больш і больш распаляліся, паступова саскаўзваючыся з узвышша тонкай палітыкі на **чыста-асабовую** глебу (М. Зарэцкі)'.

Шчыра-радасны: 'Свет Божы выглядаў у іх такім харошым і **шчыра-радасным**, як само сонца (З. Бядуля)'.

Шэра-мэталёвы: 'Руда-ржавая брама набыла **шэра-мэталёвы** колер (Я. Нёманскі)'.

Black-fierce: *And heavy, too, in its own substance: earth-substance, risen from earth into the air: and never forgetting the dark, **black-fierce** earth...* (D. H. Lawrence).

Blood-coloured: *In their **blood-coloured** and foetal darkness the dancers continued for a while to circulate* (A. Huxley).

Dust-covered: *He departed, and returned in a few minutes with a **dust-covered** object* (A. Christie).

Eye-avoiding: *The smut that was really science fell with a crash into the boys' **eye-avoiding** silence* (A. Huxley).

Flax-blue: *...June took a sudden liking – a charming colour, **flax-blue*** (J. Galsworthy).

Goldenbrown: *Her griddle cakes done to a **goldenbrown** hue...* (J. Joyce).

Golden-brown: *...The four black ponies are seen against a pale and strangely lurid sky that has the **golden-brown** colour of thunder-clouds lighted up by the sun* (A. Huxley).

Hunger-and-death: *It's the **hunger-and-death** business again* (R. Aldington).

Hundred-odd: *...The increase of national expenditure from two **hundred-odd** millions to eight hundred millions* (J. Galsworthy).

Ever-increasing: *In **ever-increasing** numbers the motorcars clattered and hammered along the dusty roads...* (R. Aldington).

Lavender-purple: *The girl wore a dress that had been blue, perhaps indigo, but which had faded to the beautiful **lavender-purple** colour which is so common* (D. H. Lawrence).

Nerve-dead: *She now knew the supreme modern terror, of a world all ashy and **nerve-dead*** (D. H. Lawrence).

Nonsense-inventing: *It seemed to her such **nonsense-inventing** differences...* (V. Woolf).

Sharp-soft: *...They sat and ate by the open window, the world all quiet out and about, except, **sharp-soft** in the fading light...* (L. G. Gibbon).

Snake-venom: *It's this **snake-venom** business that I can't get the hang of* (A. Christie).

Такім чынам, ТСП «Агульныя паняцці» выконвае ў пэўнай ступені дапаможную ролю ў параўнанні з ТСП «Чалавек» і ТСП «Прырода» пры рэканструкцыі гіпатэтычных фрагментаў моўных карцін свету. У колькасных адносінах трэцяе ТСП прыметавага катэгарыяльнага тыпу складае 47 і 15 НАК у беларускіх мастацкіх тэкстах і англійскіх мастацкіх тэкстах адпаведна (3% і 1,1% ад агульнай колькасці НАК).

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Новиков Л.А.* Избранные труды. Т. II: Эстетические аспекты языка. Miscellanea. М.: Изд-во РУДН. Серия «Труды ученых филологического факультета», 2001. С. 554—570. Редколлегия.
2. *Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография. Москва : Наука, 1976.
3. *Апресян Ю.Д.* Общая и русская идеография. — Москва : Наука, 1995.

МЕТАСТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРНЕТ-МЕМА КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА XXI ВЕКА

М. А. Бабаян

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, maritaschulz@yandex.by*

В данной статье рассматриваются ключевые аспекты предложенной автором метаструктурной модели интернет-мема в контексте современной цифровой культуры; делаются выводы о целесообразности внедрения данной разработки в образовательный процесс; предоставляются рекомендации по корректному использованию интернет-мемов при обучении.

Ключевые слова: коммуникация; мем; креолизированный текст; интернет-язык; сетевой фольклор.

INTERNET MEME METASTRUCTURE MODEL AS A WAY OF THE XXIst CENTURY CULTURAL PHENOMENON REPRESENTATION

M. A. Babayan

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, maritaschulz@yandex.by*

The article deals with the key aspects of the proposed by the author Internet meme metastructural model in the context of modern digital culture; conclusions are drawn about the feasibility of implementing this development in the educational process; recommendations on the correct use of Internet memes in teaching are provided.

Keywords: communication; meme; creolized text; internet language; network folklore.

Интернет-мем – это элемент культуры, который возникает и распространяется в онлайн-среде, часто с использованием графического, видео-, аудио-, а также текстового компонента [1]. Становится популярным он благодаря передаче от пользователя к пользователю, в основном, в социальных сетях и на форумах. С целью более ясного понимания механизмов функционирования данного феномена в виртуальном пространстве, была создана так называемая *метаструктурная модель*: формализованное описание предмета на основе его отличительных характеристик, основывающееся на представлении его как сложной системы, которая состоит из нескольких уровней, играющих ключевую роль в понимании мема и его применении на практике.

Так, в ходе изучения научной литературы, посвященной данной теме, а также онлайн-ресурсов – баз данных, где интернет-пользователи размещают мемы, было выделено шесть ключевых аспектов, которые послужили основой для проектирования метаструктурной модели. Среди них:

1. Аспект *структурного выражения*, или *структурный* – определяющий структуру, устройство мема.
2. Аспект *семантического содержания*, или *семантический* – отвечающий за содержание мема, за его смысловую нагрузку.
3. Аспект *графического выражения*, или *графический* – формирующий общее представление о визуальной составляющей части интернет-мема.
4. Аспект *функционального применения*, или *функциональный* – предлагающий основные функции, которые выполняет мем в зависимости от его содержания и контекста употребления.
5. Аспект *направленного предназначения*, или *направленный* – определяющий целевую аудиторию, для которой предназначен тот или иной мем.
6. Аспект *способа распространения*, или *распространяющий* – отвечающий за способ распространения интернет-мема среди ранее выделенной целевой аудитории.

В данном абзаце совмещено два этапа проектирования метаструктурной модели: *этап создания общей концепции модели*, который включает в себя выделение основных элементов и функций мема, и *этап определения свойств и возможностей каждого элемента модели*, конкретно указывающий на свойства мема и их описание. Так, например, структурный уровень представляет собой форму и организацию мема, семантический уровень описывает тематику или содержание мема, а графический уровень указывает на визуальную составляющую мема.

После того, как все элементы модели были определены, они интегрировались в единую систему – схему, которая позволит пользователям более четко понимать устройство мемов, быстро и легко их создавать и распространять, а также адаптировать к различным культурным контекстам (рис. – Метаструктурная модель интернет-мема). Данный этап можно назвать *этапом непосредственной визуализации модели*.

Таким образом, реализовав все стадии проектирования модели мема, получаем следующий результат.

Для удобства использования в модель были включены условные обозначения, где:

Q – Question (рус. *Вопрос*)

F (f) – Function (рус. *Функция*)

R²ИКС – аббревиатура от перечисленных функций. Читается как «Р в квадрате ИКС».



Метаструктурная модель интернет-мема

Созданная метаструктурная модель интернет-мема может быть внедрена в образовательный процесс для привлечения внимания студентов к изучаемым темам: мемы могут использоваться для иллюстрации концепций и теорий, для запоминания информации посредством выявления ее взаимосвязи с определенными образами и эмоциями, а также для стимулирования дискуссий и обмена мнениями.

В частности, наибольший интерес данная разработка вызовет у студентов, изучающих *лингвокреатив*, или *языковые игры*, в том числе в рамках дисциплины «Интернет-лингвистика»: к примеру, студентам будет предложено создать свои мемы и описать их по представленным в метаструктуре уровням. Однако необходимо учитывать, что мемы могут содержать неприемлемый или оскорбительный контент, поэтому важно выбирать подходящие единицы информации для их применения в обучающих целях.

Знание и использование популярных интернет-мемов поможет студентам наладить неформальную коммуникацию со своими однокурсниками и преподавателями, тем самым улучшив коллективное взаимодействие и общение в аудитории. В связи с этим считаем целесообразным

представить список рекомендаций по корректной трактовке мемов и их применению в образовательном процессе:

1. Выбирайте мемы, которые соответствуют теме и уровню сложности материала, который вы преподаете.

2. Избегайте использования мемов, которые могут оскорбить кого-то.

3. Помните о том, что мемы не являются основным источником информации и не могут заменить серьезное изучение темы.

4. Используйте мемы для прививания интереса к теме и стимулирования обсуждения.

5. Объясняйте студентам, как мемы связаны с изучаемой темой и почему они были выбраны для использования в учебных целях.

6. Учитывайте особенности аудитории и избегайте использования мемов, которые могут быть непонятны или неуместны.

7. Не забывайте о том, что мемы могут иметь культурную или языковую специфику, поэтому убедитесь, что студенты понимают контекст и смысл мема.

8. Не используйте мемы только ради юмора или развлечения: они должны быть связаны с учебными целями и помогать студентам понимать материал.

9. Помните, что интернет-мемы могут иметь различные значения и использоваться в разных контекстах, поэтому необходимо учитывать социокультурные особенности аудитории.

10. Учитывайте возможные негативные эмоции, которые могут вызвать некоторые интернет-мемы, и избегайте их использования в учебных целях.

11. Объясняйте студентам, как интернет-мемы используются в различных социальных ситуациях и каким образом они помогут в понимании культурных особенностей.

12. Используйте интернет-мемы для создания интерактивной и динамичной атмосферы на занятиях, но не забывайте о главной цели – обучении студентов.

13. Помните, что интернет-мемы могут быть полезными инструментами для обучения языку, так как они помогают улучшить понимание английского языка в различных контекстах.

14. Не забывайте о том, что интернет-мемы могут устареть или перестать быть актуальными, поэтому необходимо следить за новыми тенденциями и обновлять материалы для занятий.

15. Учитывайте, что некоторые интернет-мемы могут быть специфичны для англоязычной культуры и непонятны студентам из других стран.

16. Объясняйте значения и контексты использования интернет-мемов на английском языке, чтобы студенты могли лучше понимать их смысл.

17. Учитывайте возможные различия в юморе и культурных нормах при использовании англоязычных интернет-мемов в учебных целях.

18. Рассказывайте студентам о различных типах интернет-мемов на английском языке, таких как фотографии, видео и т.д., чтобы они могли лучше понимать их формат.

19. Используйте англоязычные интернет-мемы для обучения сленгу и неформальной лексике на английском языке.

20. Не забывайте о том, что понимание и использование интернет-мемов на английском языке может быть полезным навыком для студентов при общении с носителями языка в реальной жизни.

Таким образом, создание метаструктурной модели интернет-мема является важным шагом в понимании и управлении интернет-культурой, которая играет все более значимую роль в современном обществе.

Библиографические ссылки

1. *Dawkins R. The Selfsh Gene: 30th Anniversary Edition, 3rd ed. Oxford University Press: Oxford, UK, 2006.*

РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ КОРПУСОВ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ю. Ю. Красовская

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, hisradaar@gmail.com*

В данной статье рассматривается роль текстовых корпусов в современных лингвистических исследованиях. Представлены основные методы и подходы к использованию текстовых корпусов в лингвистических исследованиях, включая анализ лексики, грамматики, семантики и дискурса. Рассматриваются преимущества и ограничения данного метода, а также примеры его успешного применения в области обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: корпус текстов; метатекст; учебный корпус; корпусная лингвистика; корпусные методы.

THE ROLE OF TEXT CORPORA IN CONTEMPORARY LINGUISTIC RESEARCH

J. Krasowskaja

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, hisradaar@gmail.com*

The article deals with the role of text corpora in contemporary linguistic research. It presents the main methods and approaches to using text corpora in linguistic studies, including analysis of lexicon, grammar, semantics, and discourse. The advantages and limitations of this method are discussed, along with examples of its successful application in the field of foreign language education.

Keywords: text corpus; metatext; educational corpus; corpus linguistics; corpus methods.

В современных гуманитарных исследованиях, таких как литературоведение, социолингвистика, сравнительная лингвистика и переводоведение, активно используются текстовые корпуса. Это объясняется тем, что корпуса текстов позволяют выявлять закономерности в структуре и организации текстов на разных уровнях. Корпус текста можно рассматривать как несколько уменьшенную модель языка, поэтому электронные корпуса позволяют намного быстрее и эффективнее решать ранее фактически невыполнимые для науки задачи: анализировать тысячи словоформ для получения лингвистической информации, получать десятки тысяч примеров словоупотреблений для проведения лингвистических исследований, изучать язык в диахронии, наблюдать изменение значения языковых единиц или употребления тех или иных языковых конструкций и многое другое. Корпусы позволяют проводить как внутриязыковой, так и межьязыковой

сравнительный анализ различных языковых явлений, а также отслеживать тенденции в развитии языка в разные исторические периоды, определять точность перевода, переводческие идиостили и др.

Интерес пользователей корпусов, прежде всего лингвистов, направлен в основном на метатекстовую информацию и примеры использования языковых элементов и конструкций, а не на конкретное содержание текстов. Исходные лингвистические исследования, проводимые с применением корпусов, ранее ограничивались подсчетом частоты встречаемости различных языковых элементов. Статистические методики находят применение в решении сложных лингвистических задач, таких как разработка словарей, составление грамматик, машинный перевод, распознавание и синтез речи, а также средства проверки орфографии и грамматики. Так, статистические методы, используя материал корпуса, позволяют выявить регулярное соседство слов, что может указывать на их вхождение в устойчивые словосочетания. Эти устойчивые словосочетания представляют собой семантически неделимые единицы. Подход корпусной лингвистики обеспечивает репрезентативность и сбалансированность языкового материала, а также предоставляет инструменты для поиска, обычно позволяющие получить хорошую выборку в конкретном корпусе.

Об этом же пишет Н.В. Перцов, опровергающий суждения авторитетнейших лингвистов о русском языке, используя материал Национального корпуса русского языка: «...Следует признать, что возможности корпусов все-таки еще недостаточно усвоены лингвистической общественностью вообще и лингвистами в частности. Обращение к корпусным данным еще не стало столь же привычным и обязательным при формулировке и проверке тех или иных утверждений относительно фактов языка, как обращение к грамматикам и словарям, к работам коллег...» [1].

Целесообразность и необходимость обращения к корпусам и их применение в комплексе с другими исследовательскими инструментами убедительно обосновывает Ч. Филмор: «Во-первых, я не думаю, что могут существовать какие-либо корпуса, какими бы большими они ни были, которые содержали бы все области английской лексики и грамматики, которые я хочу исследовать; все, что я видел, неадекватно. Второе наблюдение заключается в том, что каждый корпус, который я имел возможность изучить, каким бы маленьким он ни был, научил меня фактам, которые я не мог представить никаким другим способом» [2].

Свидетельства из корпусов могут быть использованы для верификации гипотез на каждом уровне языка, начиная от звуков речи и заканчивая целыми разговорами и текстами [3]. В рамках этой структуры анализ может быть повторен и результаты воспроизведены, что невозможно в про-

цессе метода интроспекции. Например, было опровергнуто часто повторяемое утверждение о том, что частицы в глаголах немецкого языка с отделяемыми приставками не могут находиться в начале предложения. Анализ корпусов текстов выявил значительное количество грамматически верных примеров, где частица находится в начальной позиции.

В исследованиях, посвященных лингвистической эволюции, корпусные данные играют критическую роль. Например, древнеанглийский и среднеанглийский являются языками, утраченными для современного общества, что делает невозможным обращение к живым языковым сообществам для получения данных. Тем не менее, существуют фиксированные корпуса, включающие некоторые тексты на этих мертвых языках, сохранившиеся до настоящего времени. Эти корпуса представляют собой ценный инструмент для количественного анализа языковых изменений, поскольку обеспечивают доступ к репрезентативным данным, необходимым для исследования.

Использование текстовых корпусов является разумным и в контексте дискурсивных исследований. С.Ю. Богданова предлагает обратиться к таким корпусам с целью выявления характеристик определенных типов дискурса и оценки степени соответствия отдельного текста моделям дискурса в данном регистре [4].

Исследование, проведенное Д. Байбером, представляет собой пример анализа лексической семантики, в рамках которого проанализировано употребление английских прилагательных *big*, *large* и *great*, которые, на первый взгляд, считаются синонимами. Исследование основано на анализе частотности употребления этих прилагательных на основе выборки из 5.7 миллионов словоупотреблений из корпуса Longman-Lancaster. Кроме того, были рассмотрены ближайшие коллокации для каждого из этих слов. Результаты анализа указали на то, что упомянутые прилагательные не являются эквивалентными семантически и имеют различные предпочтительные сочетания и распределение в текстах. [5]

Корпусные технологии играют ключевую роль в обучении языкам, предоставляя студентам доступ к реальным языковым материалам. Репрезентативность корпуса обеспечивает широкий спектр примеров, что позволяет студентам изучать языковые явления в различных контекстах. Это способствует более эффективному закреплению теоретических знаний на практике. Кроме того, конкордансы могут использоваться для самоконтроля и при выполнении переводов. Например, студенты могут использовать конкордансы для проверки правильности употребления выражений или словосочетаний, что помогает им лучше усвоить языковые правила.

Необходимо отметить, что, помимо анализа употребления лексических единиц, использование поиска единиц посредством конкордансеров

также способствуют выявлению их сочетаемости с другими словами, определению наиболее часто употребляемых предлогов и прочих параметров. Можно ввести параметр для отображения однокоренных слов, что упростит поиск студентам и позволит им изучать не только исходное слово, но и его производные. В случае с грамматическими конструкциями конкордансы также облегчают анализ их употребления, что способствует практическому применению теоретических знаний.

Вместо предварительно подготовленных материалов с примерами использования конкретных слов или грамматических времен, учащиеся самостоятельно обращаются к онлайн-версии лингвистического корпуса, проводят поиск и анализ данных. Это способствует развитию у обучающихся необходимых стратегий в области языкового образования и самообразования. Затем они могут обратиться к описанию соответствующего правила в учебнике или грамматическом справочнике, сравнить его с собственными выводами и начать использовать новую структуру в коммуникативно-ориентированных заданиях. Здесь в первую очередь следует сказать о коллигации, то есть грамматической сочетаемости слов. Примером коллигации служит управление глаголов. С использованием конкорданса можно проверить, требует ли определенный глагол сопровождения предлогом, а также определить возможность использования после него другого глагола в форме инфинитива или герундия. Корпусные технологии также предоставляют возможность исследования фразовых глаголов, представляющих сложный аспект в процессе обучения.

Так, исследование, проведенное в университете Чан-Ан в Южной Корее, сфокусировалось на оценке способности студентов к самостоятельному использованию корпусов данных. В результате было обнаружено, что общие языковые корпуса служат студентам как источник справочной информации, в то время как специализированные корпуса оказывают непосредственную помощь при работе с научными текстами. Студенты инженерных специальностей, чьим родным языком не является английский, стремятся поднять уровень своей профессиональной речи до уровня носителей языка [6]. В результате этого делается вывод о необходимости развития специализированных корпусов и их регулярной модернизации совместно со студентами. На данный момент существует несколько проектов, в рамках которых студенты активно участвуют в создании специализированных языковых корпусов.

Таким образом, можно утверждать, что корпусная лингвистика охватывает широкий спектр исследований в области языкознания. Эти исследования направлены не только на изучение структуры языка, но также фокусируются на практических аспектах, таких как методы обучения иностранному языку с использованием текстовых корпусов. Этот подход

предоставляет не только понимание языковых явлений, но и помогает в разработке эффективных стратегий обучения, основанных на реальных языковых контекстах.

Библиографические ссылки

1. *Перцов Н.В.* О роли корпусов в лингвистических исследованиях // Корпусная лингвистика 2006 / СПб : Изд-во С.-Петерб. ун-та; Изд-во РХГА, 2006. С. 318-331.
2. *Fillmore C.* Corpus linguistics or Computer-aided armchair linguistics // Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of the Nobel Symposium 82, Stockholm, 4–8 August 1991 / Mouton de Gruyter. Berlin, 2011. pp. 35-60.
3. *Захаров В.П.* Корпусная лингвистика: Учебник для студентов направления «Лингвистика». 2-е изд., перераб. и дополн. / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. СПб : СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2013.
4. *Богданова С. Ю.* Возможности корпусной методологии в решении лингвистических задач [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-korpusnoy-metodologii-v-reshenii-lingvisticheskikh-zadach> (дата доступа: 10.01.2024).
5. *Biber D.* Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use. Cambridge Univ. Press, 1998.
6. *Chang Ji-Yeon* The use of general and specialized corpora as reference sources for academic English writing: A case study // ReCALL. 2014. Volume 26. P. 243-259.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В. С. Селезнева

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, kbKz222@yandex.ru*

Студенты с нарушением зрения нуждаются в корректировке учебного процесса. Данное исследование фокусируется на возможностях информационно-коммуникационных технологий, которые помогают незрячим и слабовидящим студентам участвовать в процессе обучения английского языка и лучше воспринимать преподаваемую информацию.

Ключевые слова: незрячие и слабовидящие студенты; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); брайлевский дисплей, тифлотехнические средства; электронный учебный курс.

POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

V. S. Selezneva

*Belarussian State University,
Minsk, Belarus, kbKz222@yandex.ru*

Students with visual impairment need correction in the learning process. This study focuses on the possibilities of information and communication technologies, that help blind and visually impaired students to participate in the English language learning process and absorb better the information taught.

Keywords: blind and visually impaired students; Information and Communication Technology (ICT); typhlo-technical means; braille display; e-learning course (ELC).

Информационные компьютерные технологии (далее – ИКТ) повышают эффективность организации образовательного процесса для незрячих и слабовидящих студентов, которые часто не имеют возможности полноценно осваивать традиционные программы обучения. Поскольку незрячие и слабовидящие студенты не могут работать с печатными материалами, для них необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы. Целью исследования является обзор ИКТ для обучения незрячих и слабовидящих студентов на примере преподавания английского языка в вузе.

Совершенно ясно, что для лиц с нарушениями зрения опора на слуховое восприятие становится восполняющим механизмом в изучении как

родного, так и ИЯ. Одна из главных задач в обучении ИЯ заключается в формировании у обучающихся умений восприятия иностранной речи, что в лингводидактике обозначается термином «аудирование» [1, с. 52].

ИКТ позволяют людям, имеющим проблемы со зрением преобразовывать информацию, передаваемую знаками и символами, в акустический сигнал, а также предоставляют возможность доступа к информации на разнообразных носителях [2, с. 10]. На компьютере у студентов с нарушениями зрения может быть установлено программное обеспечение для чтения с экрана или органайзер Braille Sense – незаменимый портативный компьютер для незрячих пользователей (отметим, что это очень дорогое устройство). Средства чтения с экрана позволяют пользователям перемещаться по компьютерным операционным системам, читать и записывать файлы, просматривать веб-страницы, выполнять поиск в базах данных и работать с программными продуктами [3, с. 14].

В 1980-х годах были разработаны первые программы, которые дали возможность незрячим пользователям работать на компьютере самостоятельно. Одной из таких компьютерных тифлотехнологий является Screen Reader, программа экранного доступа, перехватывающая текстовые сообщения и передающая их на синтезатор речи или брайлевский дисплей, не мешая работе других прикладных программ.

С течением времени количество компьютерных аппаратных и программных тифлотехнических средств, предназначенных для людей с нарушениями зрения, значительно увеличилось. Эти средства обеспечивают рельефно-точечный и звуковой вывод или ввод компьютерной информации, что позволяет людям с ограничением по зрению использовать персональный компьютер самостоятельно. Это программы невизуального или экранного доступа к информации, брайлевский дисплей (позволяет незрячим пользователям считывать текст, отображаемый на экране компьютера, при помощи выпуклых точек, образующих брайлевские символы), брайлевская клавиатура, брайлевский принтер, голосовые синтезаторы речи (преобразуют текстовую информацию в аудиоформат, позволяя незрячим пользователям слушать содержимое экрана компьютера) и т.д. [4, с. 320].

Одними из популярных программ для чтения с экрана являются Non Visual Desktop Access (NVDA) и Jawsfor Windows. Эти инструменты помогают незрячим и слабовидящим пользователям управлять компьютером. Пользователь осуществляет навигацию посредством синтезатора речи и стандартной клавиатуры. Программы для чтения с экрана предоставляют доступ к просмотру web-страниц в интернете, созданию, просмотру и редактированию текстовых документов и электронных таблиц, отправке и получению электронной почты, запуску консольных приложений из командной строки; управлению при помощи средств операционной системы.

Кандидат филологических наук А.И. Николаев в 2019 году для незрячих и слабовидящих людей разработал первую компьютерную обучающую программу под названием «АПРОЛ». Данная программа предназначена для учащихся, обладающих базовыми знаниями английского языка, желающих совершенствовать навыки разговорной речи и умения при составлении предложений на английском языке. Принцип работы по данной программе основан на тестовых тренажерах по умению понимать содержание прослушанного диалога.

Основным отличием и уникальностью метода А.И. Николаева является управление и возможность использования обычных компьютерных клавиатур. Простота в использовании, где требуется только персональный компьютер, стандартная обычная клавиатура, акустическая система (колонки) или наушники является общедоступным и малозатратным для учащихся, и может послужить дополнительным обучающим элементом.

В рамках ДО, ставшего актуальным в последние годы, стало возможным установление контакта студентов и преподавателей с незрячими обучающимися на дому с использованием электронных учебных курсов, участием в веб-конференциях на специальных платформах (Moodle, Zoom и др.).

Итак, разработка адаптивных учебных программ, которые использовали бы средства ИКТ, может значительно способствовать качественному усвоению учебного материала студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья по зрению. Такие программы открывают новые возможности для незрячих и слабовидящих студентов при изучении иностранного языка, в частности, английского языка.

Библиографические ссылки

1. Прибылов Н.Г., Фролова С.В. Обучение восприятию устной речи на английском языке студентов с нарушениями зрения // Образовательные ресурсы и технологии. № 4 (41). 2022. С. 51–58.

2. Петров М.А. Роль информационных технологий в жизни незрячих людей // IT-технологии как средство реабилитации незрячих людей: состояние, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской науч.-практ. конф., Пермь 30 ноября - 2 декабря 2011 г. / Пермская краевая специальная библиотека для слепых. Пермь, 2011. С. 5–16.

3. Мелихов Ю.В., Тугулева Г.В. Новые цифровые решения в обучении людей с нарушением зрения в современной инклюзивной образовательной среде // Гуманитарно-педагогические исследования. Т. 6. № 1. 2022. С. 12–18.

4. Николаев А.И. Инновационный подход при обучении иностранным языкам незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. № 6 (79). 2019. С. 320–323.

ЭЛЕКТРОННЫЯ АЎДЫЯГІДЫ Ў КАНТЭКСЦЕ ПРЫКЛАДНОЙ ЛІНГВІСТЫКІ

М. М. Слесарава¹⁾, А. Я. Драгун²⁾, Д. І. Латышэвіч³⁾,
Я. С. Зяноўка⁴⁾, Н. У. Косырава⁵⁾, Ю. С. Гецэвіч⁶⁾

*АІПІ НАН Беларусі,
Мінск, Беларусь,*

¹⁾mariaSlesareva00@gmail.com, ²⁾ndrahun@gmail.com, ³⁾david.latyshevich@gmail.com,
⁴⁾evgeniakacan@gmail.com, ⁵⁾stykina@gmail.com, ⁶⁾yuras.hetsevich@gmail.com

Дадзены артыкул апісвае прымяненне метадаў аўтаматычнай апрацоўкі тэкставага матэрыялу для аўдыягідаў у рамках прыкладной лінгвістыкі. На прыкладзе стварэння электроннага гіда для Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі разглядаюцца прынцыпы збору і сістэматызацыі даных, іх паэтапная камп'ютарная апрацоўка і праграмавая рэалізацыя ў складзе інтэрактыўнага аўдыягіда.

Ключавыя словы: прыкладная лінгвістыка; аўдыягід; аўтаматычная апрацоўка; лінгвістычнае напаўненне; камп'ютарныя тэхналогіі; вычытка.

ELECTRONIC AUDIO GUIDES IN APPLIED LINGUISTICS

M. Slesarava¹⁾, A. Drahun²⁾, D. Latyshevich³⁾, Ya. Zianouka⁴⁾, N.
Kosyrava⁵⁾, Yu. Hetsevich⁶⁾

*UIIP of NASB,
Minsk, Belarus,*

¹⁾mariaSlesareva00@gmail.com, ²⁾ndrahun@gmail.com, ³⁾david.latyshevich@gmail.com,
⁴⁾evgeniakacan@gmail.com, ⁵⁾stykina@gmail.com, ⁶⁾yuras.hetsevich@gmail.com

This article examines the application of automatic text processing methods for audio guides in the framework of applied linguistics. Using the example of creating an electronic guide for the National Academy of Sciences of Belarus, the principles of data collection and systematization, their computer processing and software implementation as part of an interactive audio guide are considered

Keywords: applied linguistics; audio guide; automatic processing; linguistic content; computer technology; proofreading.

Уводзіны. Ва ўсё больш глабалізаваным свеце, дзе турызм і падарожжа з'яўляюцца неад'емнай часткай нашага жыцця, выкарыстанне аўдыягідаў стала папулярным інструментам для прадстаўлення інфармацыі і арыенціраў наведвальнікам розных культурных і гістарычных аб'ектаў. Аўдыягіды як сродкі камунікацыі даюць унікальную магчымасць даследаваць скрыжаванне лінгвістыкі і практычнага прымянення праз прызму прыкладной лінгвістыкі, якая імкнецца вырашаць праблемы,

звязаныя з мовай у рэальным жыцці, абапіраючыся на тэорыі і даследаванні лінгвістыкі і іншых сумежных дысцыплін. У рамках распрацоўкі аўдыягідаў прыкладная лінгвістыка можа ўнесці бяспэчны ўклад у разуменне выбару мовы, дызайну кантэнту і стратэгіі камунікацыі.

Адным з найважнейшых аспектаў стварэння эфектыўнага аўдыягіда з'яўляецца выбар мовы для мэтавай аўдыторыі. Лінгвістычныя даследаванні могуць дапамагчы ў распрацоўцы зместу аўдыягіда з выкарыстаннем спрошчаных моўных структур, выразнага вымаўлення і адпаведнай лексікі, каб наведвальнікі з розным узроўнем валодання мовы маглі лёгка ўспрымаць прадстаўленую інфармацыю і ўзаемадзейнічаць з ёй. Стыль і танальнасць аўдыягіда адыгрываюць важную ролю ў прыцягненні аўдыторыі і падтрыманні яе цікавасці на працягу ўсяго тура. Прыкладная лінгвістыка можа даць каштоўную інфармацыю аб сацыялінгвістычных аспектах камунікацыі, дапамагаючы стварыць неабходныя стыль і інтанацыю, якія адпавядаюць культурным чаканням, каштоўнасцям і нормам мэтавых карыстальнікаў. Аўдыягіды таксама могуць стаць эфектыўным інструментам вывучэння і ўзбагачэння мовы. Прыкладная лінгвістыка ўключае аўдыявізуальныя і аўдыялінгвальныя падыходы да лепшага ўспрымання інфармацыі, дазваляючы наведвальнікам практыкаваць і ўдасканальваць свае моўныя навыкі і адначасова знаёміцца з культурнай і гістарычнай інфармацыяй. Такі міждысцыплінарны падыход можа ператварыць аўдыягід з простых крыніц інфармацыі ў інтэрактыўны вопыт навучання.

Аўдыягід «Электронны гід па Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі» (мал. 1), распрацаваны супрацоўнікамі лабараторыі распазнавання і сінтэзу маўлення АПП НАН Беларусі [1], аб'ядноўвае прымяненне сучасных камп'ютарных тэхналогій з правільнай лінгвістычнай напайняльнасцю, што адлюстроўвае якаснае спалучэнне аўтаматызаваных працэсаў для стварэння эфектыўнага прадстаўлення моўных даных.

Асноўная частка. Працэс стварэння электроннага аўдыягіда патрабуе два галоўныя кампаненты. Гэта праграмная рэалізацыя на базе пэўных платформаў для канструявання дызайн-макета аўдыягіда і лінгвістычнае напайненне (кантэнт) у аўдыя-ці/і тэкставым фармаце. Для рэалізацыі праекта могуць быць задзейнічаны лінгвісты і перакладчыкі, дыктары, дызайнеры, распрацоўшчыкі вэб- і мабільных дадаткаў, тэсціроўшчык праграмага забеспячэння. Першаасновай з'яўляецца падрыхтоўка кантэнт-суадносна з патрабаваннямі арганізацыі-заказчыка. Такім чынам, стварэнне змястоўнай часткі праходзіць некалькі этапаў:

1. Даследаванне і збор інфармацыі: правядзенне апытання арганізацыі-заказчыка, пошук, аналіз і сістэматызацыя апісанняў/славутасцяў/маршрутаў або тэмы, па якіх ствараецца аўдыягід. Важным

пунктам выступае складанне інфарматыўнага і цікавага аповеду для карыстальнікаў.

2. Вызначэнне структуры і зместу: разбіўка інфармацыі на лагічныя раздзелы або тэмы з вызначэннем арганізацыі кантэнту ў рамках аўдыягіда. Неабходным фактам для слухача з’яўляецца атрыманне максімальна поўнага і зразумелага ўяўлення аб аб’екце.

3. Апрацоўка тэкставай інфармацыі: правядзенне лінгвістычнай і камп’ютарнай апрацоўкі тэксту згодна са стылістычнымі асаблівасцямі, відамі тэкстаў і мэтанакіраванасцю на канкрэтную аўдыторыю.

4. Агучванне тэкставых паведамленняў: на дадзеным этапе адбываецца выбар фармату агучвання апісанняў (дыктарскае агучванне ці выкарыстанне сістэм сінтэзу маўлення па тэксце). Прыдатны голас павінен быць прыемным, выразным і перадаваць інфармацыю аб кожным аб’екце/экспанаце/славукасці.



Рыс. 1. Інтэрфейс прататыпа электроннага гіда па Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі

5. Праверка і рэдагаванне кантэнтнай часткі: праслухоўванне створаных тэкставых/галасавых апісанняў з мэтай праверкі інфармацыі на яснасць, зразумеласць і адсутнасць памылак. Унясенне неабходных правак і выпраўленняў, каб стварыць высакаякасны аўдыягід.

Такім чынам, у задачы стварэння электроннага гіда па Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі (далей – «электронны гід») уваходзіць распрацоўка трох версій на розных платформах: Web-версія для прагляду на камп’ютары, Android- і iOS-версіі для карыстання на смартфонах.

Апісанні арганізацый/мясцін/гістарычных падзей будуць прадстаўлены на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Электронны гід будзе мець наступныя магчымасці і функцыянальнасць:

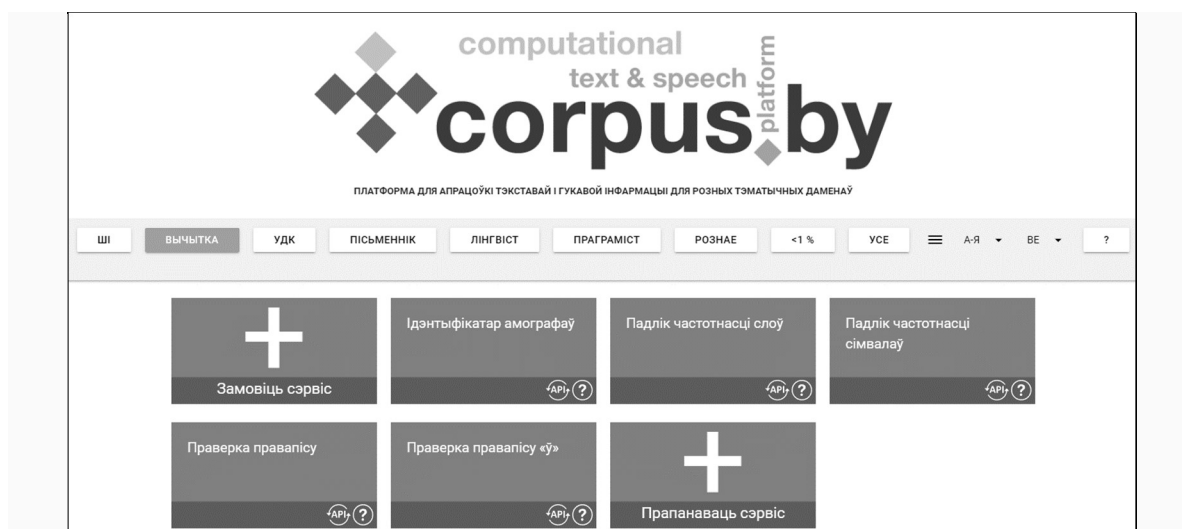
1. Электронная экскурсія па арганізацыях НАН Беларусі. Прапануецца структурнае адлюстраванне па розных напрамках навук. Выкарыстоўваючы аўдыягід, можна праглядзець карту арганізацыі, даведацца, дзе яна размешчана на карце, і нават пабудаваць маршрут.

2. Электронная экскурсія па гісторыі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Тут можна даведацца і праслухаць карысную інфармацыю аб важных датах, гістарычных асобах і значных месцах (алеях).

3. Электронная экскурсія па важных распрацоўках НАН Беларусі. Яна прадстаўляе экспанаты па структурным і тэматычным падзеле акадэміі навук. Будзе рэалізавана магчымасць навігацыі па QR-кодах для ўнутраных тэрыторый, а таксама перакрываючыя спасылкі на дакументы і матэрыялы (на асноўны сайт). Дадатковай функцыянальнай магчымасцю стане інтэлектуальны пошук па распрацоўках НАН Беларусі.

Адной з галоўных складанасцей падчас стварэння кантэнтнага аўдыягіда з'яўляецца збор, сістэматызацыя і структураванне тэкставых матэрыялаў/галасавых апісанняў і фота/малюнкаў. Іх падбор ажыццяўляецца згодна з мэтавай аўдыторыяй, якая будзе выкарыстоўваць дадзаныя. У выпадку стварэння электроннага аўдыягіда для НАН Беларусі стыль прадстаўленай інфармацыі носіць навукова-папулярны характар. Гэта значыць, што паведамленні, напоўненыя высокай інфарматыўнасцю, зразумелыя вялікаму колу карыстальнікаў. Навукова-папулярнае прадстаўленне даных дазваляе спрасціць доступ да навуковай інфармацыі для шырокай аўдыторыі, спрыяе папулярызацыі навукі і павышэнню культуры грамадства ў цэлым. Усе лішні прабел матэрыялы праходзяць праверку на гістарычную праўдзівасць, і толькі далей пачынаецца іх апрацоўка.

Першапачатковым этапам працы з абранымі тэкстамі выступае іх камп'ютарная апрацоўка. Для гэтага лінгвісты выкарыстоўваюць платформу для апрацоўкі тэкставай і гукавой інфармацыі для розных тэматычных даменаў corpus.by [2]. Платформа прадстаўляе набор інструментальных сродкаў (сэрвісаў) па апрацоўцы тэксту, маўлення і іншых даных як лінгвістам, так і праграмістам. Распрацаваныя сэрвісы групуюцца ў тэматычныя дамены для больш зручнага выкарыстання ў канкрэтных практычных сферах, што значна спрашчае пошук неабходных інструментаў. На малюнку 2 прапанаваны пяць сэрвісаў для хуткай камп'ютарнай вычыткі матэрыялаў на беларускай мове [3]. Гэта «Ідэнтыфікатар амографаў», «Падлік частотнасці слоў», «Падлік частотнасці сімвалаў», «Праверка правапісу», «Праверка правапісу Ў».



Рыс. 2. Сэрвісы платформы corpus.by для аўтаматычнай вычыткі беларускамоўных тэкстаў

Сэрвісы «*Падлік частотнасці сімвалаў*» і «*Падлік частотнасці слоў*» даюць статыстычную і даведачную інфармацыю пра сімвалы і словы ў тэксце, што дазваляе выявіць і выправіць іх памылковае выкарыстанне. Прыватным выпадкам выкарыстання другога сэрвіса з’яўляецца задача падліку частаты ўжывання слоў у электронным тэксце, што важна для спецыялістаў, якія займаюцца вычыткай тэкстаў (знаходжанне памылковых ужыванняў слоў паводле шаблона памылковага ўжывання), і для патрэб стылістычнай карэктуры тэкстаў – вызначэння занадта частага ўжывання пэўнага слова (і наступнай ручной замены яго сінанімічным) і знаходжання “слоў-паразітаў”.

Сэрвіс «*Праверка правапісу*» прызначаны для праверкі правільнасці напісання слоў згодна з падключанымі электроннымі слоўнікамі ў сістэме платформы. Знойдзеныя хаця б у адным са слоўнікаў словы ўваходнага тэксту сэрвіс кваліфікуе як напісаныя правільна. Словы, не знойдзеныя ў слоўніках, сэрвіс кваліфікуе як напісаныя няправільна і выводзіць у выглядзе спіса ў алфавітным парадку. Такім чынам, карыстальнік можа сам выправіць свае памылкі і прааналізаваць іх колькасць. Апошні сэрвіс, «*Праверка правапісу Ў*», распрацаваны для хуткай праверкі вялікіх электронных тэкстаў на беларускай мове з мэтай пошуку і выпраўлення адной з найбольш распаўсюджаных памылак – памылкі ў напісанні літар «у» і «ў». У сувязі з працай з тэкстамі навукова-папулярнага стылю важна выкарыстаць сэрвіс «*Апрацоўка лічбавых выказаў*» для аўтаматычнай расшыфроўкі лікаў і лічбаў, якія апісваюць даты, каардынаты, адрасы і выразы з адзінкамі вымярэння. Такім чынам, пакрокавая апрацоўка даных з дапамогай прадстаўленых сэрвісаў значна скарачае час працы лінгвістаў і наглядна дэманструе прымяненне прыкладной лінгвістыкі ў стварэнні аўдыягідаў.

Заклучэнне. Прымяненне лінгвістычных прынцыпаў аўтаматычнай апрацоўкі тэкставага матэрыялу адкрывае новыя магчымасці для стварэння кантэнту ў аўдыягідах у рамках прыкладной лінгвістыкі. Прымаючы пад увагу выбар мовы, яснасць, стыль і форму прадстаўлення даных, аўдыягіды могуць быць распрацаваны для эфектыўнага данясення інфармацыі да розных аўдыторый, спрыяючы як культурнаму ўзаемаразуменню, так і развіццю мовы, аб чым сведчыць электронны гід для НАН Беларусі і іншыя аўдыягіды, распрацаваныя лабараторыяй распазнавання і сінтэзу маўлення. З імі можна пазнаёміцца на інтэрактыўнай платформе Krokam [4]. Па меры далейшага развіцця тэхналогій прыкладная лінгвістыка будзе працягваць адыгрываць жыццёва важную ролю ў пераўтварэнні аўдыягіда ў дынамічныя і інтэрактыўныя моўныя інструменты, прапаноўваючы наведвальнікам сапраўды захапляльны вопыт наведвання культурных і гістарычных аб'ектаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Лабараторыя распазнавання і сінтэзу маўлення [Электронны рэсурс] URL: <http://ssrlab.by/> (дата доступу: 11.07.2017).
2. Платформа для апрацоўкі тэкставай і гукавой інфармацыі для розных тэматычных даменаў corpus.by. [Электронны рэсурс] URL: <http://corpus.by/> (дата доступу : 12.01.2023).
3. *Марчык М.У.* Вычытка тэксту вялікага памеру на беларускай мове // *Лінгвістыка, лінгводидактыка, лінгвокультуралогія: актуальныя пытанні і перспектывы развіцця* : матэрыялы II Міждунар. навуц.-практ. конф., Мінск, 1–2 марта 2018 г. / редкол. : О.Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. Мінск : Издательский центр БГУ, 2018. С. 58-63.
4. Аўдыягіды Krokam у індустрыі беларускага турызму / М.М. Слесарава, Ю.С. Гецэвіч, А.У. Унучак, Н.В. Анофранка, А.Я. Драгун, А.А. Бакуновіч // *Перспектывы развіцця турызма в современных условиях: мировые тенденции и региональные контексты* / Национальное агентство по туризму ; редкол.: И.Н. Воронович (предс.) и др.. Мінск : Колорград, 2023. С. 454-463.

ВНЕШНЯЯ СИНТАГМАТИКА ФРАЗЕМЫ *НА ЗЛОБУ ДНЯ* В ЯЗЫКЕ «СБ. БЕЛАРУСЬ СЕГОДНЯ»

А. Ч. РЫЖКОВИЧ

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Беларусь, annamichalouskaya@mail.ru*

В статье рассматриваются внешние синтагматические отношения фраземы *на злобу дня* в материалах издания «СБ. Беларусь сегодня». Анализируются структурные компоненты адъективных и адverbialных синтагм, семантика главного компонента образуемых фраземой синтагм.

Ключевые слова: фразема; фразеологизм; синтагма; предикативные отношения; атрибутивные отношения.

EXTERNAL SYNTAGMATICS OF PHRASES ON THE TOPIC OF THE DAY IN THE LANGUAGE OF "SB. BELARUS TODAY"

A. Ch. Ryzhkovich

*Grodno State University named after Yanka Kupala,
Grodno, Belarus, annamichalouskaya@mail.ru*

The article examines the external syntagmatic relations of phraseme *on the topic of the day* in the materials of the publication "SB. Belarus today." The structural components of *epu* adjectival and adverbial syntagmas and the semantics of the main component of the syntagmas formed by the phraseme are analyzed.

Keywords: phraseme; phraseology; syntagma; predicative relations; attributive relations.

Многие динамические процессы, которые происходят в современном литературном языке, в значительной степени стимулируются средствами массовой информации, прагматическая и информационная значимость которых возрастает в информационном обществе. Внутренняя форма единиц публицистического дискурса отражает наиболее актуальные для современности реалии и явления. Важным источником экспрессивно-эмоциональной и воздействующей насыщенности публицистического текста становятся фразеологические единицы, которые «наполняют публицистические тексты определенной воздействующей силой, передавая отношение и оценку автора, а также помогая создавать специфическую образность [1, с. 280].

Публицистическая фразеология имеет свою специфику и даже «формирует отдельный пласт в общей фразеологической системе; характеризуется применением определенного числа и частотности оборотов, чем

возможно объяснение использования одних и тех же фразеологических единиц в разных изданиях и разными журналистами» [1, с. 280].

Разнообразие языковых единиц с фразеологическим потенциалом обуславливает широкую терминологическую палитру лингвистики при описании таких средств. Их называют фразеологизмами, идиомами, идиоматическими выражениями, идиоматическими словосочетаниями, фраземами.

Мы в своем исследовании будем использовать термин фразема. Под фраземой Н. Ф. Алефиренко и Л. Г. Золотых понимают «аналитический по форме, но семантически целостный и синтаксически неделимый языковой знак, который своим возникновением обязан комбинаторному взаимодействию смыслов лексических и грамматических компонентов своего свободносинтаксического генотипа» [2, с. 12]. Фразема является асимметричным языковым знаком. Фраземы относятся к номинативным средствам языка, что сближает их со словами. Однако на грамматическом уровне фраземы являются более сложными структурными единицами, чем слова, поскольку строятся по синтаксическим моделям словосочетаний с подчинительной связью. Таким образом, фраземы занимают промежуточное положение между словами и словосочетаниями и характеризуются воспроизводимостью и раздельнооформленностью, т.е. фразема сочетает целостность значения с аналитичностью формы. По мнению О. И. Авдеевой, «именно аналитичность формы, следы которой просматриваются и на семантическом, и на синтаксическом уровне, актуализирует анализ фразеологизмов в двух аспектах: в аспекте внешней и внутренней парадигматики и синтагматики» [3, с. 96].

Под синтагматикой мы вслед за Е. С. Кубряковой понимаем «анализ особых – синтагматических отношений между знаками языка, возникающих между последовательно расположенными его единицами при их непосредственном сочетании друг с другом в реальном потоке речи или в тексте» [4, с. 447]. Как отмечает О. И. Авдеева, «внутренняя синтагматика рассматривает взаимоотношения составляющих элементов внутри фраземы: на лексическом и грамматическом уровне это различные виды взаимоотношений компонентов фраземы, на семантическом уровне – взаимоотношения сем в структуре фразеологической семемы. Внешняя синтагматика рассматривает взаимоотношения фраземы с окружающим контекстом, в частности, образованные ими конфигурации» [3, с. 96].

Объектом нашего исследования является внешняя синтагматика фраземы *на злобу дня*. Мы будем рассматривать фразему в составе синтагм – единиц, состоящих «из двух или более семантически различных элементов, которые синтаксически ведут себя так же, как минимальные знаки, с которыми они могут быть взаимозаменяемы» [5].

Наш материал позволяет выделить два основных типа синтагм: адвербиальные и адъективные.

Адъективные синтагмы представляют собой словосочетания со связью управления, главный компонент выражен именем существительным, т.е. синтагмы строятся по модели «субстантив + фразема» *на злобу дня*: *вопросы на злобу дня, новости на злобу дня, повестка на злобу дня* и др. (всего 228 единиц).

Субстантив, входящий в структуру адъективной синтагмы, обозначает:

– единицы, актуализирующие проблематику развития государства по различным направлениям (*вопросы на злобу дня, важная и актуальная информация на злобу дня, проблемы на злобу дня, ситуация на злобу дня, ключевые цели на злобу дня, несколько слов на злобу дня*);

– единицы, акцентирующие внимание на тематике, обсуждаемой или публикуемой информации (*новости на злобу дня, объявления на злобу дня, повестка на злобу дня, сюжеты на злобу дня, опубликованные на страницах «Знаменки» темы на злобу дня*);

– единицы, отражающие процесс или результат решения проблем (*разговор на злобу дня, предложения на злобу дня, диалог на злобу дня, дискуссия на злобу дня, обсуждения на злобу дня, советы на злобу дня, пример на злобу дня, законопроект на злобу дня, комментарии на злобу дня*);

– единицы, обозначающие формат или способ предоставления актуальной информации (*новые песни на злобу дня, инфографика на злобу дня, строки на злобу дня, фильмы на злобу дня, миниатюры на злобу дня, пьески на злобу дня, приметы на злобу дня, документалистика на злобу дня, сочинение басен на злобу дня, рисунки на злобу дня, драматургия на злобу дня, модные спектакли на злобу дня, произведения публицистические на злобу дня*).

Отдельно выделим субстантивы, связанные с развлекательным контентом, посредством которого также актуализируются общественно важные вопросы и проблемы: *шоу на злобу дня, юмор на злобу дня, скетчи на злобу дня, карикатуры на злобу дня*.

Адвербиальные синтагмы строятся по модели «предикат + фразема» *на злобу дня*. Большинство предикатов – это глаголы говорения: *высказаться на злобу дня, привести пример на злобу дня, подчеркнуть на злобу дня, поговорить на злобу дня, назвать на злобу дня*. Однако встречаются и акциональные предикаты: *писать «на злобу дня», снять фильм на злобу дня*.

Также выявлен единичный случай, когда главный компонент выражен деепричастием: *рисуя на злобу дня* (*Рисуя «на злобу дня», Олег Иванович всегда предлагает читателям парадокс или симпатичный перевертыш: а что, если посмотреть на то или иное явление с другой стороны?»*).

Фразема на злобу дня в составе и атрибутивных, и адвербиальных синтагм образует синонимические ряды, причем семантика данных синонимов варьируется. Так, контекстуальные синонимы могут выражать:

– чувства: *Атмосфера беседы изначально сложилась искренней и назлобу дня. Глава государства отвечал открыто и на злобу дня. Александр Лукашенко говорил эмоционально и на злобу дня. Все предложения были очень смелыми, беспристрастными и, как говорится, на злобу дня;*

– оценку: *Беседа вышла такой же. Аргументированной, взвешенной, назлобу дня — чтобы затронуть каждого. Здесь создано научное общество «Будучыня», где учащиеся 5–11-х классов проводят самостоятельные исследования, всегда перспективные и на злобу дня.*

– градацию, что выражается посредством соответствующих союзов, хотя в большинстве случаев контекстуальные синонимы с фраземой на злобу дня связываются при помощи сочинительного союза *и*: *Интервью телеканалу CNN получилось не просто острым и на злобу дня.*

Фразема на злобу дня также может образовывать синонимический ряд с другими фраземами: *Все присутствующие, вся молодежь, все прогрессивные граждане страны в очередной раз получили четкие, правдивые, обстоятельные и развернутые ответы, иногда прямо «в лоб», на злобу дня. Он умел мыслить государственно – на злобу дня и на века.* В первом контексте акцент делается на открытости собеседников, во втором контексте подчеркивается значимость и умение личности оценивать перспективы развития.

Фразема злорадия может употребляться без предлога *на* и с характеристикой: *В общем и целом, проблема решаема. Хотя она иной раз и становится злорадией дня. Особая статья — белорусские песни, многие из которых Шейн любил петь сам. Есть среди них и давно утраченная злорадия дня — вот купальская песня о том, как казак в Полоцке на рынке допил до того, что девушку шинкарке продал.*

В контекстах с фраземой встречаются вводные слова с метаязыковым значением. Журналист предваряет введение фраземы в текст предупреждающей фразой (*что называется, как говорится*) или сочетанием, актуализирующим внимание целевой аудитории на сказанном (*как всегда, самое главное*): *Темы, как всегда, на злобу дня. Самое главное, на злобу дня мы должны подтянуть инфекционки. Фильм по сценарию Валентина Залужного снят, что называется, на злобу дня и рассказывает о жизни*

белорусских врачей-кардиохирургов. И наш Президент никогда не упускает случая пообщаться со специалистами, **что называется, на злобу дня**. Что волнует теперь? Все вопросы, как говорится, **на злобу дня**.

Фразема *на злобу дня* в исследуемом материале допускает отсутствие компонента *день*, при этом в ряде контекстов авторы статьи указывают на данный факт (*То, что сегодня на злобу (дня). – Прим. ред.*). *То, что нужно сегодня нашей жизни*), в части контекстов такое указание отсутствует: *Поэтому чего тут говорить? Просто на злобу, еще один раз: не получится. Первое, на злобу, если вы следите за ситуацией*. Трансформация фраземы в данном случае – закономерное условие ее функционирования. «Преобразованные фразеологизмы воспринимаются носителями языка в соотношении с их прототипами, в то же время они привлекают внимание необычной формой и выражают индивидуальную оценку говорящим описываемой ситуации» [6, с. 319].

Фразема *на злобу дня* в составе синтагмы всегда занимает постпозицию по отношению к главному компоненту. Это обусловлено тем, что фразема в адъективных синтагмах выполняет функцию несогласованного определения, а в адverbиальных – функцию обстоятельства образа действия (вопросы какие? – *на злобу дня*). Нами выявлен единичный препозиции исследуемой фраземы *на злобу дня*: *Но есть на злобу дня вопросы, которые надо усиливать просто*.

В анализируемом материале все контексты русскоязычные. Встречается единичное употребление фраземы *на злобу дня* на белорусском языке, причем в составе фразеологизма, т.е. фразема является структурным компонентом более крупной фразеологической единицы: *Блог Святланы Бароўскай умоўна можна назваць «мудрасць на злобу дня»*. На наш взгляд, данная фразеологическая единица образована по аналогии с широко распространенной в сети и медиа фраземой *цитата дня*.

Фразема *на злобу дня* может функционировать и как свободная синтаксема, которая при этом сохраняет своё категориально-семантическое значение [7]: *На злобу дня: Всебелорусское народное собрание. И на злобу дня: я вас очень прошу, покажите всему миру и некоторым нашим, кто не видит или кто ослеп, что у нас есть настоящая молодежь. На злобу дня — Способны ли страны ЕАЭС полностью обеспечить свою энергетическую независимость. На злобу дня — вы видите, что происходит в стране. На злобу дня: проблема беженцев*.

Таким образом, фразема *на злобу дня* образует адъективные и адverbиальные синтагмы, при этом занимает препозицию по отношению к главному компоненту, образует синонимические ряды с другими синтаксическими единицами и может функционировать как самостоятельная конструкция.

Библиографические ссылки

1. *Клушина Н. И.* Общие особенности публицистического стиля // *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Учебное пособие.* М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. *Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г.* Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия). Астрахань, 2000. С. 12.
3. *Авдеева О. И.* Синтагматика глагольных фразем русского языка. // *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Приложение.* 2005. № 6. С. 96-104.
4. *Кубрякова Е. С. Синтагматика* // *Лингвистический энциклопедический словарь.* М., 1990.
5. *Martinet A.* La linguistique synchronique: etudes et recherches. Paris, 1965.
6. *Раденкова Е. К.* Реализация категории оценочности посредством преобразования фразеологических оборотов: (На материале газетных заголовков) // *Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке: Материалы междунар. науч. конф. Тула, 17–19 мая 2018 г. Тула: ТППО, 2018. С. 318–323.*
7. *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М. : Едиториал УРСС, 2006.

РАЗДЕЛ 6 ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

SECTION 6 THE FIRST STEPS IN SCIENCE

АНТОНИМИЯ КАК ОСНОВА АМБИВАЛЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В. Н. Алексеенко

*Алтайский государственный педагогический университет
Барнаул, Россия, vladalekseenko97@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению языкового явления антонимии, являющегося основой амбивалентности. Исследование продемонстрировало, что в художественном тексте наиболее полно амбивалентность актуализируется в антонимических оппозициях.

Ключевые слова: антонимия; противоположность; амбивалентность; антонимы; биномы; художественный текст.

ANTONYMY AS THE FOUNDATION OF AMBIVALENCE IN A CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE LITERARY TEXT

V. N. Alekseenko

*Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia, vladalekseenko97@mail.ru*

The article is devoted to the description of the antonymy as a linguistic phenomenon and as the foundation of ambivalence. The ambivalence in a literary text is manifested mostly by antonymic oppositions.

Keywords: antonymy; opposite; ambivalence; antonyms; binomials; literary text.

В настоящее время явление антонимии в аспекте художественного дискурса представляет собой перспективную область исследования. Центральным элементом для антонимии является понятие противоположности, которое является универсальным способом описания действительности: противоположность охватывает всю реальность и распространяется на психологию человека, что также находит отражение в языке.

Антонимия воспринимается прежде всего как лексическое явление, и именно антонимы реализуют противоположность значений. Лексическая антонимия – это семантическое отношение противоположных значений,

выражаемых формально различными словами, которые реализуют в тексте функцию противопоставления [1, с. 247]. Лексические антонимы – это полноточные слова с противоположными лексическими значениями, обозначающие предельно различающиеся и ассоциативно взаимосвязанные с точки зрения носителей определенного языка односущностные экстралингвистические реалии [2, с. 25].

Наиболее полно противоположность реализуется в антонимических контекстах (бинамах), когда антонимы встречаются совместно, что наиболее полно отражает амбивалентность бытия.

Материалом для нашего исследования послужили романы американской писательницы Стефани Майер *Eclipse* (2007) и *Breaking Dawn* (2008). В основе ее произведений лежит идея о таком амбивалентном онтологическом концепте, как «бессмертие», объединяющем в себе сопряженные (противопоставляемые, но неразрывно взаимосвязанные) субконцепты «жизнь» и «смерть». Можно заключить, что в основе сюжетов романов С. Майер лежит идея о бинарной оппозитивности, т.е. «принципе организации мироздания, предполагающем единство и борьбу противоположностей» [3, с. 57].

В исследуемых произведениях поднимается проблема экзистенциального влечения человека продолжить свое существование. Именно в отречении от человеческой сущности как таковой он видит необходимое условие рождения. Сохранение себя видится ему исключительно в рамках смерти прежнего «себя», т.е. уничтожении своего бытия. В данном случае смерть и рождение рассматриваются в диалектическом единстве, и смерть есть рождение новой формы бытия.

По сюжету вышеупомянутых произведений главная героиня Белла Свон переезжает к отцу в другой город, где знакомится с необычным одноклассником Эдвардом Калленом, который держится вдали от всех. Вскоре у них завязываются романтические отношения, и она выясняет, что он вампир. Перед персонажами стоит выбор: чтобы быть с любимым, Белле придется стать вампиром, однако Эдвард не желает, чтобы девушка потеряла свою человеческую сущность:

*(1) In theory, I was anxious, even eager to trade **mortality** for **immortality**. After all, it was the key to staying with Edward forever* [4, p. 287].

Представленное противопоставление фундаментальных качеств человека и вампира (человек – смертный, вампир – бессмертный) находит яркое отражение в текстах романов С. Майер. Данные оппозиции определяют использование лексических антонимов “mortality” и “immortality”.

Следующий пример содержит системные лексические антонимы “hunter” / “prey” и “life” / “death” и выражает взаимообусловленность и

единство перечисленных субконцептов, обычно противостоящих друг другу:

(2) *“You see it everywhere,” Jacob said, his voice suddenly distant. “Nature taking its course – **hunter and prey**, the endless cycle of **life and death**.”* [4, p. 117].

Вампиры по своей природе являются хищниками, вынужденными охотиться на животных или людей, отбирая жизнь у других, чтобы продлить свое существование как можно дольше. Таким образом, механизм «охотник – жертва» провозглашает одну из важнейших истин существования всего живого на земле: чередование жизни и смерти лежит в основе мира, смерть порождает жизнь, конец одного является началом другого.

Наконец, романы С. Майер изобилуют линией семантического противопоставления “god – mortal”:

(3) *I doubt whether any two among **gods or mortals** have seen quite so clearly* [5, p. 444].

В индивидуально-авторской картине мира С. Майер вампиры не воспринимаются как нечто отвратительное несмотря на то, что они всегда были ужасной фигурой в мифологии. В представлении писательницы они наделены даром, который возвышает их над всеми живыми существами.

Таким образом, в основе амбивалентности как основы бытия лежит антонимия, наиболее полно представленная в художественном тексте при помощи лексических антонимов, в частности, биномов.

Библиографические ссылки

1. Новиков Л. А. Семантика русского языка. Москва : Высшая школа, 1982.
2. Боева Н. Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Н. Б. Боева ; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2001.
3. Ильченко А. В. Библия как образец текста, построенного по принципу контраста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2008.
4. Meyer S. Eclipse // InternetArchive [Electronic resource] URL : <https://archive.org/details/book-3-eclipse> (date of access : 19.02.2024).
5. Meyer S. Breaking Dawn // InternetArchive [Electronic resource] URL: <https://archive.org/details/oceanof-pdf.com-breaking-dawn-stephenie-meyer/mode/2up> (date of access: 19.02.2024).

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Дубровская¹⁾, К. Н. Байдук²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾elena_dubrovskaya82@mail.ru, ²⁾karinabaiduk@gmail.com*

В данной статье рассматриваются ключевые термины и сложности, связанные с преподаванием иностранных языков с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции. Изучение иностранного языка включает в себя не только усвоение материала и развитие коммуникативной компетенции, но также приобретение определенных навыков, установок, ценностей, знаний и перспектив. В статье освещаются критерии отбора материала, необходимость изучения культуры и языка для развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция; коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку; иностранная культура; «контактные зоны»; «осмысленное обучение»; модель «уровня обработки»; автономное обучение.

THE PROBLEM OF INTECULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LANGUAGE TEACHING

E. V. Dubrovskaya¹⁾, K. N. Bayduk²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾elena_dubrovskaya82@mail.ru, ²⁾karinabaiduk@gmail.com*

This article outlines some of the key terms and difficulties that emerge in teaching foreign languages for intercultural communicative competence. Learning a foreign language includes not only basic rules and communicative competence, but also the acquisition of certain skills, attitudes, values, knowledge and perspectives. The article highlights the criteria for selecting cultural contents and culture-and-language learning tasks for the development of intercultural competence.

Keywords: intercultural communicative competence; communicative competence; foreign language learning; foreign culture; "contact zones"; "meaningful learning"; "levels of processing" model; autonomous learning.

С появлением всё более возрастающих возможностей межкультурного взаимодействия и мультикультурного характера многих обществ, перспектива общения с носителями иностранного языка, демонстрирующими различные культурные модели поведения, стала более реалистичной. Когда мы говорим об общении, мы говорим о коммуникативной компетенции – способности и реальной готовности к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [2]. Однако при общении с человеком другой культуры важно учитывать не только лингвистические аспекты целевого языка, но также культурные особенности. Обучение иностранному языку

всегда включает в себя, по крайней мере, два языка и культуры, а именно собственную культуру и язык учащегося с одной стороны, и иностранную культуру и язык – с другой. А говорящий на межкультурном уровне это не просто парящий над культурой человек-космополит. Интерес этого человека не ограничивается просто восхищением различиями или экзотикой другой культуры. Он стремится понять культуру другого человека изнутри, что в то же время способствует пониманию своей собственной культуры через призму внутреннего опыта. Следовательно, развитие межкультурной компетенции в использовании иностранного языка включает в себя не только усвоение коммуникативной компетенции, но также приобретение определенных навыков, установок, ценностей, знаний и перспектив.

Следовательно, кажется разумным стремиться привлечь внимание учащихся к осознанию того, что носители других языков способны организовывать и воспринимать мир с уникальных позиций, отличных от их собственных.

Межкультурная коммуникативная компетенция – система знаний, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного общения, что подразумевает знание изучаемого языка в системе культуры, ... а также умение осуществлять межкультурное взаимодействие на изучаемом языке [1].

Для обеспечения более полного усвоения знаний о другой культуре необходимо постепенное введение ее элементов с самого начала учебного процесса, с учетом их актуальности и значимости для учащихся.

Традиционная учебная программа включает в себя совокупность знаний, охватывающих большое количество культурных аспектов. В попытке представить репрезентативную картину конкретной культуры, учащимся предоставляют знания, охватывающие: географию, политику, искусство, образование, жизнедеятельность, транспорт, средства массовой информации и т.д. Следовательно, вопрос, который следует задать, заключается в том, представляет ли данная совокупность знаний какую-либо пользу или интерес для конкретной группы учащихся, а также могут ли они осознавать предоставленную им информацию. Например, представление детьми информации об общей политической ситуации в стране может оказаться неэффективным с точки зрения изучения культуры, поскольку результаты исследований показывают, что данная возрастная группа еще не готова к данной теме и, очевидно, не способна проводить детальные сравнения политических систем.

Мы не можем говорить про культуру страны в 2024 году на основе информации или текстов 2000-ых годов. Ведь в первую очередь культуры представляют собой сложные и разнообразные явления, содержащие неравенства, разногласия и стабильные элементы. Люди не ограничиваются принадлежностью к единой культурной группе с общими правилами, условностями, моделями поведения и ценностями, а представляют собой

более сложное социокультурное явление; они не всегда являются членами определенных социальных или культурных групп, а имеют свойства переходить из одной в другую. Признание и уважение этого многообразия культурных идентичностей должны стать основополагающими принципами в преподавании иностранных языков и подготовке учителей.

Восприятие культур как неограниченных, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой может также подчеркнуть взаимоотношения внутри и между ними. За последние годы было приложено много усилий для установления их взаимопроникновения и отсутствия четких границ между культурными группами. Лингвист Мэри Луиза Пратт, например, ввела понятие «контактных зон» для описания социальных пространств, где культуры сталкиваются и борются друг с другом, часто в асимметричных отношениях власти, таких как колониализм и рабство [3], однако преподавание культуры до сих пор предпочитало не затрагивать данные существующие межкультурные отношения. Повышение осведомленности учащихся о политических последствиях культурных взаимоотношений является политически и этически спорным вопросом.

На протяжении всей истории преподавания иностранных языков, исследователи стремились разработать типологии заданий, чтобы систематизировать и объединить различные виды упражнений для эффективной интеграции в учебный процесс.

Образовательные концепции, которые были особенно важны в этом отношении, – это концепции «осмысленного обучения» [4] и модель «уровня обработки» [5]. Согласно исследованиям психолога Дэвида Осубеля материалы могут способствовать обучению только тогда, когда они связаны с предыдущими знаниями учащихся и содержат подсказки и упражнения для обработки новой информации [4]. Упражнения, которые слишком просты или сложны для уровня учащихся, могут нанести ущерб процессу усвоения, поскольку они либо не являются достаточно сложными, либо наоборот перегружают учащихся. Известные психологи Фергус Крейк и Роберт Локхарт, разработавшие понятие модели «уровней обработки», показали, что учащиеся лучше запоминают отдельные элементы информации, когда обрабатывают их на глубоком, а не поверхностном уровнях [5].

Однако современные учебники по иностранному языку в основном содержат задания, связанные с изучением культуры, которые можно отнести к категориям восприятия и репродукции, требующих низкого уровня вовлеченности в культурный контент. Авторы учебников в основном стремятся познакомить учащихся с культурой, заставляя их читать тексты, и ожидая, что это приведет к положительному влиянию на мышление учащихся и превратит их в непредубежденных и толерантных граждан. Задания в учебниках обычно не требуют от учащихся обработки, применения или размышления о полученной ранее информации о целевой культуре и

ее представителях. Им также обычно не предлагается сравнивать культуры, сопереживать точкам зрения других людей или развивать свои критические навыки. Большинство заданий являются индивидуальными, учащиеся усваивают информацию самостоятельно, а не работают вместе для получения дополнительных знаний. Учащихся не стимулируют к пересмотру и переоценке имеющихся знаний с учетом новой информации, а также к обнаружению связей между уже полученными знаниями, по мере их появления в новых контекстах.

Из этого становится очевидным, что для эффективного усвоения культуры необходимо стимулировать автономию учащихся, что предполагает самостоятельную работу без прямого контроля со стороны преподавателя. Важно обратить внимание на то, что общая картина мира не всегда соответствует информации, представленной в учебных пособиях или материалах, поэтому учащимся необходимо постоянно предоставлять возможности для развития конкретных стратегических навыков, таких как рефлексия, самооценка, оценка других, а также навыки сотрудничества и ведения переговоров.

Межкультурное обучение иностранному языку представляет собой более глубокий и комплексный процесс, включающий не только освоение коммуникативной компетенции и передачу информации о другой культуре, но и более тщательное изучение иностранных культур, а также анализ взаимоотношений между ними. Преподаватели иностранных языков также должны осознавать, что владение иностранным языком всегда включает погружение в культурную среду, отличную от собственной, поэтому обучение иностранным языкам должно также включать межкультурную коммуникативную компетенцию и быть ориентированным на межкультурное взаимодействие.

Библиографические ссылки

1. Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004.
3. *Pratt M. L.* Arts of the Contact Zone / Mary Louise Pratt // *Profession*. 1991. Vol. 91. P. 33-40.
4. *Ausubel D. P.* Educational Psychology: A Cognitive View. New York : Holt, Rinehart & Winston Inc., 1978.
5. *Craik, F. I. M.* Levels of Processing: A Framework for Memory Research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1972. № 11. P. 671-684.

ПРАГМАТИКА ФРАЗЕОЛОГИИ: КАК ПРАВИЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

В. А. Богущ¹⁾, А. Э. Буйновская²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾bybon0121@gmail.com*

Данная статья глубоко исследует прагматику фразеологии и важность ее корректного использования в разговорной речи. В статье анализируются основные принципы правильного использования фразеологии, включая контекстуальную адекватность, структурную грамотность и соответствие коммуникативным целям. Авторы предоставляют рекомендации по избеганию недоразумений и неловких ситуаций при употреблении фразеологических выражений, а также приводят примеры успешного и неправильного применения фразеологии в речи. Эта статья полезна для всех, кто стремится улучшить свои навыки коммуникации и избежать структурных ошибок при использовании фразеологических оборотов в повседневных разговорах.

Ключевые слова: фразеология; прагматика; разговорная речь; коммуникация; контекст; фразеологические обороты; грамотность; культурные особенности; смысл.

THE PRAGMATICS OF PHRASEOLOGY: HOW TO USE PHRASEOLOGICAL PHRASES CORRECTLY IN COLLOQUIAL SPEECH

V. A. Bogush¹⁾, A. E. Buinovskaya²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾bybon0121@gmail.com*

This article delves deep into the pragmatics of phraseology and the significance of its correct usage in spoken language. The article analyzes the fundamental principles of employing phraseology, encompassing contextual appropriateness, structural accuracy, and alignment with communicative goals. The authors provide recommendations to avoid misunderstandings and awkward situations when using phraseological expressions, along with examples of both successful and incorrect applications of phraseology in speech. This article is beneficial for anyone seeking to enhance their communication skills and evade structural errors while using phraseological turns of phrase in everyday conversations.

Keywords: phraseology; pragmatics; spoken language; communication; context; phraseological expressions; accuracy; cultural specificities; semantics.

1. Введение. Фразеология – это удивительный уголок языка, где слова – это нечто большее, чем просто символы и звуки. Это область, где культурные нюансы и исторический опыт сливаются в устойчивые выражения, обогащая нашу речь и общение. Мы встречаем фразеологические

обороты повседневно, но редко задумываемся о том, как они функционируют и каким образом взаимодействуют с контекстом общения.

Фразеология – «это наука о фразеологических единицах (ФЕ), то есть об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний» [1, с. 301].

Цель данной статьи – пролить свет на прагматику фразеологии и ее важности в разговорной речи. Мы будем исследовать, как фразеологические обороты взаимодействуют с контекстом общения и как их правильное использование может улучшить наши коммуникативные навыки. Мы также постараемся развеять распространенные мифы и заблуждения о фразеологии, предоставив читателям надежный компас для успешного использования этих выразительных выражений в повседневной жизни.

2. Прагматика как наука. Ее роль в изучении фразеологии. Прагматика – это один из планов или аспектов исследования языка, выделяющий и исследующий единицы языка в их отношении к тому лицу или лицам, которые пользуются языком [2, с. 344]. Прагматика фокусируется на том, как мы используем язык для достижения наших коммуникативных целей. Эта наука анализирует, какие стратегии и тактики мы применяем, чтобы убеждать, информировать или взаимодействовать с другими людьми.

В изучении фразеологии прагматика помогает нам понять, почему определенные фразеологические обороты более подходят для использования в определенных ситуациях, а другие нет. Она раскрывает, как фразы могут изменять свой смысл в зависимости от контекста и наших целей.

Пример 1: "*Read between the lines*"

Ситуация 1: "Her email was quite vague, but if you *read between the lines*, it's clear she's not happy with the proposal." В этой ситуации фразеологизм означает «найти скрытый или непрямой смысл».

Ситуация 2: "The novel is intriguing, and you need to *read between the lines* to fully understand the protagonist's motivations." Здесь фраза говорит о том, что нужно внимательно анализировать текст, чтобы понять мотивацию главного героя.

Пример 2: "*Back to the drawing board*"

Ситуация 1: "Our initial plan didn't work, so it's *back to the drawing board*." В данном контексте это означает «вернуться к начальной стадии разработки или планирования».

Ситуация 2: "The team had to go *back to the drawing board* several times before they came up with a viable solution." Здесь фраза указывает на несколько попыток пересмотра и улучшения плана.

Пример 3: "*A cat fight*"

Ситуация 1: *There is a cat fight over food in the backyard of the house.* В данной ситуации дерутся кошки.

Ситуация 2: *There is a cat fight over a guy in the backyard of the house.* Здесь же фраза указывает на двух дерущихся девушек, чья потасовка похожа на драку кошек.

Эти примеры иллюстрируют, как один и тот же фразеологический оборот на английском языке может иметь разные значения в разных ситуациях (контекстах). **Понимание контекста** – ключевой аспект прагматики фразеологии. Прагматика помогает нам определить, какой именно смысл более уместен в данной конкретной обстановке.

Изучение прагматики фразеологии обогащает наши знания о том, как язык функционирует в повседневной жизни. Это позволяет нам более эффективно и эмоционально выражать себя в разговоре и избегать недоразумений в общении.

Фразеологические обороты являются важной частью нашей речи и могут значительно обогатить коммуникативный опыт. Правильное их использование может усилить воздействие на аудиторию и сделать коммуникацию более эффективной. Однако, некорректное использование этих оборотов может привести к недоразумениям и даже создать негативное впечатление.

Фразеологические обороты могут нести в себе смысловые нюансы и оттенки, которые не всегда легко передать другими словами. Неправильное использование фразеологии может привести к недоразумениям или даже оскорблениям.

Понимание прагматики фразеологии помогает совершенствовать навыки коммуникации, что важно как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Это способствует более успешному и гармоничному взаимодействию с окружающими.

3. Структурная грамотность в употреблении фразеологических оборотов. Фразеология, занимаясь изучением фразеологических оборотов, представляет собой один из наиболее интересных разделов языкознания. Особой характеристикой фразеологических единиц является стабильность их формы: их составные части не могут быть изменены или заменены либо изменяются в определенных условиях [3, с.167-168]. Соблюдение структурной грамотности в употреблении фразеологических оборотов играет ключевую роль в том, чтобы ваша речь звучала естественно и была понятной для аудитории.

Во многих фразеологических оборотах **порядок слов** фиксирован. Нарушение этого порядка может сделать фразу неграмотной. Например, в фразе "*drag queen*" нельзя поменять местами слова, так же, как и в фразеологизме "*a fish wife*" и во многих других.

Некоторые фразеологические обороты имеют **фонетические особенности**, которые необходимо учитывать при их произношении. Соблюдение правильного произношения помогает избегать неловких ситуаций и недопонимания. Например, фразеологизм *"break the ice"* — это выражение означает «начать разговор или контакт с кем-то, особенно если обстановка неформальная или неловкая». Фонетическая особенность заключается в звуковом сочетании "br-" в начале слова "break", которое может быть произнесено с характерным звуком "b" и "r" в английском языке. Также примером могут являться фразеологизмы *"bear with me"* и *"bare with me"*. *"Bear with me"* — это фраза, используемая для просьбы о терпении в значении «подождите немного». Однако *"bare with me"* будет означать что-то совсем другое — «раздевайтесь со мной». Данные фразеологизмы созвучны и их путаница может привести к недопониманию между собеседниками.

Стоит избегать **лишних элементов**. Иногда фразеологические обороты могут быть дополнены словами, которые в данном контексте излишни или даже некорректны. Важно знать, когда следует использовать фразеологию в чистом виде и когда можно добавить дополнительные слова. Например, фразеологизм *"a man in the street"* — «обычный парень» или же «обычная девушка». Мы не можем добавить название улицы или имя собственное и при этом сохранить смысл фразы: *a man in the Dover street* — всего одно лишнее слово и фразеологизм превратился в обычное предложение.

Несоблюдение структурной грамотности в использовании фразеологии может привести к ошибкам в коммуникации.

4. Культурные особенности и контекстуальные нюансы. Культурные особенности играют важную роль в интерпретации фразеологии, и их понимание существенно для успешной коммуникации. В разных культурах существуют уникальные фразеологические обороты, которые могут быть непонятными или даже оскорбительными для носителей других языков [4, с. 251-255]. Культурные факторы влияют на следующие аспекты фразеологии:

1) Исторический контекст. Фразеология может содержать отсылки к мифологическим и историческим событиям или культурным обычаям. Понимание фразы требует знания контекста, который может быть уникальным для данной культуры.

Пример: *"Show off"* — пускать пыль в глаза. Выражение восходит к русским кулачным боям, в которых некоторые бойцы прибегали к хитростям: клали в рукавицы камни или кидали песок в глаза противнику.

2) Метафоры и символы. Фразеологические обороты часто используют метафоры и символы, которые могут варьироваться от культуры к

культуре. Например, в английской культуре *"to show the white feather"* является символом трусости.

3) Обряды и традиции. Некоторые фразеологические обороты могут отражать обряды или традиции, которые могут быть непонятными носителям других языков. Понимание культурных обычаев помогает правильно интерпретировать такие фразы.

Пример: *"not smb.'s cup of tea"* – не входить ни в чью сферу интересов. Если говорить об английских традициях, то следует упомянуть, что самым употребляемым напитком в Англии является чай. Британцы очень трепетно относятся к приготовлению чая и процессу чаепития. В результате чего в английском языке и появилось множество идиоматических выражений, связанных со словом "чай".

4) Религиозные и мифологические элементы. Многие фразеологические обороты могут иметь корни в религиозных или мифологических представлениях [5, с. 12].

Пример: *"loaves and fishes"* – земные блага. Фразеологизм состоит из компонентов, которые в Библии употреблены в буквальном значении, но при этом они не образуют переменного сочетания.

5) Стереотипы и предрассудки. Некоторые фразы могут содержать стереотипы или предрассудки, которые касаются определенных культурных групп. Понимание, какие выражения являются неприемлемыми или оскорбительными, важно для избегания неловких ситуаций.

Значительное количество фразеологизмов английского языка с этнонимом в качестве главного компонента составляют фразеологизмы, содержащие слово *"Dutch"* – голландский, голландец. Чаще всего в таких фразеологизмах компонент *"Dutch"* символизирует нечто "плохое, ненастоящее, ненадежное": *"Dutch comfort"* – «слабое утешение», т.е. то, что не может утешить.

5. Заключение. В ходе данной статьи мы исследовали прагматику фразеологии и важность ее корректного использования в разговорной речи. Фразеологические обороты являются неотъемлемой частью языка и обогащают коммуникацию, придавая ей выразительность и красочность. Однако, правильное использование фразеологии требует понимания ее прагматических аспектов.

Одним из ключевых выводов является то, что фразеология не ограничивается лексическими и грамматическими правилами, но также включает в себя прагматические нормы. Корректное применение фразеологических оборотов зависит от контекста, коммуникативных целей и особенностей общения.

Понимание прагматических аспектов фразеологии позволяет избегать недоразумений, снижать риск конфликтов и улучшать качество общения. Это особенно важно в многоязычных и мультикультурных средах, где соблюдение правил фразеологии способствует взаимопониманию между представителями разных культур.

Фразеология – это не просто набор слов, а инструмент, который можно использовать с умом и творчеством. Грамотное и осознанное применение фразеологических оборотов обогатит вашу речь и сделает вас более уверенными и эффективными коммуникаторами [6, с. 55].

Библиографические ссылки

1. *Кунин А. В.* Фразеология современного русского языка. М.: Наука, 1996. – 512 с.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004.
3. *Долгова А.О., Ковган И.И.* Фразеологизмы как своеобразное явление в языке (на материале немецких устойчивых выражений) [Электр. ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарного образования: сборник докладов I Междунар. Интернет-конференции, Минск, 20-28 февраля 2014 г./ Белорус. гос. ун-т; редкол.: В.Е.Гурский (отв.ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2014. С. 167-168.
4. *Баранов А. Н.* Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008.
5. *Ковишова М. Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. Изд. 2-е. М.: URSS, 2013.
6. *Коцевич С. С.* Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Лексикография : электр. учеб.-метод. комплекс. Минск : БГУ, 2021.

ИЗ ЧЕГО СКЛАДЫВАЕТСЯ ХОРОШАЯ ПОСЛОВИЦА: МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПОСЛОВИЦ

К. Н. Байдук¹⁾, П. А. Духовник²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾karinabaiduk@gmail.com, ²⁾polinadukhounik@mail.ru*

В данной статье рассматриваются сложные механизмы возникновения и распространения пословиц, их прагматические функции, синхронические и диахронические модификации, а также критерии, определяющие успешное формирование и утверждение пословиц. Помимо этого, в статье анализируется влияние внутренних качеств пословиц и их соответствия общественным требованиям, количественные и качественные факторы.

Ключевые слова: паремиология; лексикализация; пословица; распространение пословиц; паремия.

WHAT MAKES UP A GOOD PROVERB: MECHANISMS OF PROVERB FORMATION AND SPREADING

K.N. Bayduk¹⁾, P.A. Dukhounik²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾karinabaiduk@gmail.com, ²⁾polinadukhounik@mail.ru*

This article examines the complex mechanisms of the creation and spreading of proverbs, their pragmatic functions, synchronic and diachronic modifications, as well as the criteria that determine the successful formation and adoption of proverbs. In addition, the article analyzes the influence of the internal qualities of proverbs and their compliance with social requirements, quantitative and qualitative factors.

Keywords: paremiology; lexicalization; proverb; spreading of proverbs; paroemia.

Изучение пословиц, или паремиология, рассматривает широкий круг аспектов. Наиболее распространённым является изучение прагматических функций пословиц, их формы и то, как они используются в речи, в литературных произведениях и в словарях. Однако один из самых интригующих аспектов пословиц – их создание и распространение – почти никогда не рассматриваются. Изучение того, как они «рождаются» и как они приживаются в языке в повседневной жизни, безусловно, является самой сложной задачей, даже при наличии лучших доступных корпусов текстов. Р. Тренч считает, что их происхождение «лежит за пределами нашего видения, неясное и неизвестное» [1], Э. Халм отмечает, что «их

происхождение окутано тайной» [2], в то время как исследование Д. Виллера и В. Мидерса показало, что даже люди, прославившиеся изобретением пословицы, редко являются настоящими их создателями [3].

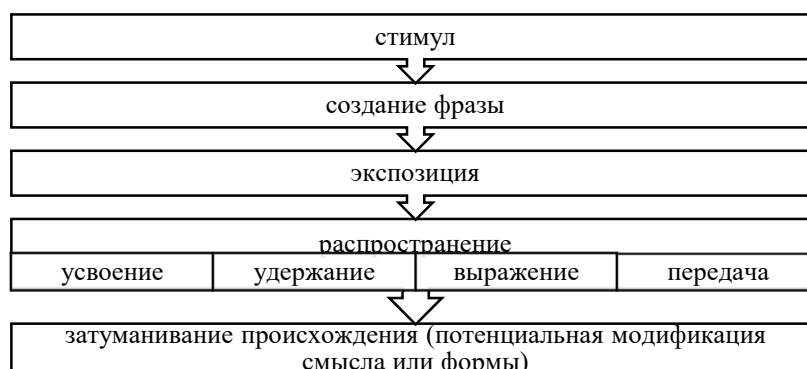
Установление происхождения конкретной пословицы – почти невыполнимая задача: чем она старше, тем более неясны ее истоки. Это, в свою очередь, делает происхождение пословиц еще более неясным вопросом. В. Мидер первый демонстрирует то, что происходит между актом творения и закреплением высказывания в виде пословицы. Модель, которую он описывает, подобна пожару, распространяющемуся на окружающие территории, – это могут быть местные или региональные высказывания. В противовес В. Мидеру Д. Виллерс утверждает, что более точной моделью распространения пословиц является та, при которой участники коммуникации «заражаются» удаленно и одновременно в большом количестве разных мест. С эпидемиологической точки зрения модель передачи высказываний является смешанной, поскольку может сочетать в себе несколько способов распространения: локализованное, сетевое (удаленно или через социальные сети), распространение через непосредственный контакт и дислокация источника.

Поскольку использование пословиц является одним из видов лексикализации – превращения отдельного элемента языка, сочетания слов в отдельную устойчивую фразеологическую единицу, Л. Бауэр описывает этот прогрессивный диахронический процесс и разделяет его на три отдельных этапа:

- новое слово или словосочетание придумывается говорящим или пишущим под влиянием момента, чтобы удовлетворить какую-то насущную потребность;
- однократное употребление данного высказывания начинает восприниматься другими носителями языка как уже известная лексическая единица;
- оно принимает новую форму, отступая от продуктивных правил [4].

Из этого следует, что пословицы могут модифицироваться не только синхронно (в речи), но и диахронически – их форма может меняться со временем, в том числе на ранних стадиях зарождения. Модель происхождения пословиц была проиллюстрирована в исследовании Д. Миллера [5] и включала четыре этапа: конкретная ситуация (стимул) побуждает к созданию фразы, которая, в свою очередь в больших масштабах подвергается воздействию достаточного количества носителей (экспозиция) с помощью средств массовой информации (фильмы, социальные сети, книги и т.д.). Затем начинается фаза распространения: фразу или пословицу необходимо заметить, понять и принять (усвоение), затем она может быть

зафиксирована в памяти (удержание) и позже использована (выражение) с помощью таких средств, как голос, чернила или электронный сигнал (передача). Чтобы получить ярлык «пословица», фраза должна пройти заключительную фазу, на которой ее первоначальная форма постепенно забывается группой коммуникантов, в которой она употребляется (сокрытие происхождения). Стандартная форма или значение фразы также могут меняться с течением времени (см. рис.).



Модель образования и распространения пословиц

Люди не очень хорошие распространители. Подавляющее большинство тех, кто столкнулся с новым выражением, либо отвергнут его, либо забудут, таким образом, прервут цепь «заражения». Это делает создание пословиц очень сложной задачей с низким уровнем успеха. Однако существует несколько факторов, которые способствуют более успешному принятию пословиц. Эти ускорители распространения названы «критериями отбора».

1. **Уникальность** – насколько пословица отличается от других «конкурентов». Если форма пословицы-кандидата слишком похожа на форму существующей пословицы, она будет считаться неоригинальной, и скорость ее тиражирования снизится;

2. **Конфигурация** – эстетическая или стилистическая привлекательность пословицы. Обычно она достигается за счет стилистических или поэтических особенностей, которые включают рифму, параллелизм, метафору и др. (*кто успел, тот и съел*);

3. **Правдивость и соответствие** образуют тесно связанную пару. Степень истинности – объективная, априорная, универсальная, в то время как соответствие – это совместимость пословичного сообщения с убеждениями говорящего. Теоретически поговорка, содержащая сообщение с высокой степенью достоверности, с большей вероятностью будет принята (фаза усвоения) и использована в качестве аргумента (фаза выражения). Однако люди очень склонны к когнитивным и эмоциональным предубеж-

дениям. Это делает соответствие гораздо важнее правдивости: пока пословица поддерживает убеждения ведущего, они будут принимать и повторять ее, даже если она неточна с научной точки зрения (*молния никогда не бьет в одно и то же место дважды*), преувеличена (*там, где есть воля, есть путь*) или полностью ложна (*два медведя в одной берлоге не уживутся*).

4. Двумя другими крайне важными качествами являются **простота** и **выразительность**. Простота подразумевает, что пословица должна быть семантически легкой – независимо от того, является ли ее значение прямым или образным, – иначе она просто не будет понята и, таким образом, не пройдет фазу усвоения. Выразительность означает, что пословица должна быть легкой для воспроизведения, что подразумевает отсутствие труднопроизносимых слов, а также относительную краткость – важный компонент обоих критериев, который облегчает все этапы распространения:

- на этапе усвоения короткие предложения легче анализировать с когнитивной точки зрения;
- на этапе запоминания короткие пословицы легче запоминаются;
- на этапе выражения короткие пословицы можно использовать быстрее;
- на этапе передачи более короткие высказывания или сообщения с меньшей вероятностью наскучат или отпугнут адресатов или читателей.

Поэтому неудивительно, что фразы *противоположности притягиваются* или *вот такие пироги* входят в число наиболее часто встречающихся пословиц.

5. **Новизна** – степень современности и воспринимаемой “свежести” пословицы. Новые пословицы – или пословицы, которые выглядят современно, – более привлекательны для пользователей, следовательно, они более склонны принимать их (фаза усвоения) или использовать (фаза выражения). Но в случае со старыми пословицами новизна уступает место более важному понятию актуальности: если некоторые элементы, такие как «тема» или «форма», слишком архаичны или больше не актуальны, паремия, скорее всего, устареет и выйдет из употребления (*муж молоти пшеницу, а жена пеки паланицы*).

6. **Полезность** и **уместность** – прагматический потенциал пословицы – наиболее влиятельный фактор на этапе выражения, поскольку человек сможет использовать пословицу только в том случае, если она соответствует конкретной ситуации. Этот критерий не следует путать с правдивостью: пословица может быть бесспорно правдивой, но все же не очень полезной в “нормальных” повседневных ситуациях. Пословицы с низкой полезностью обречены устареть (*хороший разбой лучше плохого причала*).

Чтобы они были применимы к наибольшему количеству ситуаций, они должны иметь дело с обычными чувствами или ситуациями (*любовь слепа*). Уместность, хотя и не столь решающая, тесно связана с полезностью. Какой бы полезной ни была поговорка, если она используется неуместно в определенном контексте, адресату или читателю будет труднее понять или принять ее (фаза усвоения). Таким образом, правильное использование является дополнением к полезности, особенно если поговорка не является семантически прозрачной.

7. С количественной точки зрения, **публичность** и **повторяемость** являются ключевыми критериями. Чтобы успешно распространяться, поговорка должна находиться в контакте с наибольшим количеством носителей. Повторение – еще один важный фактор, способствующий развитию: чем больше участник коммуникации слышит или читает поговорку, тем больше вероятность, что он или она заметит ее (фаза усвоения) и запомнит (фаза удержания).

8. Количественные факторы напрямую связаны с более качественным – **авторитетом**. Говорящий более склонен принять поговорку (фаза ассимиляции), если человек, использующий ее, является знаменитым или пользуется доверием общества. По этой причине может случиться так, что известный автор на самом деле является основным распространителем (например, *время – деньги* часто приписывается Б. Франклину, но он просто скопировал и вставил в свою речь целый абзац с данной поговоркой [3]. В то время плагиат не осуждался и не был редкостью).

Хотя невозможно количественно оценить точный вес каждого критерия в процессе создания новых поговорок, можно провести различие между критериями, связанными с внутренними характеристиками поговорок (выразительность, конфигурация, правдивость, простота, полезность) и критериями, которые рассматриваются с точки зрения восприятия обществом (соответствие, новизна, уместность, выразительность, авторитетность). Что касается публичности и повторяемости, то они являются количественными факторами, которые связывают поговорку с носителями. С другой стороны, критерии отбора влияют на возникновение поговорок несколькими способами: некоторые повышают вероятность успеха их воспроизведения, другие увеличивают общее количество или «охват» потенциальных носителей.

Влияние различных критериев отбора на процесс создания поговорок позволяет понять, что успешное распространение поговорок зависит от их внутренних характеристик, соответствия общественным требованиям и поведенческим паттернам аудитории, а также их публичности и повторяемости. Изучение этих механизмов не только помогает понять происхож-

дение и эволюцию пословиц, но и дает возможность лучше понять общественные и языковые процессы. Дальнейшие исследования в этой области помогут расширить наши знания о роли пословиц в культуре и коммуникации, а также предложат новые подходы к их изучению и сохранению для будущих поколений.

Библиографические ссылки

1. *Trench R.C.* Proverbs And Their Lessons: Being The Substance Of Lectures Delivered To Young Men's Societies At Portsmouth And Elsewhere. London: G. Routledge & Sons, 1861.
2. *Hulme F.E.* Proverb Lore. Burlington : Queen City Printers Inc, 1902.
3. *Villers D., Mieder W.* Time is money: Benjamin Franklin and the vexing problem of proverb origins // HAL Open Science. 2017. №34. P. 391-404.
4. *Bauer L.* English Word Formation. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.
5. *Villers D.* 'The cake is a lie': witnessing the birth of a modern phraseme // Konventionalisierung und Variation. Phraseologische und konstruktionsgrammatische Perspektiven. 2018. P. 293-312.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ФИЛЬМОВ И СЕРИАЛОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРИЕМЫ

Е. В. Дубровская¹⁾, П. А. Духовник²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾elenadubrovskaya82@mail.ru, ²⁾polinadukhounik@mail.ru*

В данной статье рассматриваются преимущества и недостатки использования англоязычных фильмов и сериалов в процессе изучения и преподавания английского языка, выделяются приемы интеграции фильмов и сериалов в образовательный процесс, их важность для улучшения навыка аудирования, расширения словарного запаса и понимания лингвистических особенностей различных диалектов. В статье предлагается широкий перечень фильмов и сериалов, подходящих для изучения английского языка.

Ключевые слова: фильмы, сериалы на английском языке; преподавание английского языка; языковые навыки; произношение; аудирование; словарный запас.

LEARNING ENGLISH THROUGH MOVIES AND TV SERIES: ADVANTAGES AND TECHNIQUES

E. V. Dubrovskaya¹⁾, P. A. Dukhounik²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾elenadubrovskaya82@mail.ru, ²⁾polinadukhounik@mail.ru*

This article considers the advantages and disadvantages of using English-language films and TV series in the process of learning and teaching English, highlights the techniques of integrating films and TV series into the educational process, shows their importance for improving listening skills, expanding vocabulary and understanding the linguistic features of various dialects. The article offers a wide range of films and TV series suitable for learning English.

Keywords: movies, TV series in English; teaching English; language skills; pronunciation; listening; vocabulary.

Средства массовой информации стали самым мощным источником влияния на людей не только с точки зрения развлечений, но и с точки зрения обучения [1]. Фильмы и сериалы – это сочетание развлекательного, мотивационного и образовательного инструмента, который также содержит культурные и образовательные ценности. При изучении английского языка многие сталкиваются с трудностями в отсутствии языковой практики, и как раз кинематографические материалы, помимо развлечения, могут быть мощным источником обучения, особенно в области языка и культуры [2]. В данной статье отражены преимущества и недостатки изучения английского языка с помощью фильмов и сериалов, а также рассмотрены основные обучающие приемы в процессе преподавания английского

языка студентам и учащимся в школах; также составлен список предлагаемых к просмотру зарубежных фильмов и сериалов.

1. Ключевые преимущества метода изучения английского языка с помощью просмотра фильмов и сериалов:

1.1. Обучающийся знакомится с разговорным языком, который, по сравнению с литературным, имеет большую актуальность. Зачастую тексты книг и учебных пособий слегка оторваны от реальности – в них моделируются ситуации, которые в действительности происходят редко. В то же время, в фильмах и сериалах, ввиду демонстрации более знакомых и жизненных ситуаций, используется простая разговорная речь, а также сленг, применяемый в диалогах постоянно, на ежедневной основе;

1.2. Просмотр видеоряда способствует дополнению речи аудиовизуальным контекстом, потому что благодаря мимике, жестам, интонации улучшается запоминание слов. Даже если обучающийся не до конца понимает, о чем идет диалог, он может догадаться о контексте происходящего через эмоции и действия актеров, а это значительно улучшает восприятие иностранной речи;

1.3. Сознательное и подсознательное обучение оказывает значительное влияние на учащихся, при просмотре правильно подобранных, качественных фильмов и сериалов учащийся получает удовольствие от самого просмотра, что благоприятно влияет на мотивацию и продуктивность процесса обучения [3].

1.4. Фильмы могут помочь в обучении учащихся любого уровня владения языком, включая начальные, средние и высшие уровни, а также в любой другой среде. Кроме того, невнимательные и медленно обучающиеся студенты с большей вероятностью заинтересуются обучением, поскольку фильмы и сериалы превращают формальную обстановку в классе в неформальную дружественную среду. С другой стороны, для изучения английского языка с помощью просмотра фильмов и сериалов не всегда требуется учитель, так что обучающийся может использовать данный метод как источник самостоятельного и дополнительного изучения языка.

1.5. Во время просмотра сериала или фильма учащийся значительно расширяет свой лексический запас. О значении многих слов можно догадаться из контекста, запоминая, в каких случаях использовать новую лексику. При этом используется оптимальный способ изучения слов и выражений – контекстуальный. Наблюдая, в каких ситуациях персонажи используют то или иное слово или выражение, учащийся точнее понимает, как и где применять полученные знания.

1.6. Просмотр фильмов и сериалов в оригинале с английскими субтитрами позволяет также улучшить навыки чтения, и в большинстве случаев это происходит неосознанно, так как для лучшего понимания смысла зритель старается внимательнее вчитываться в строки – реплики героев.

2. Негативное влияние фильмов и сериалов на английском языке и пути решения проблемы:

2.1. Во время просмотра не всегда бывает просто сосредоточиться на аспектах изучения языка, а не на драматических аспектах. Также существует возможность пристрастия к зарубежным фильмам и сериалам, поскольку они могут сильно влиять на учащегося. Чтобы этого не происходило, преподавателю необходимо тщательно фильтровать контент, предлагаемый ученику, а также следить за тем, чтобы данный контент соответствовал возрасту, умственным возможностям обучающегося.

2.2. Попытка имитировать иностранное произношение, региональные акценты и диалекты может привести к неправильному произношению, которое будет трудно понять другим, поскольку у них нет ни местного, ни соответствующего иностранного акцента. Так, с целью недопущения этого, на начальных уровнях изучения языка преподаватель обязан подбирать фильмы и сериалы, в которых герои разговаривают на стандартном английском языке. Затем, в процессе совершенствования и укрепления лексического запаса учащегося, можно добавлять в программу киноматериалы с более широким диалектным спектром.

3. Предлагаемые приемы изучения английского языка

Студенты, изучающие английский язык, должны смотреть фильмы на английском языке в свободное время для дополнительной практики, которая может проводиться в классе или за его пределами. Эксперты проводимого на эту тему исследования подчеркивают, что фильмы ни в коем случае не должны быть единственным способом изучения английского языка [3]. Помимо просмотра фильмов, чтения книг, участия в реальном общении, дискуссий со сверстниками, учебные занятия все еще являются основополагающими для изучения английского языка. Фильмы и сериалы – это сочетание развлекательного, мотивационного и образовательного инструмента, который также содержит культурные и образовательные ценности. Необходимо сосредоточиться на следующих факторах для изучения английского языка с помощью просмотра фильмов и сериалов:

3.1. Выбирать фильм, соответствующий текущему уровню владения английским языком.

3.2. Выбирать фильмы и сериалы, соответствующие интересам и увлечениям обучающегося.

3.3. Выбирать фильмы и сериалы, которые обучающийся смотрел ранее на своем родном языке.

3.4. Избегать фильмы и сериалы, которые слишком сложны для понимания обучающегося.

3.5. Использовать субтитры на языке оригинала, пока не станет комфортно и легко смотреть фильмы и сериалы без них.

3.6. Повторять любимые цитаты, короткие разговорные фразы – подражать носителям.

3.7. При встрече с незнакомым словом остановить видео, открыть словарь и выписать целое предложение с новой лексикой и перевод к нему.

3.8. Обсуждать непонятные моменты, интересные сцены просмотренного фильма или сериала со сверстниками, одноклассниками или преподавателем, моментально практиковать недавно полученные языковые знания.

3.9. Смотреть фильмы и сериалы в свободное время – использовать данный метод для дополнительной, а не основной формы изучения иностранного языка. Не стоит использовать это в качестве единственного метода изучения английского языка.

3.10. Соблюдать регулярность, использовать интервальный метод в изучении новых аспектов языка из просматриваемого фильма или сериала.

Таким образом, соблюдение вышеперечисленных факторов позволит учить слова в контексте и употреблять их в определенных ситуациях общения.

4. Предлагаемые фильмы и сериалы для изучения английского языка [3, 4]:

Классификация фильмов и мультфильмов для изучения английского языка

Elementary (начальный)	Pre-Intermediate (ниже среднего)	Intermediate (средний)	Upper-Intermediate (выше среднего)
- Muzzy in Gondoland (мультфильм) - Casper the Friendly Ghost (мультфильм) - Pocahontas (мультфильм) - WALL•E (мультфильм) - Extra - Living English - Aladdin (мультфильм) - Peppa Pig (мультфильм)	- Indecent Proposal - The Holiday - The Notebook - Garfield - The Lion King (мультфильм) - Frozen (мультфильм) - The Last Song - Love Actually - Tangled (мультфильм)	- Harry Potter - Friends - Forrest Gump - Fight Club - Eat, Pray, Love - Batman (films) - Shrek (мультфильм) - Breakfast at Tiffany's - Superman - The Terminal - Die Hard - Rocky	- The Shawshank Redemption - The Matrix - Pirates of the Caribbean - Star Wars - The Green Mile - Interstellar - The Gone with the Wind - Requiem for a Dream - Sunshine of the Spotless Mind

В заключении необходимо отметить, что использование фильмов и сериалов в качестве инструмента изучения и преподавания английского языка может быть высокоэффективным и приятным методом. Независимо от того, изучает ли язык студент, желая улучшить свои навыки, или учитель ищет новые способы вовлечения своих учеников, включение просмотра зарубежных фильмов и сериалов в программу изучения языка может принести множество преимуществ. Фильмы и сериалы могут быть интегрированы в уроки английского языка для развития не только лингвистической, но и коммуникативной компетенции учащихся. Учитывая приоритетное использование ИКТ в современных методиках преподавания иностранным языкам, данный метод является как никогда актуальным [3].

Библиографические ссылки

1. *Happer C., Philoa G.* The Role of the Media in the Construction of Public Belief and Social Change // Journal of Social and Political Psychology. 2013.
2. *Ismaili M.* The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University Merita // Academic Journal of Interdisciplinary Studies, Sapienza University of Rome. 2013.
3. *Ashraf Uzzaman Md.* Learning English through Watching Movies [Electronic resource] URL: file:///C:/Users/Asus/Downloads/LEWM_NAEMJournalArticle_27_1_2021.pdf (дата доступа: 08.01.2024).
4. Список фильмов и сериалов, подходящих для каждого уровня [Электронный ресурс] URL: <http://engblog.ru/how-to-learn-english-via-films> (дата доступа: 10.01.2024).

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Н. О. Булахова¹⁾, Е. Г. Журавлёва²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾ekatyaj@gmail.com*

В данной статье описана важность рекламы, рекламных роликов и слоганов в современном мире, а также указаны главные трудности, которые возникают при их переводе с английского на русский язык с представлением примеров.

Ключевые слова: перевод; реклама; пересоздание; дословный перевод; безэквивалентная лексика; аллюзия; культура.

DIFFICULTIES OF TRANSLATING CONTEMPORARY ADVERTISEMENTS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

N. O. Bulakhova¹⁾, E. G. Zhuravleva²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾ekatyaj@gmail.com*

The article explains the importance of advertisement, advertising commercials and slogans in the modern world, as well as points out the main difficulties in translating it from English into Russian with some examples included.

Keywords: translation; advertisement; transcreation; literal translation; non-equivalent vocabulary; allusion; culture.

За последние несколько десятилетий с развитием технологий, глобальных коммуникаций, международных рынков и экономик производители и потребители получили доступ к международным продуктам, что привело к их взаимодействию в разных странах и культурах с помощью рекламы. Довольно большое количество разных продуктов приходит на рынок нашей страны, и компаниям чаще всего требуется не создание новых рекламных образов и сюжетов, а именно **перевод** и **адаптация** текстов и роликов, которые стали успешными и эффективными на рынках других стран. Зачастую многие считают, что перевод рекламных текстов и слоганов с иностранного языка (в нашем случае с английского) на русский является простым. Однако перевод рекламных текстов и слоганов является весьма важным и довольно непростым процессом. Главная проблема, которую необходимо решить здесь, – это проблема социолингвистического характера. Переводчик должен обладать способностью предвидеть коммуникативный эффект рекламного сообщения на языке перевода, он должен предвидеть реакцию потребителя на рекламный текст.

Для этого необходимо превосходное знание не только языков, но и психологических, культурных особенностей и реалий другой страны. Как было упомянуто раньше, важно не просто перевести текст, но и передать его социолингвистическую адаптацию. Данную переводческую деятельность можно описать одним словом – **пересоздание**, т.е., по сути, переводчик создаёт новый смысл переводимого рекламного текста. Здесь следует учитывать, что эти два языка разные типологически, т.к. английский язык – аналитический, в нём грамматические значения выражаются с помощью служебных слов, а русский язык – синтетический, в нём грамматические значения выражаются формами самих слов. Поэтому дословный перевод практически невозможен, а если и возможен, то он не будет иметь такого смысла и окраса, какой имеет в оригинале.

Что касается самих сложностей перевода рекламных текстов, то первой из них будет **буквализм (или дословный перевод)**. В большинстве случаях такой перевод не позволяет передать смысл и посыл в полном объеме. Как было сказано выше, на языке перевода данный текст может иметь совершенно другой настрой и смысловые оттенки, что меняет все восприятие рекламы [1]. Примеры слоганов:

1. *Nokia: Connecting People. / Соединяя людей.* Это тот случай, когда дословный перевод является удачным.

2. *Adidas: Impossible is nothing. / Невозможное возможно.* Буквальный перевод звучал бы как «Невозможное – ничто», что в русском языке звучит неправильно. Можно сказать, что здесь присутствует приём антонимического перевода.

3. *Сигареты Camel: Camels soothe your T-Zone. / Camel снимает головную боль.* Дословный перевод «Camels расслабляют твою Т-зону (лоб)» наводит нас на логичный вывод: человека, который морщит лоб, что-то беспокоит, что может провоцировать головную боль. Сигареты, которые «расслабляют лоб», соответственно, снимают напряженность и ослабляют головную боль. Это пример хорошего избегания дословного перевода.

Еще один важный аспект переводческой деятельности – **перевод безэквивалентной лексики и реалий**. Такая лексика отражает наличие предметов и явлений в исходной культуре, но их отсутствие в культуре читателя/слушателя перевода [2]. В данном случае перед переводчиком стоит следующая задача: сохранить колорит языковой единицы с возможным ущербом для семантики или передать значение реалии, утратив при этом колорит (тоже самое касается и игры слов и каламбуров, при переводе которых переводчику приходится либо передать содержание, отказавшись от игры слов, либо же сохранить каламбур за счёт замены образа).

Это очень сильный культурный компонент, и в данном случае переводчики вынуждены искать творческие решения, которые включают адаптацию перевода, чтобы его содержание максимально соответствовало целевой языковой культуре. Примеры:

1) *Пиво Carlsberg: Carlsberg – probably the best lager in the world. / Carlsberg – пожалуй, лучшее пиво в мире.* – Слово «lager» в переводе на русский было заменено на слово «пиво». Причина проста: в русском языке данное слово не распространено (хоть и в какой-то степени известно). Само слово обозначает «светлое пиво», но в русской адаптации его решили просто заменить на «пиво», после чего смысл слогана вполне сохранился.

2) *Ирландский виски Jameson Whiskey: Jameson Whiskey is totally Irish like boxty. / Jameson Whiskey – по-настоящему ирландский виски.* – Это яркий пример экстралингвистической проблемы перевода, связанной с культурным аспектом текста. Русскоязычным людям неизвестно слово «boxty», которое, на самом деле, означает «национальные ирландские картофельные блины». То есть если мы дословно переведем рекламный текст как «Jameson Whiskey – по-настоящему ирландский виски, как боксти», то для русскоговорящей аудитории вторая часть текста будет совершенно непонятной. Поэтому в данном случае переводчики решили ее вообще опустить, чтобы не было путаницы, при этом сохранив посыл.

3) *Оператор мобильной связи Orange: The Future's Bright; The Future's Orange. / Будущее яркое, будущее ORANGEвое.* – Удачная компоновка латиницы и кириллицы, вызванная необходимостью сохранения названия иноязычного бренда в русском языке.

Также есть такой важный аспект перевода рекламных текстов как перевод **аллюзий**. Сам приём «аллюзия» подразумевает отсылку или намёк на общекультурный факт, явление и т.д. [3]. Аллюзивные включения, перенесенные из общеизвестного лингвокультурного текстового пространства в текст рекламы, требуют декодирования читателем. При разборе некоторых примеров, приведенных ниже, можно сделать вывод, что декодирование английского рекламного текста становится возможным при наличии широких фоновых лингвокультурных знаний адресата. Примеры:

1) *CITIBANK: The CITI Never Sleeps / CITI никогда не спит.* – Невозможно передать намек на знаменитую фразу «City that never sleeps», поскольку здесь еще и созвучие названия банка CITI со словом «city» – «город».

2) *Батончик 'Mars': A Mars a day helps your work, rest and play. / Один 'Mars' в день прогонит тоску и лень.* – Это намёк на английскую пословицу «An apple a day keeps the doctor away». Здесь, можно сказать, для переводчиков было главным сохранить рифму.

3) *Сеть фастфуда 'Subway': The sub is toasted. Your will power is toast. / Сабвей греется. Твоя сила воли падает на ноль.* – Сложность перевода заключается в следующем: одно из малоизвестных значений слова 'sub' – это 'булочка для сэндвича с начинками'. Глагол 'to be toast' также имеет и другие, менее известные значения – 'разогреть' и 'быть в беде'. Таким образом, смысл аллюзии в том, что фастфуд данной сети настолько вкусный, что контролировать себя невозможно.

Последнее, но не менее важное, – это использование различных **языковых средств выразительности** и попытка их сохранения в языке перевода. Сюда входят такие средства, как аллегория, метафора, сравнение, параллелизм, различные виды повторов, аллитерация, рифма, игра слов и др. [4]. Примеры:

1) *Sharp: Sharp Minds, Sharp Products / Sharp: Острые умы, острые продукты.* – В данном случае передается игра слов («sharp» – «острый»). Но если словосочетание «острый ум» есть в русском языке, то «острые продукты» – явная переводческая потеря. В любом случае теряется омонимия с названием бренда.

2) *US Airlines: Fly with US / Летай с US Airlines.* – Игра слов, вызванная омонимией названия авиакомпания US с местоимением «us» («нами»), не может быть передана в переводе, поскольку необходимо передать когнитивный компонент – название "US". Поэтому слоган в переводе теряет эмоциональный и эстетический компоненты.

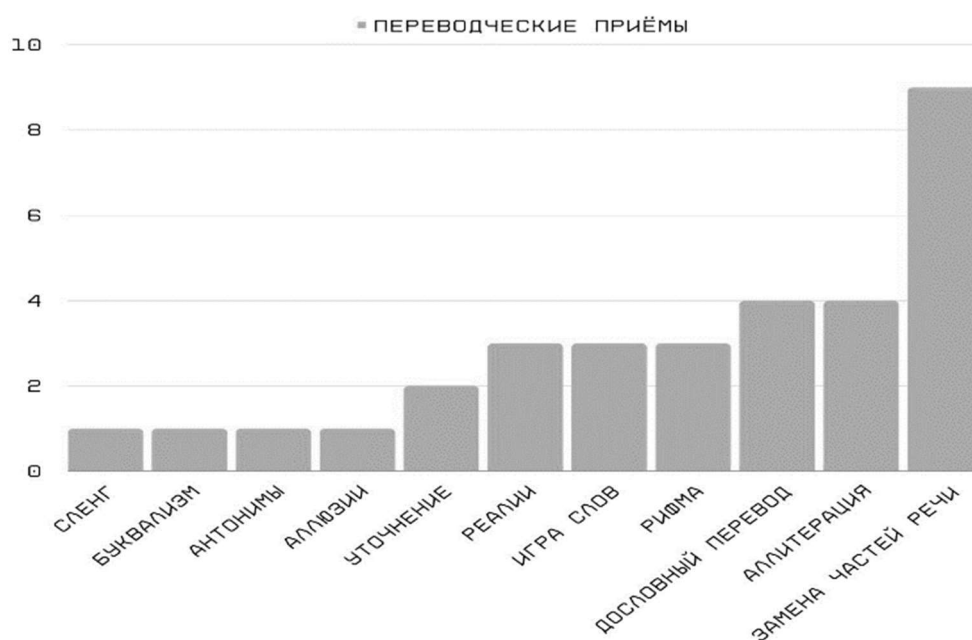
3) *Жевательная резинка против курения Nicorette: Nicorette, Nicorette, you can beat the cigarette! / Никоретт, Никоретт, можно жить без сигарет!* – Абсолютная переводческая удача – сохранена не только рифма и ритм, но, что самое важное, рифма в переводе соотносится с названием торговой марки.

4) *Реклама турфирмы: Tour to Turkey! / Выиграй ТУР в ТУРцию!* – Сохранить аллитерацию, больше свойственную английскому языку, в переводе довольно сложно, но это бывает обязательно. Однако в этом случае текст англоязычной рекламы построен именно на этом приеме, и он несет определенную стилистическую нагрузку. Поэтому данную особенность необходимо полностью передать в переводе.

5) *Компания Heinz: Banz Meanz Heinz / Бобы значат Heinz* – Здесь надо отметить, что в оригинале окончания первых двух слов были специально заменены для сочетания с самим названием бренда, что абсолютно понятно носителям английского языка. В русском переводе такая игра букв не сохранилась.

Исследование трудностей перевода рекламных сообщений выявило разнообразие методов и приемов, применяемых переводчиками для пере-

дачи смысла и стиля оригинальных текстов (Рис.). В ходе работы мы проанализировали 32 рекламных объявления, что позволило выделить основные стратегии перевода, среди которых наиболее распространены: замена части речи, применение аллитерации и дословный перевод. Интересно отметить, что, хотя замена части речи является одним из самых распространенных подходов, наряду с ним часто используются и другие приемы, такие как игра слов, адаптация с помощью реалий и уточнения. Это подчеркивает необходимость креативного подхода к переводу, учитывая контекст и целевую аудиторию.



Наиболее часто встречающиеся методы и приёмы, применяемые переводчиками
(на основе исследования рекламных объявлений)

Из анализа также видно, что рекламные тексты часто требуют нестандартных приемов перевода, таких как использование рифмы, сленга, антонимов, буквализмов, аллитерации или аллюзий, чтобы сохранить эмоциональную окраску и эффективность оригинала.

Таким образом, можно сделать вывод, что перевод рекламных текстов и слоганов – это чуть ли не целое искусство. Для достижения эффективности и успешности рекламы переведённый рекламный текст должен сочетать в себе как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты. При выборе того или иного приёма перевода следует учитывать цель рекламного сообщения, состав аудитории, на которую направлена данная реклама, характер, а также различные языковые особенности ис-

ходного рекламного текста, культурную специфику страны, на язык которой будет переводиться реклама. Она будет считаться эффективной при использовании в ней различных средств выразительности, придающих рекламе ещё большую эмоциональность. Перевод глаголов императивной формой, а также использование в рекламе различных прилагательных и наречий также является признаком успешности рекламы. Но основное правило, которого должен придерживаться переводчик при работе с рекламным текстом, звучит следующим образом: при переводе рекламы рекламный текст не переводится дословно, а пишется заново на языке страны потребителя с учетом всей ее национальной и культурной специфики.

Библиографические ссылки

1. Беспалова Н.В. Безэквивалентные реалии в английских рекламных текстах [Электронный ресурс] URL: <https://study-english.info/article029.php> (дата доступа: 05.02.2024).
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. Изд. 4-е. М.: “Р.Валент”, 2009. С. 5-8.
3. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. М., 1995, №6. С. 17-29.
4. Жолос Л.М. Особенности перевода коммерческого рекламного текста с английского языка на русский [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2020/11/30/osobennosti-perevoda-kommercheskogo-reklamnogo-teksta-s> (дата доступа: 05.02.2024).

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-СОКРАЩЕНИЯ И АББРЕВИАТУРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Д. А. Кривошеева¹⁾, В. А. Слесарчук²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾kriv.daria04@gmail.com, ²⁾valeriaslesarchuk@mail.ru*

В данной статье рассматривается такой языковой феномен, как сокращения и аббревиатуры в интернет-переписке, проанализированы их функции, а также проведен частеречный и словообразовательный сравнительный анализ сокращений и аббревиатур русского и английского языков.

Ключевые слова: Интернет, сокращение, аббревиатура.

MODERN INTERNET-ABBREVIATIONS AND SHORTENINGS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

D. A. Kryvasheyeva¹⁾, V. A. Slesarchuk²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾kriv.daria04@gmail.com, ²⁾valeriaslesarchuk@mail.ru*

This article deals with a linguistic phenomenon such as abbreviations and shortenings in Internet correspondence, their functions are identified and a part-of-speech and word-building comparative analysis of abbreviations and shortenings in Russian and English is carried out.

Keywords: Internet, shortenings of words, abbreviations.

В наше время Интернет значительно меняет жизнь людей, мы уже не можем представить реальность без современных информационно-коммуникационных технологий. Неотъемлемой частью общения стали сообщения, чаты и социальные сети. Соответственно начал формироваться особый язык Интернет-коммуникаций, в котором широко используются неологизмы, сленг, заимствования иностранных слов, большое количество сокращений и аббревиатур, которые в большой степени ускоряют общение. Этим и обусловлена актуальность работы, в которой представлены лингвистические особенности интернет-сокращений и аббревиатур.

Целью нашего исследования является выявление функций, а также частеречных и словообразовательных особенностей интернет-сокращений и аббревиатур в английском и русском языках, а методами – метод случайной выборки, частеречный, словообразовательный и сравнительный анализы.

Предмет данного исследования – аббревиации, которые представляют искусственный способ словообразования путем соединения элементов слов (обычно словосочетания) [1, с. 107].

Аббревиатура (итал. *abbreviatura*, от лат. *abbrevio* – сокращаю) – существительное, состоящее из усечённых слов, входящих в исходное словосочетание, или из усечённых компонентов исходного сложного слова [2].

Сокращением называют морфологическое словообразование, при котором отдельная часть звукового состава исходного слова опускается. Под «сокращением» понимается усечение основного слова, а под «аббревиатурой» – усечение словосочетания [1, с. 187].

Основными функциями аббревиатур в языке интернет-общения являются следующие:

- 1) номинативная (название предметов, например, *комп* – *компьютер*);
- 2) компрессивная (языковая экономия);
- 3) игровая (игровой момент в общении);
- 4) фатическая (контактоустанавливающая);
- 5) экспрессивная (реактивная), в том числе с эвфемизацией
- 6) тезаурусная («резервуар для накопления и хранения знаний»).

Анализа 50 русских и 50 английских сокращений позволяет утверждать, что есть определённые сходства в их образовании [3, 4, 5]. Общими для двух языков словообразовательными особенностями являются следующие:

- a) акронимы (буквенные и звуковые) (*LY* ‘love you’, *МЧ* ‘молодой человек’, *ЗП* ‘Заработная плата’);
- b) графическое сокращение: *т. д.* ‘так далее’, *т. п.* ‘тому подобное’; *i. e.* ‘that is’, *p. a.* ‘a year’;
- c) цифровые сокращения: *7я* ‘семья’, *4то* ‘что’, *F2F* ‘face to face’, *2moro* ‘tomorrow’;
- d) апокопа – усечение конца слова: *advertisement* ‘ad’; *microphone* ‘mike’; *ноут* ‘ноутбук’, *чел* ‘человек’.

Однако мы всё же выделим несколько особенностей для каждого языка. Среди особенностей словообразования русских аббревиатур и сокращений отметим:

- 1) заимствование путём транслитерации или транскрипции: *ЛОЛ* – *LOL* ‘laughing out loud’, *ИМХО* – *IMHO* ‘in my humble opinion’;
- 2) слоговые аббревиатуры – образованные сочетанием частей лексем: *рутуб* ‘русский ютуб’; *рунет* ‘русифицированный интернет’;

3) аббревиатуры смешанного типа – состоящие из начальных частей слов и из начальных звуков: *завкафедрой* ‘заведующий кафедрой’, *главк* ‘главный корпус’.

Для английского языка характерны следующие словообразовательные явления:

- 1) афerezис – усечение начала слова; *history* – *story*; *example* – *sample*;
- 2) синкопа – усечение середины слова: *madam* – *ma'am*; *market* – *mart*; *even* – *e'en*; *never* – *ne'er*; *ever* – *e'er*;
- 3) логограммы – знаки, представляющие целое слово или его основу: *r* (*are*); *u* (*you*).

Для удобства работы с материалом мы разделили его на 5 групп по словообразовательному признаку: буквенные аббревиатуры (*НГ* ‘Новый год’, *FYI* ‘For your information’), сокращения (*Gimme* ‘give me’, *Спок* ‘спокойной ночи’), цифровые аббревиатуры (*4ac* ‘час’, *2G* ‘got to go’), звуковые аббревиатуры (*IRL* ‘In Real Life’, *РОФЛ* ‘очень смешно’) и смешанные (*чё-ндё* ‘чего-нибудь’, *THX* ‘thanks’). Ниже представлена диаграмма, показывающая процентное соотношение данных групп (Рис. 1).

При частеречном анализе мы выделили следующие 5 групп: существительные (*MSG* ‘message’, *сек* ‘секунду’); числительные (*4* ‘four / for’, *тыща* ‘тысяча’); местоимения (*URZ* ‘yours’, *тя* ‘тебя’); разговорные фразы (*BTW* ‘by the way’, *АПВС* ‘а почему вы спрашиваете’); разное (*NRN* ‘no reply necessary’, *АКА* ‘также известен, как’). На диаграмме ниже представлен частеречный анализ, результаты даны в количестве единиц из взятой выборки (Рис. 2).

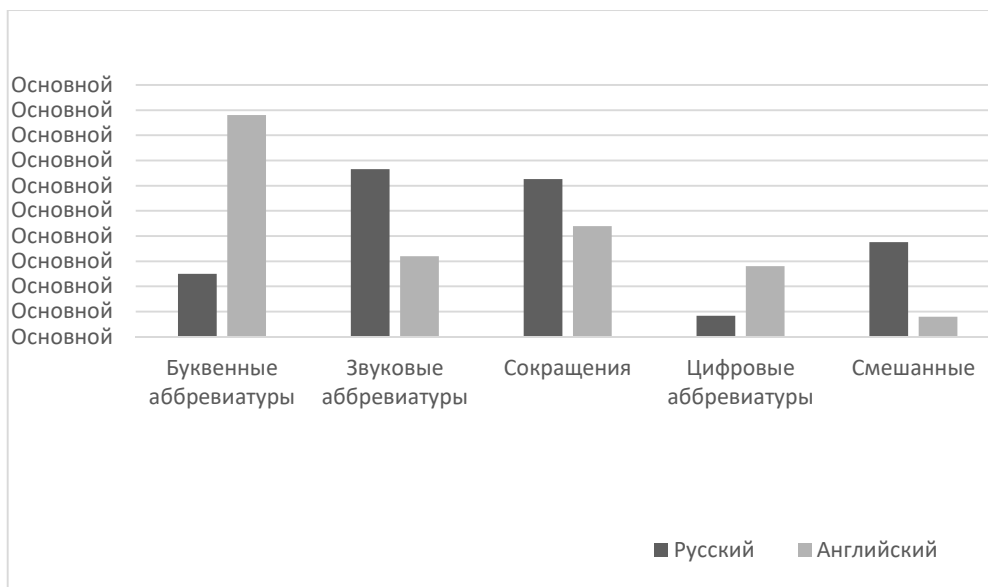


Рис. 1. Словообразовательный анализ русских и английских сокращений и аббревиатур

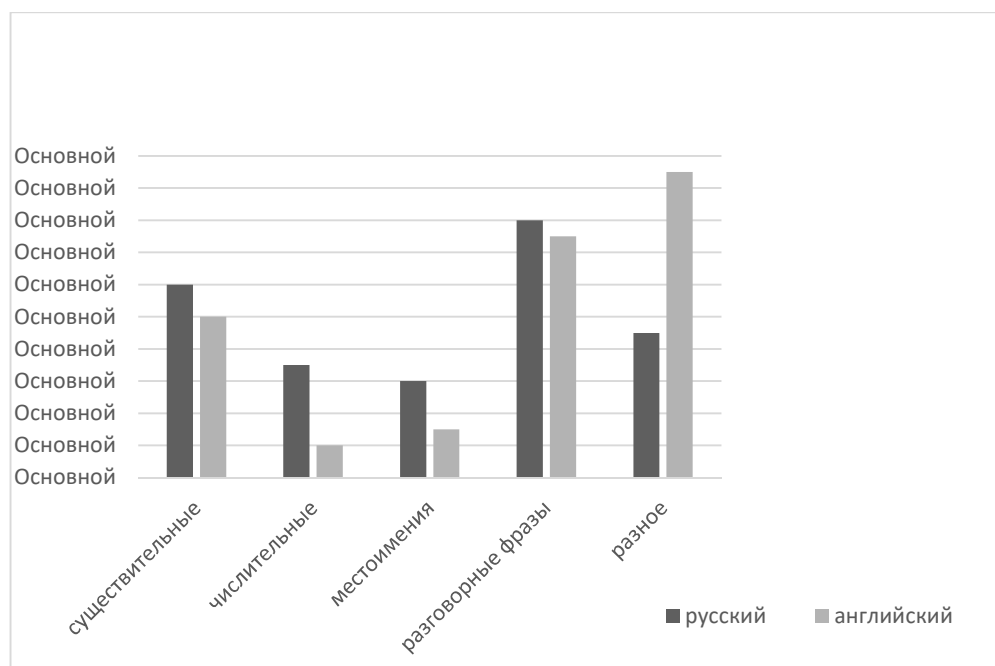


Рис. 2. Частеречный анализ русских и английских сокращений и аббревиатур

На основе полученных результатов можно выделить следующие сходства и различия в словообразовании и частеречном составе английских и русских интернет-сокращений и аббревиатур:

1. В русском языке преобладают звуковые аббревиатуры, а в английском – буквенные.

2. В русском языке гораздо больше аббревиатур и сокращений для местоимений и числительных, чем в английском.

3. Большое количество сокращений и аббревиатур в английском языке сложно отнести к одной части речи, так как они чаще заменяют словосочетания и предложения.

4. Многие русские аббревиатуры заимствованы из английского путём транслитерации или транскрипции.

Итак, можно с уверенностью сказать, что сокращение в виде аббревиатур не приводит к деградации лексикона людей, а наоборот делает его еще разнообразней и проще по структуре. С помощью аббревиатур мы можем общаться, не зная углубленно тот или иной иностранный язык. Аббревиатуры максимально помогают до минимума сократить речевые усилия, языковые средства и время, оставаясь при этом понятными и доходчивыми.

Библиографические ссылки

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012.

2. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: <https://tapemark.narod.ru/les/> (дата доступа: 03.12.2023).

3. «SMS-сокращения 4U»: Популярные акронимы эры текстовых сообщений и интернет-чатов [Электронный ресурс] URL: <https://skyeng.ru/articles/sms-sokrashcheniya-4u-populyarnye-akronimy-ery-tekstovyh-soobshchenij-i-internet-chatov/> (дата доступа: 03.12.2023).

4. Internet Vocabulary: сленг, аббревиатуры, сокращения [Электронный ресурс] URL: <https://p12.com.ua/ru/journal/view/internet-vocabulary-sleng-abreviaturi-skorochennyya> (дата доступа: 03.12.2023).

5. Сокращения в русском языке: лексикон соцсетей [Электронный ресурс] URL: <https://learnrussian.by/ru/sokrashcheniya-v-russkom-yazyke-leksikon-socsetej/> (дата доступа: 04.12.2023).

“КАЛЯРОВЫЯ” ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ Ў РОЗНЫХ МОВАХ СВЕТУ

Н. В. Ушакова¹⁾, Я. Я. Кузьміч²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾ushakovan76@mail.ru, ²⁾ykuzmichsh@gmail.com*

У дадзенай працы аўтары спрабуюць выявіць колеры, якія найбольш часта выкарыстоўваюцца ў «каляровых» фразеалагізмах у англійскай, рускай і беларускай мовах, а таксама параўнаць адрозненні і залежнасць фразеалагічных абаротаў ад культуры краіны.

Ключавыя словы: замежная мова; фразеалагізм; культура краіны; эквівалент.

COLOUR IDIOMS IN DIFFERENT LANGUAGES

N. V. Ushakova¹⁾, Y. Kuzmich²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾ushakovan76@mail.ru, ²⁾ykuzmichsh@gmail.com*

In this work the authors try to identify the most commonly used colours in idioms in the English, Russian and Belarusian languages, as well as to compare the differences and dependence of phraseological units on the culture of the country.

Keywords: foreign language; phraseological unit; country culture; equivalent.

Пры вывучэнні замежнай мовы важлівым кампанентам з’яўляецца авалоданне самымі распаўсюджанымі фразеалагізмамі мовы. Аднак фразеалагізмы, у адрозненні ад шмат іншых кампанентаў мовы, не паддаюцца прамому перакладу. Менавіта таму пры вывучэнні фразеалагічнага слоўніка адным з найэфектыўнейшых метадаў будзе завучванне ўстойлівых выразаў.

У англійскай мове распаўсюджанымі з’яўляюцца так званыя “каляровыя” фразеалагізмы: устойлівыя выразы, у якіх прысутнічаюць назвы розных колераў і адценняў.

Ніжэй (табл.1) прыведзеныя прыклады ўжытых у нашым даследаванні “каляровых” фразеалагізмаў, а таксама іх эквіваленты (ці значэнне, калі няма прамога эквіваленту) у беларускай і рускай мовах.

З прыведзеных прыкладаў бачна, што асноўнымі колерамі, якія ўжываюцца ў фразеалагізмах, з’яўляюцца белы, чорны, сіні(блакітны) і зялёны. Гэта можа быць звязана з грамадскім меркаваннем аб колерах (белы – добра, чорны – дрэнна, зялёны – правільна), а таксама з тым, што некаторыя з колераў сустракаюцца ў прыродзе і паўсядзённым жыццём часцей за іншыя і менавіта таму з імі лягчэй пабудаваць параўнальны рад (блакітнае неба, зялёная трава, светафор).

**Прыклады “каляровых” фразеалагізмаў англійскай мовы і іх беларуска-
/рускамоўныя адпаведнікі**

Фразеалагізмы англійскай мовы	Беларускамоўныя адпаведнікі	Рускамоўныя адпаведнікі
white coffee/tea	кава/чай з мала- ком/вяршкамі	кофе/чай с молоком/слив- ками
a white lie	хлусня на карысць, нявінная хлусня	ложь во благо, “святая” ложь
to show the white feather	спужацца, спалохацца	устрашиться, испугаться
to be born in purple	быць блакітнай крыві	быть “голубых” кровей
black look	пагрозны погляд, “чо- рны” погляд	угрожающий взгляд
black sheep	паршывая авечка, дзіўны	белая ворона, странный
feel blue, look blue	сумаваць, журыцца, звесіць нос	грустить, повесить нос
out of the blue	ні з таго ні з гэтага, неспадзявана, нечакана, ніадкуль	ни с того ни с сего, вне- запно, из ниоткуда
grey area	шэрая зона, незразуме- лая зона	что-то, с чем сложно иметь дело, непонятно
to see red	раззлавацца	рассердиться
the green eyed monster	Рэўнасць	ревность
to be green about the gills	быць ванітным; выгля- даць хваравіта	быть тошнотворным; быть болезненно белым
to have green fingers	быць вопытным садо- дам, агароднікам	быть хорошим садоводом, садовником
green as grass	“зялёны” = нявопытны	“зелёный” = неопытный
have got the green light	атрымаць “зялёнае святло”, ухвалу	получить “зелёный свет”, одобрение

Беларускамоўныя і рускамоўныя адпаведнікі не так часта змяшчаюць у сабе назвы колераў, а нават калі змяшчаюць, то часцей за ўсё ўжытыя колеры супадаць з колерамі з англійскіх фразеалагізмаў. Адсюль можна зрабіць вынік, што ў розных культурах прысутнічаюць падабенствы ў ацэнке і наданні сэнса колерам і адценням, так як колеры, у адрозненні ад іншых прадметаў і з’яў паўсядзённага жыцця, з’яўляюцца для ўсіх адзінымі і не так моцна падпарадкаваныя асаблівасцям культур. Трэба дадаць, што менавіта колеры вывучаюцца на самым пачатковым узроўні новай мовы, а таксама выбудоўваюць пэўныя асацыяцыі ў мозге чалавека з самага дзяцінства.

Таксама стоіць адзначыць, што ў прыведзеных прыкладах беларуска-і рускамоўныя адпаведнікі часта супадаюць: фразеалагізмы, якія не маюць

фразеалагічнага адпаведніка ў адной з моў, часцей за ўсё не маюць яго і ў іншай. Гэта можна звязаць з тым, што беларуская і руская мовы маюць падобнае паходжанне, культурныя перадумовы і адносяцца да адной славянскай групы моў.

Такім чынам, мы разабралі самыя часта ўжывальныя “каляровыя” фразеалагізмы англійскай мовы, а таксама знайшлі іх адпаведнікі ў беларускай і рускай мовах і зрабілі вынік, што такія тыпы фразеалагізмаў з’яўляюцца шырока распаўсюджанымі ў абраных намі мовах, што звязана з элементарнымі асацыяцыямі, якія ўзнікаюць у галаве чалавека, які бачыць той ці іншы колер.

Библиографические ссылки

1. Слоўнікі і энцыклапедыі [Electronic resource] // slounik.org. URL: <https://slounik.org/> (дата доступа: 18.02.2024).

ОБРАЗНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЧЛЕНОВ КОРОЛЕВСКОЙ СЕМЬИ)

Е. А. Дичковская¹⁾, А. Д. Левченя²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾dzichkouskaya@bsu.by, ²⁾alinallevcena20001@gmail.com*

В статье анализируются особенности реализации образности в публицистическом дискурсе на примере публичных выступлений современных политических лидеров Великобритании Бориса Джонсона, Лиз Трасс, Риши Сунака и членов королевской семьи королевы Елизаветы II и короля Карла III. Образность рассматривается как коммуникативно-языковая категория, позволяющая с помощью экспрессивности языковых средств реализовать одну из основных функций публицистического дискурса, а именно воздействующую. Определяются наиболее продуктивные стилистические приемы актуализации образности в публичных выступлениях.

Ключевые слова: публицистический дискурс; ораторское искусство; коммуникативная стратегия; образность; коммуникативно-языковая категория; стилистические приемы.

FIGURATIVENESS OF ENGLISH PUBLICISTIC DISCOURSE (BASED ON PUBLIC SPEECHES OF BRITISH POLITICAL LEADERS AND MEMBERS OF THE ROYAL FAMILY)

К. А. Dzichkouskaya¹⁾, А. Д. Liauchenia²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾dzichkouskaya@bsu.by, ²⁾alinallevcena20001@gmail.com*

The article analyzes the features of the implementation of figurativeness in publicistic discourse using the example of the public speeches of modern British politicians Boris Johnson, Liz Truss, Rishi Sunak and members of the royal family Queen Elizabeth II and King Charles III. Figurativity of the speech is considered as a communicative-linguistic category that allows to realize one of the main functions of publicistic discourse, namely influence the audience through the expressiveness of linguistic means. The most productive stylistic devices creating figurative language in public speeches are identified.

Keywords: publicistic discourse; oratory; communicative strategy; figurativeness; communicative-linguistic category; stylistic devices.

Важность ораторского искусства и риторики сопровождает эволюцию человечества и процессов принятия политических решений. Ораторский стиль считается одним из видов публицистического. Его цель состоит в воздействии на слушателя путем убеждения с последующим принятием навязываемого мнения и, порой, побуждением к определенным

действиям. Такая коммуникативная стратегия может рассматриваться как заранее запланированные практические ходы, осуществляемые в процессе коммуникативного акта, и направленные на достижение коммуникативной цели. При использовании коммуникативных стратегий выделяют такие тактики и способы речевого воздействия как убеждение, побуждение и внушение [1, с. 108]. В основе убеждения лежит логическое упорядочение фактов и выводов, логическое доказательство, влияющие на мысли или поведение слушателя. В свою очередь с убеждением связаны такие типы речевого воздействия как доказывание, аргументация, информирование и др., для создания которых используются тропы и фигуры речи, в их основе лежат средства выразительности, обладающие своими ассоциативными ресурсами. Основу для выражения образности составляют языковые единицы различных уровней (слово, словосочетание, предложение) [2, с. 152]. К лексическим средствам выразительности относятся стилистические приемы. Под средствами реализации образности в данном исследовании понимаются изобразительные средства языка, а именно тропы, такие как метафора, метонимия, образное сравнение, фразеологизм, эпитифора и другие.

Необычайное представление о мире риторики можно получить из истории публичных выступлений в Великобритании. Британская трибуна, по сути, является одной из величайших в мире, с ее подмостков были произнесены бессмертные речи лидеров с исключительными ораторскими способностями, среди которых Уинстон Черчилль, Гарольд Макмиллан, Тони Блэр, король Георг VI, Елизавета I и многие др. Их речи могут быть рассмотрены как вехи на временной шкале.

Данная работа основана на ретроспективном анализе ораторского мастерства публичных выступлений современных политических лидеров Великобритании Бориса Джонсона, Лиз Трасс, Риши Сунака, а также членов королевской семьи королевы Елизаветы II и короля Карла III. Целью работы – показать, что в основе публичных речей лежит такая коммуникативно-языковая категория как образность, реализованная посредством стилистических приемов.

Описание корпуса. Материалом для исследования послужили

1) три выступления Бориса Джонсона – поздравления с Рождеством (24 декабря 2019, YouTube-канал Evening Standard [3]) и Новым годом (1 января 2020, YouTube-канал The Telegraph [4]), объявление о введении карантина в Великобритании, вызванного вспышкой коронавируса (24 марта 2020, YouTube-канал The Telegraph [5]);

2) речь Лиз Трасс после смерти королевы Елизаветы II (8 сентября 2022, YouTube-канал The Telegraph [6]);

3) инаугурационная речь Риши Сунака в качестве премьер-министра Великобритании (25 октября 2022, YouTube-канал BBC News [7]);

4) два выступления королевы Елизаветы II: новогоднее поздравление (25 декабря 2017, YouTube-канал The Royal Family [8]) и обращение во время кризиса, вызванного вспышкой коронавируса (5 апреля 2020, YouTube-канал BBC [9]);

5) два выступления короля Карла III: поздравление с Новым годом (25 декабря 2022, YouTube-канал BBC [10]) и первое обращение короля Карла III в качестве монарха Великобритании (9 сентября 2022, YouTube-канал BBC News [11]).

Таким образом данное исследование сочетает в себе публицистический дискурс положительной (поздравления с Новым годом и Рождеством), отрицательной (речь после смерти королевы Елизаветы и введение карантина) и нейтральной (инаугурационная речь Риши Сунака) коннотации. Такая совокупность демонстрирует различия в использовании стилистических приемов в кризисных и нейтральных общественно-политических ситуациях в стране.

Исследовательский корпус составляет 5472 слов. Выбор выступлений для анализа основан на критерии новизны: выступления должны быть не старше шести лет.

К текстовому массиву публицистического дискурса был задействован целостный комплекс исследовательских методов, включающий следующие методы: сплошной выборки, контекстуальный, сопоставительный, количественный анализ и описательный качественный анализ, позволяющий выявить и описать отличительные черты риторики политических спикеров и членов королевской семьи, с использованием контент-анализа.

Итак, в первом блоке проведен анализ выступлений предыдущих премьер-министров Великобритании Бориса Джонсона и Лиз Трасс, а также настоящего – Риши Сунака и выделены стилистические особенности выступлений (см. табл. 1).

Как показано в Таблице 1, в пятерку самых частотных стилистических приемов входят **эпитеты** (20,9 %), например, *special time of the year; a huge shock*, **аллитерация** (16 %), например, *friends and family; first and foremost; so it's vital to slow; one of us is now*; **полисиндетон** (10,4 %), например, *and though huge numbers are complying and I thank you all; and I know ... and we will come through...; in private, in secret, perhaps even in a prison cell*, **повторы** (8,8%), например, *those who died and those who lost so much*; и **параллелизм** (8,2%) например, *You should not be going... And you should do....*

Таблица 1

**Частотность стилистических приемов в выступлениях премьер-министров
Великобритании Бориса Джонсона, Лиз Трасс и Риши Сунака**

№	Стилистический прием	Абсолютная частота употребления	Относительная частота употребления, %
1.	Эпитет	38	20,9
2.	Аллитерация	29	16
3.	Полисиндетон	19	10,4
4.	Повтор	16	8,8
5.	Параллелизм	15	8,2
6.	Олицетворение	12	6,6
7.	Гипербола	10	5,5
8.	Метафора	9	5
9.	Перечисление	6	3,3
10.	Эмфатическая конструкция	6	3,3
11.	Сравнение	4	2,2
12.	Эллипсис	4	2,2
13.	Градация	4	2,2
14.	Синекдоха	3	1,6
15.	Метонимия	2	1,1
16.	Перифраза	1	0,6
17.	Ассонанс	1	0,6
18.	Анадиплосис	1	0,6
19.	Обратная градация	1	0,6
20.	Хиазм	1	0,6
		Общее количество стилистических приемов: 182	Всего: 100 (с учетом округления)

Также в десятку самых частотных стилистических приемов, используемых британскими лидерами в своих выступлениях, вошли параллелизмы (8,2%), олицетворение (6,6%), гипербола (5,5%), метафора (5%), перечисление и эмфатическая конструкция (3,3%).

И наименее частотными стилистическими приемами, абсолютная частота употребления которых равняется единице и составляет 0,6%, являются перифраза, ассонанс, анадиплосис, обратная градация, хиазм.

Частотность стилистических приемов, используемых монархами, предложена в таблице 2.

Пятью самыми частотными стилистическими приемами можно назвать:

эпитеты (38,5%), например, *extraordinary work*; *generous love*; *profound sorrow*, **аллитерация** (14,1%), например, *celebrate Christmas which*

itself; we will; while we, **метафора** (6,3%), например, *the heart of our communities; to give so much of my time*; **полисиндетон** (5,4%), например, *the attributes of self-discipline, of quiet good-humored resolve; and family and in particular; the leaders of the 52 nations of the Commonwealth* и **сравнение** (4,9%), например, *as infrequently as possible; as little as you can* (см. Таблица 2).

Таблица 2

**Частотность стилистических приемов
в речах членов королевской семьи**

№	Стилистический прием	Абсолютная частота употребления	Относительная частота употребления, %
1.	Эпитет	79	38,5
2.	Аллитерация	29	14,1
3.	Сравнение	13	6,3
4.	Метафора	11	5,4
5.	Полисиндетон	10	4,9
6.	Повтор	9	4,4
7.	Перечисление	8	3,9
8.	Олицетворение	7	3,4
9.	Параллелизм	7	3,7
10.	Анадиплосис	5	2,4
11.	Эллипсис	4	2
12.	Ассонанс	4	2
13.	Градация	4	2
14.	Хиазм	3	1,5
15.	Гипербола	2	1
16.	Инверсия	2	1
17.	Обратная градация	2	1
18.	Эмфатическая конструкция	2	1
19.	Риторический вопрос	1	0,5
20.	Мейозис	1	0,5
21.	Метонимия	1	0,5
		Общее количество стилистических приемов: 204	Всего: 100 (с учетом округления)

Следующими пятью самым частотным стилистическими приемами, употребляемыми членами королевской семьи в своих публичных выступлениях, названы повтор (4,4%), перечисление (3,9%), параллелизм (3,7%), олицетворение (3,4%) и анадиплосис (2,4%).

К наименее частотными стилистическими приемами, абсолютная частота употребления которых равняется единице и составляет 0,5%, относят риторический вопрос, мейозис и метонимия.

Таким образом, при проведении контент-анализа, а также сопоставительного анализа публичных выступлений и выступлений телевидения

политических лидеров Великобритании и членов королевской семьи было выявлено, что:

1. Для реализации адресантом коммуникативных стратегий и тактик в публицистическом дискурсе используются изобразительно-выразительные средства речи – стилистические приемы.

2. По общему количеству стилистических приемов выигрывают выступления членов королевской семьи, в чьих речах было выявлено большее разнообразие этих приемов.

3. В речах королевских особ встречается намного больше эпитетов, что придает их речи большую выразительность, образность, эмоциональную окраску высказываемой мысли.

4. При составлении таблиц частотности стилистических приемов было обнаружено, что приемы, занимающие третье, четвертое и пятое места, у премьер-министров и членов королевской семьи отличаются. На третьем месте по частоте использования премьер-министрами находится полисиндетон, на четвертом – повтор, на пятом – параллелизм. У королевских особ на третьем месте располагается сравнение, на четвертом месте – метафора, на пятом – полисиндетон. В то время как, первые три самых частотных приема совпадают: на первом месте – эпитеты, а на втором месте – аллитерация.

5. В кризисных для государства ситуациях таких, как пандемия и смерть королевы Елизаветы, наблюдалось использование большего числа эпитетов, что способствовало появлению эмоционального отклика у слушателей, люди, испытывавшие те же эмоции, чувствовали поддержку и единение со своим премьер-министром, королевой и королем. Все эти факторы несомненно играют большую роль для самоутверждения политика и членов монаршей семьи, а также их признания народом.

Итак, образность англоязычного политического дискурса устных публичных выступлений реализуют изобразительные средства, такие как эпитеты, аллитерация, метафора, полисиндетон, сравнение, повторы и параллелизм и другие. Выбор стилистических приемов в публицистическом дискурсе определяется ситуацией общения и *коммуникативной интенцией*, замыслом и намерениями субъектов дискурса (политиков, членов королевской семьи, публичных деятелей), а для реализации интенций в процессе смыслообразования публицистического дискурса задействованы стилистические приемы.

Библиографические ссылки

1. Хутыз И.П. Особенности конструирования англоязычного мотивационного дискурса: уровень грамматики // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022. №. 1. С. 100–112.
2. Штанов А.В., Белых Е.Н. Особенности реализации образности в турецком политическом дискурсе устного публичного выступления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. 20 (3). С. 152-163.
3. Prime Minister Boris Johnson delivers Christmas message // Evening Standard [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GRodGhxNURM&t=13s> (date of access: 27.02.2024).
4. 'A fantastic year ahead' – Boris Johnson's New Year's message // The Telegraph [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=M2AM2rxkNK4> (date of access: 27.02.2024).
5. Boris Johnson announces complete UK lockdown amid coronavirus crisis // The Telegraph [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LJIwTd9fqI> (date of access: 27.02.2024).
6. God save the King: Liz Truss' poignant speech after Queen Elizabeth II dies // The Telegraph [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uk1XCWwsLXI> (date of access: 27.02.2024).
7. Rishi Sunak's first address as UK prime minister // BBC News [Electronic resource] URL: https://www.youtube.com/watch?v=o06qqMh_Vao (date of access: 27.02.2024).
8. The Queen's Christmas Broadcast 2017 // The Royal Family [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IjTBcqpI2kc> (date of access: 27.02.2024).
9. 'We will meet again' – The Queen's Coronavirus broadcast // BBC [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2klmuggOEIE> (date of access: 27.02.2024).
10. The King's Christmas Broadcast 2022 // BBC [Electronic resource] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JW7PV8cfiiM> (date of access: 27.02.2024).
11. King Charles III makes first address to the UK as sovereign // BBC News [Electronic resource] URL: https://www.youtube.com/watch?v=9bdRdV55l_A (date of access: 27.02.2024).

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В АМЕРИКАНСКОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ДИСКУРСАХ НАЧАЛА XXI ВЕКА

В. В. Завацкая¹⁾, М. А. Ломонос²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾vzavatskaya@yahoo.com, ²⁾lomonosmaria@gmail.com*

Исследование концепта «семья» на основе словарных дефиниций и данных Исторического корпуса американского английского языка и Национального корпуса русского языка позволило выявить сходства и различия вербализации данного концепта в современном американском и русскоязычном публицистических дискурсах 2000–2020 гг. В результате проведенного анализа были выделены понятийные компоненты, описано номинативное поле концепта «семья».

Ключевые слова: концепт «семья»; понятийный компонент концепта; номинативное поле концепта; американский вариант английского языка; русский язык.

THE CONCEPT OF «FAMILY» IN AMERICAN AND RUSSIAN PUBLICISTIC DISCOURSES AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

V. V. Zavatskaya¹⁾, M. A. Lomonos²⁾

*Belarusian State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾vzavatskaya@yahoo.com, ²⁾lomonosmaria@gmail.com*

The research of the concept of «family» on the basis of dictionary definitions as well as the data of the Corpus of Historical American English and the Russian National Corpus helped to identify the similarities and differences in verbalization of this concept in American and Russian publicistic discourses in 2000–2020. As a result of performed analysis, the notional components were singled out and the nominative field of the concept of «family» was described.

Keywords: concept «family»; a notional component of a concept; nominative field of the concept; American English; the Russian language.

Представители когнитивной лингвистики рассматривают язык как систему концептов, с помощью которой носители языка интерпретируют окружающую действительность. В.А. Маслова определяет концепт как «семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры» [1, с. 132]. Согласно Н.Н. Болдыреву, концепт закрепляется в языке значениями конкретных слов и способен к объективизации в виде слов, словосочетаний, фразеологических единиц и т.п. [2, с. 48]. Концепт – это ментальная единица, основной элемент языковой картины мира. В ходе мышления человек комбинирует концепты и создает новые. Через анализ

совокупности языковых средств, репрезентирующих концепт, можно определить место концепта в концептосфере и охарактеризовать его.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что именно язык средств массовой информации отражает языковую картину мира определенного периода времени и языковые новации. Семья – важная часть культуры народа, а изучение значимых концептов помогает лучше понять ту или иную нацию и составить представление о ее языковой картине мира. Сравнительный анализ публицистического дискурса разных стран позволяет установить общие закономерности и черты, свойственные той или иной стране.

Целью данного исследования является выявление сходств и различий репрезентации концепта «семья» в американском и русскоязычном публицистических дискурсах начала XXI века. Для достижения цели исследования применялись метод контекстуального анализа, описательный метод, сравнительный анализ средств объективизации концепта «семья» в американском английском и русском языках. Материалом исследования послужили словарные данные, а также 50 контекстов из Исторического корпуса американского английского COHA [0] и 50 контекстов из Национального корпуса русского языка [0]. Исследование концепта «семья» в американском публицистическом дискурсе осуществлялось на материале газет «The New York Times», «The Atlanta Journal Constitution», «The Chicago Sun-Times», «The Christian Science Monitor», «The Houston Chronicle», «The Washington Post», «USA Today», «Austin American-Statesman». Изучение указанного концепта в русскоязычном публицистическом дискурсе проводилось на материале таких газет, как «Комсомольская правда», «Труд-7», «Коммерсант», «Аргументы и факты», «Парламентская газета», «Ведомости», «Известия», «Новая газета», «Московский комсомолец».

Мы придерживались следующего алгоритма исследования: 1) определили ключевые лексемы концепта «семья» в американском английском и русском языках; 2) изучили дефиниции лексем *family* и «семья»; 3) отобрали 50 контекстов с лексемой *family* и 50 контекстов с лексемой «семья»; 4) проанализировали отобранные контексты. Чтобы установить значение слов *family* и «семья» в каждом контексте, мы опирались на дефиниции из словарей и подбирали к ним синонимы; 5) установили сходства и различия в вербализации концепта «семья» в американском английском и русском языках.

Согласно толковым словарям, для носителей современного американского английского языка слово *family* означает: 1) основная ячейка общества, традиционно состоящая из родителей и детей; 2) люди, кровно связанные друг с другом, включая тех, кто теперь мертв, предки; 3) то, что принадлежит конкретной семье; 4) сотрудники высшего должностного

лица; 5) группа вещей или людей, связанных определенными характеристиками; 6) группа людей с общими взглядами, интересами или целями, которые часто живут вместе; 7) группа родственных растений, животных, образующих категорию подвида; 8) группа родственных языков, которая происходит от одного родового языка.

Количественные результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Структура концепта «семья» (*family*) в американском публицистическом дискурсе 2000–2020 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. основная ячейка общества, традиционно состоящая из родителей и детей	36	70,6 %
2. то, что принадлежит конкретной семье	4	7,8 %
3. группа родственных растений, животных и т.д., образующих категорию подвида	4	7,8 %
4. люди, кровно связанные друг с другом, включая тех, кто теперь мертв, предки	3	5,9 %
5. группа людей с общими взглядами, интересами или целями, которые часто живут вместе	2	3,9 %
6. группа родственных языков, которая происходит от одного родового языка	1	2 %
7. группа вещей или людей, связанных определенными характеристиками	1	2 %
Всего:	51	100%

Из рассмотренных нами 50 контекстов (51 словоупотребление лексемы *family*) следует, что ядро концепта «семья» в американском публицистическом дискурсе 2000–2020 гг. включает в себя понятийный компонент ‘основная ячейка общества, традиционно состоящая из родителей и детей’: *to have a family* ‘завести семью’ (70,6 %). К области периферии относятся значения ‘то, что принадлежит конкретной семье’: *a family car* ‘семейный автомобиль’ (7,8 %); ‘группа родственных растений, животных и т.д., образующих категорию подвида’: *the cat family* ‘семейство кошачьих’ (7,8 %); ‘люди, кровно связанные друг с другом, включая тех, кто теперь мертв, предки’: *the British royal family* ‘Британская королевская семья’ (5,9 %); ‘группа людей с общими взглядами, интересами или целями’: *The cadets are very close as family members* ‘Кадеты очень близки, как члены семьи’ (3,9 %); ‘группа родственных языков, которая происходит от одного родового языка’: *the Athabaskan family of languages* ‘атабаскская семья языков’ (2 %); ‘группа вещей или людей, связанных определенными характеристиками’: *a family of poems* ‘семья стихов’ (2 %). Номинативное

поле концепта «семья» в американском публицистическом дискурсе указанного периода представлено лексемой *family* со свободными значениями ‘основная ячейка общества, традиционно состоящая из родителей и детей’, ‘то, что принадлежит конкретной семье’, ‘группа родственных растений, животных и т.д., образующих категорию подвида’, ‘люди, кровно связанные друг с другом, включая тех, кто теперь мертв, предки’, ‘группа людей с общими взглядами, интересами или целями’, ‘группа родственных языков, которая происходит от одного родового языка’, ‘группа вещей или людей, связанных определенными характеристиками’ и лексемой *family* со связанными значениями *a family man* ‘семьянин’, *to raise a family* ‘растить детей’.

Анализ словарных дефиниций показал, что для носителей современного русского языка лексическая единица *семья* означает: 1) группа близких родственников, живущих вместе; 2) группа людей, объединенных общей деятельностью; 3) группа животных или птиц, состоящая из самца, самки и детенышей; 4) группа растений или грибов одного вида; 5) группа родственных языков.

Количественные результаты исследования отражены в таблице 2.

Таблица 2

Структура концепта «семья» в русскоязычном публицистическом дискурсе 2000–2020 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. группа близких родственников, живущих вместе	50	87,7 %
2. группа людей, объединенных общей деятельностью	6	10,5 %
3. группа животных или птиц, состоящая из самца, самки и детенышей	1	1,8 %
Всего:	57	100 %

Из проанализированных нами 50 контекстов (57 словоупотреблений лексемы *семья*) следует, что ядро концепта «семья» в русском публицистическом дискурсе 2000–2020 гг. включает в себя понятийный компонент ‘группа близких родственников, живущих вместе’: *вся семья, крепкая семья* (87,7 %). К области периферии относятся значения ‘группа людей, объединенных общей деятельностью’: *офицерская семья, международная семья* (10,5 %) и ‘группа животных или птиц, состоящая из самца, самки и детенышей’: *семья львов* (1,8 %). Номинативное поле концепта «семья» в русском публицистическом дискурсе данного периода репрезентировано лексемой *семья* со свободными значениями ‘группа близких родственников, живущих вместе’, ‘группа людей, объединенных общей

деятельностью' и 'группа животных или птиц, состоящая из самца, самки и детенышей'.

Таким образом, по данным толковых словарей американского английского и русского языков, общими значениями номинаций концепта «семья» являются: 'основная ячейка общества, традиционно состоящая из родителей и детей'; 'объединение людей, сплоченных общими интересами'; 'группа животных одного вида' и 'группа родственных языков'. В американском английском *family* также используется как 'то, что принадлежит конкретной семье'; 'люди, кровно связанные друг с другом, включая тех, кто теперь мертв, предки' и 'группа вещей или людей, связанных определенными характеристиками'.

Результаты анализа показали, что семья играет важную роль как в американской, так и в русской культуре. В американской семье нет понятия «глава семьи», нет разграничения обязанностей на мужские и женские, как в русской культуре. Однако стоит отметить, что в настоящее время эти границы постепенно стираются и в русской культуре. В русской картине мира семья является ячейкой общества, отражает отношение человека к родным людям, прививает ему традиции своей страны и любовь к родине.

Библиографические ссылки

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013.
2. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издат. дом ЯСК, 2018.
3. Corpus of Historical American English // english-corpora.org [Электронный ресурс] URL: <https://www.english-corpora.org/coha> (дата доступа : 21.03.2023).
4. Национальный корпус русского языка // ruscorpora.ru [Электронный ресурс] URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата доступа : 12.03.2023).

АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ В ИХ СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКОЯЗЫЧНЫМ ПЕРЕВОДОМ

Н. В. Ушакова¹⁾, В. В. Назаренко²⁾

*Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь, ¹⁾ushakovan76@mail.ru, ²⁾valeryia.nazarenko@gmail.com*

Данная работа посвящена спортивной терминологии. Авторы анализируют англоязычные термины, сравнивают с русскоязычными аналогами, рассматривают их происхождение и классифицируют по группам. Исследование проводится на примере такого вида спорта как фигурное катание.

Ключевые слова: термин; спортивная терминология; фигурное катание; аналог; заимствование; сленг.

ANALYSIS OF ENGLISH TERMS IN FIGURE SKATING IN COMPARISON WITH THEIR RUSSIAN EQUIVALENTS

N. V. Ushakova¹⁾, V. V. Nazarenko²⁾

*Belarus State University,
Minsk, Belarus, ¹⁾ushakovan76@mail.ru, ²⁾valeryia.nazarenko@gmail.com*

This work is devoted to sports terminology. The authors analyze English-language terms, compare them with Russian analogues, consider their origin and classify them into groups. The study is carried out on the material of figure skating.

Keywords: term; sports terminology; figure skating; analogue; borrowing; slang.

Каждая сфера человеческой деятельности, будь то наука, техника или искусство, характеризуется наличием собственного терминологического аппарата, содержание которого с каждым годом все более и более расширяется, что очень закономерно и связано с постоянным развитием вышеуказанных сфер. Предлагаю вначале подробнее остановиться на том, что же такое термин.

Термин – это слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие. Говоря о его характеристиках, можно отметить, что определенный термин может относиться как к одной терминологии, так и обслуживать сразу несколько; термин может утрачивать свое сугубо специальное значение, становясь элементом общеупотребительной лексики, а может долгое время сохранять узкоспециальный характер. При определении термина часто упоминалось еще одно связанное с ним понятие – терминология. Оно имеет несколько значений. В первую очередь, терминология – совокупность терминов данной области знания (например, линг-

вистическая терминология, математическая и т.д.). Аналогами этого понятия может выступать "терминологическая система", или "терминосистема". Также терминология – это раздел языкознания, изучающий термины. Для обозначения этого понятия лингвисты часто пользуются словом "терминоведение" [1, с. 334].

Терминология, относящаяся к спортивной сфере, называется спортивной терминологией. В русскоязычной спортивной терминологии можно выделить термины, образованные из собственного материала русского языка, а также заимствованные. Последние представляют для нас особый интерес и будут рассмотрены на примерах терминов в фигурном катании.

Фигурное катание, являясь одним из ключевых зимних видов спорта, редко является предметом лингвистического исследования, хоть и может предложить множество интересного материала для анализа и привести к весьма занимательным выводам. Несколько слов о самом виде спорта.

Фигурное катание, как уже было отмечено выше, является зимним видом спорта и входит в программу зимних Олимпийских игр вот уже на протяжении ста лет. Изначально соревнования по фигурному катанию предполагали выполнение обязательных фигур на льду, позже выделились основные дисциплины – мужское и женское одиночное фигурное катание, соревнования спортивных пар и танцы на льду. Также существует групповое синхронное катание, которое пока еще не включено в программу официальных соревнований. На современном этапе развития этого вида спорта каждым атлетом, в зависимости от дисциплины, к которой он принадлежит, предполагается выполнение определенных элементов, таких, как прыжки, вращения, дорожки шагов, поддержки и т.д. Все официальные международные соревнования по фигурному катанию проводятся под эгидой специально созданной для этих целей организации – Международного союза конькобежцев (International Skating Union).

Объектом этого исследования является терминология фигурного катания в английском и русском языках.

Целью данной работы является анализ англоязычных терминов фигурного катания, сравнение с их аналогами, использующимися в русском языке, рассмотрение их происхождения и классификация по группам в зависимости от способа построения терминологического словосочетания.

Важно отметить, что в работе будут рассмотрены лишь основные термины фигурного катания, которые можно встретить в большинстве материалов, посвященных этому виду спорта, и которые желательно изучить для того, чтобы понимать, как он устроен и получать максимальное удовольствие от просмотра соревнований.

Список терминов, состоящих из одного слова (**noun**):

- axel – аксель (прыжок, выполняемый ходом вперед; назван в честь норвежского фигуриста Акселя Паульсена)
- axis – ось (положение фигуриста в воздухе во время выполнения прыжка)
- blade – лезвие
- circle – круг
- composition – композиция (художественное построение программы, исполняемой фигуристом)
- difficulty – сложность (в исполнении элемента/программы)
- edge – ребро (внутреннее, внешнее или плоское)
- flip – флип (зубцовый прыжок, выполняемый с внутреннего ребра левого конька)
- interpretation – интерпретация (передача задуманного образа в программе)
- landing – приземление (с прыжка или выброса)
- lift – поддержка (партнер поднимает и удерживает партнершу в различных позициях)
- loop – а) петля; б) риттбергер (прыжок, названный в честь немецкого фигуриста Вернера Риттбергера)
- lutz – лутц (зубцовый прыжок, выполняемый с внутреннего ребра левого конька; назван в честь австрийского фигуриста Алоиза Лутца)
- referee – судья
- rink – каток
- rotation – вращение (про количество оборотов в прыжке)
- salchow – сальхов (прыжок, названный в честь шведского фигуриста Ульриха Сальхова)
- sequence – а) комбинация прыжков, в которой один или более прыжков, кроме первого, являются акселем; б) дорожка шагов
- spin – вращение
- spiral – спираль (как правило, элемент, при выполнении которого во время скольжения по периметру катка одна нога поднята вверх)
- take-off – отталкивание (во время начала исполнения прыжка)
- transition – переход (между различными элементами программы)
- turn – разворот (как правило, на одной ноге; может исполняться со сменой ребра)
- twizzle – твиззл (обязательный элемент в танцах на льду)

Список терминов, образованных по моделям "noun + noun" и "adjective + noun":

- base value – базовая стоимость (фиксированная стоимость элементов, которая может быть повышена или понижена непосредственным их исполнением фигуристом)
- compulsory figures – обязательные фигуры
- death spiral – тодес (обязательный элемент в парном катании)
- double jump – двойной прыжок
- figure skating – фигурное катание
- free dance – произвольный танец (в танцах на льду)
- free skating – произвольная программа (более длинная программа, которую исполняет фигурист)
- ice dance – танцы на льду
- pair skating – парное катание
- pattern dance – обязательный танец (больше не входит в программу соревнований)
- quadruple jump – четверной прыжок
- short dance – ритм-танец/короткий танец
- single jump – одинарный прыжок
- single skating – одиночное катание
- skating skills – навыки скольжения
- solo jump – сольный прыжок
- step sequence – дорожка шагов
- synchronised skating – синхронное катание
- technical score – оценка за технику (одна и двух оценок, получаемых фигуристом за исполнение программы)
- technical specialist – технический специалист (определяет, какие элементы были исполнены, выявляет ошибки)
- toe loop – тулуп (прыжок)
- triple jump – тройной прыжок

Список терминов, образованных по модели "noun + prepositional phrase":

- change of edge – смена ребра (может предполагаться исполнением элемента, а может быть допущена по ошибке фигуриста)
- grade of execution – уровень исполнения (диапазон от -5 до +5 баллов, прибавляемый к базовой стоимости элемента)
- level of difficulty – уровень сложности (варьируется от 1 до 4 уровня)
- panel of judges – судейская бригада

Беглый этимологический анализ русскоязычных аналогов англоязычных терминов позволяет разделить их на две наиболее широкие группы. В первую группу условно входят "свои" слова – те термины, которые образованы на материале русского языка. Во вторую – заимствованная терминология. В рамках первой группы можно произвести дополнительную классификацию на общеупотребительные слова, используемые как термины ("круг", "прыжок" и т.д.), и заимствованные слова, давно вошедшие в русский язык (как правило, это слова латинского или греческого происхождения, такие, как "композиция" или "интерпретация". Из этих языков заимствовано множество терминов, относящихся к искусству, с которым тесно связано фигурное катание). Ко второй группе относятся термины, образованные от имен спортсменов ("аксель", "лутц", "риттбергер" и т.д.), а также слова, целиком заимствованные из английского языка и приспособленные к орфографии и орфоэпии русского языка ("флип", "твиззл" и т.д.).

Структурный анализ русскоязычных терминов позволяет сделать вывод, что большинство из них представлено словосочетаниями, образованными по типу "согласование" (*compulsory figures* – обязательные фигуры, *panel of judges* – судейская бригада) и "управление" (*technical score* – оценка за технику, *level of difficulty* – уровень сложности). Подобные термины представляют собой дословный перевод с английского языка на русский. Русскоязычные аналоги, в свою очередь, могут быть как исконно русского, так и заимствованного происхождения, что требует дополнительного анализа.

Стоит отметить, что фигурное катание не является научной дисциплиной или какой-либо производственной деятельностью, терминология которой строго регламентирована и не терпит изменений. Это вид спорта, который тесно связан со сферой развлечений и предполагает взаимодействие спортсменов с аудиторией, а также взаимодействия внутри аудитории. Поэтому можно говорить о таком явлении, как сленг в фигурном катании, который непосредственно затрагивает его терминологию. Сленг – это слова и выражения, употребляемые представителями определенных профессий и социальных прослоек, в данном случае болельщиками фигурного катания, самими фигуристами, их тренерами и всеми, кто как-либо связан с этим видом спорта. Нами замечено, что русский язык в этом плане более продуктивен, чем английский. Возможно, это связано не только со словообразовательными и художественными возможностями самого языка, а также и с тем, что в русскоязычном пространстве этот спорт остается интересен фанатам на протяжении нескольких десятилетий и вызывает множество обсуждений, тогда как англоязычные болельщики фигурного катания не так активны.

Не отдаляясь от темы работы, хочу обратить внимание на несколько интересных случаев заимствования англоязычных терминов, обретших в русском языке сленговую форму [2].

У нас термин *goe* – *grade of execution* – уровень исполнения очень часто связывают со словом *грибы* (неоправданно завышенные баллы). Отсюда такие слова, как *грибник* (фигурист, получающий неоправданно завышенные баллы), *грибовать* (завышать баллы тому или иному фигуристу).

В русскоязычной среде у термина *kiss and cry* – зона, в которой фигурист вместе с тренерами дожидается оценок за прокат нет специального аналога, фанаты называют это место *KuK* (буквы *k* как первые звуки слов *kiss* и *cry*, и *u* как перевод *and*).

Похожая ситуация произошла с названием организации, ответственной за проведение официальных соревнований по фигурному катанию. Международный союз конькобежцев не обзавелся своей русскоязычной аббревиатурой, его называют ИСУ (по первым звукам англоязычного названия International Skating Union).

Занимательно проследить, как развивалось наименование прыжков в русском языке, а именно такого прыжка, как аксель. В английском языке название прыжка всегда строится по такой схеме: прилагательное, описывающее количество оборотов + *аксель* (*double axel*, *triple axel*, *quadruple axel*). Сокращений не предусмотрено. В русском же языке каждый из прыжков имеет свое собственное уникальное название: двойной аксель – дупель, тройной аксель – триксель, четверной аксель – кваксель.

Еще больше сленга, на этот раз уже не связанного непосредственно со словообразовательным аспектом терминологии в фигурном катании, можно найти в отношении истории, персоналий, медийной репрезентации этого вида спорта.

В данной работе были проанализированы основные термины, используемые в дискурсе о фигурном катании, в их сравнении с русскоязычным переводом. Подводя итог можно сказать, что русский язык достаточно богат для того, чтобы замещать англоязычную лексику собственными средствами, не прибегая к полноценному заимствованию. Целиком заимствованные термины представляют собой специфические слова, как правило образованные от имен фигуристов и обозначающие ключевые элементы в фигурном катании. Большая же часть терминов имеет своим переводом слова исконно русского происхождения или слова, настолько давно вошедшие в русский язык, что носители не замечают их чужеродности. Если термин представлен словосочетанием, то имеет место его дословный перевод на русский язык, что весьма закономерно и логично. Также в работе было приведено несколько примеров, связанных с приобретением заимствованным словом или выражением сленговой формы, преимущественно

использующейся в языке для описания данного понятия. В этом плане русский язык представляет больший интерес, чем английский, в связи с более обширными возможностями словообразования и давно сложившейся традицией выделения фигурного катания как одного из стратегических видов спорта.

Библиографические ссылки

1. *Немченко В.Н.* Введение в языкознание : учебник для вузов. М : Дрофа, 2008. С. 333-335.
2. Сленг в фигурном катании // Альтерпедия [Электронный ресурс] URL : https://alterpedia.fandom.com/ru/wiki/Сленг_в_фигурном_катании (дата доступа : 24.01.2024).
3. Терминология фигурного катания // ru.wikipedia.org [Электронный ресурс] URL: <http://surl.li/pyoea> (дата доступа: 24.01.2024).

СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КИТАИЗМА «ИНЬ И ЯН» В ТЕКСТАХ БЕЛОРУССКИХ СМИ

Шэнминь Чжу

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Беларусь, zhusheng981840@gmail.com*

Анализируются особенности использования белорусскими журналистами сочинительной синтагмы китайского происхождения «инь и ян» в медиатекстах с разными тематическими и жанровыми характеристиками. Рассматриваются ценностные смыслы, приписываемые концептуальному биному «инь и ян» в русскоязычном медиадискурсе белорусских СМИ.

Ключевые слова: инь и ян; международная журналистика; межкультурная коммуникация; этнокультурная информация; китаизм.

THE SEMANTIC AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF “YIN AND YANG” IN BELARUSIAN MEDIA TEXTS

Shengmin Zhu

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Grodno, Belarus, zhusheng981840@gmail.com*

The article analyzes the features of the use by Belarusian journalists of the Chinese-origin writing syntagma “yin and yang” in media texts with different thematic and genre characteristics. The value meanings attributed to the conceptual binomial “yin and yang” in the Russian-language media discourse of the Belarusian media are considered.

Keywords: yin and yang; international journalism; intercultural communication; ethno-cultural information; sinoism.

Более тридцати лет успешно развиваются партнерские отношения между Китаем и Беларусью в сфере политики, экономики, образования, культуры, в связи с чем межкультурная коммуникация двух народов и взаимодействие двух языков с каждым годом становятся всё более интенсивными. Указанные процессы находят широкое отражение в международной журналистике (например, в газете «Знамя юности» с 2023 г. существует рубрика «Нихао-блог», которую ведет востоковед Н. Савков) и в речевом пространстве белорусских СМИ, тексты которых активно пополняются заимствованиями из китайского языка разной степени ассимиляции и семантической освоенности (в том числе иноязычными вкраплениями, варваризмами, экзотизмами). Развитие взаимодействия в сфере средств массовой информации между Беларусью и Китаем обеспечивает эффективный процесс диалога культур, результатом которого является не

только укрепление сотрудничества на государственном уровне, но и познание специфики двух стран.

В данной статье анализируются особенности использования белорусскими журналистами сочинительной синтагмы китайского происхождения «инь и ян» в медиатекстах с разными тематическими и жанровыми характеристиками. Под китаизмом понимается лексическая, фразеологическая или грамматическая единица, заимствованная из китайского языка в русский язык, в том числе при посредничестве других языков. Основным материалом исследования стали публикации в республиканских общественно-политических изданиях «СБ. Беларусь сегодня», «Рэспубліка», «Народная газета», «Знамя юности».

Как отмечают А.А. Аксёникова и В.А. Белодед, «с увеличением интереса к Китаю, его истории и философии, с развитием отношений с этой страной понятие «инь и ян» стало более употребительным в современной русской лингвокультуре» [1, с. 3]. Т.И. Черемисина указывает, что многие китайские концепции и практики, в частности «инь и ян» и «фэншуй» настолько популярны во всем мире, в том числе так широко распространены в массовой культуре, что их названия не требуют перевода [2, с. 104].

Категории традиционной китайской культуры и даосской натурфилософии «инь» и «ян» часто используются в китайском языке для описания двух противоположностей или двух взаимодополняющих и взаимозависимых аспектов одной вещи. В основе представлений об этих категориях лежит философская концепция, которая применялась в Древнем Китае для описания основного состава Вселенной и закона изменений, а сегодня активно используется в китайской медицине, метафизике и оккультизме. Основные идеи концепции «инь и ян» могут быть описаны следующим образом: 1) относительность и взаимодополняемость всего сущего; 2) вечное изменение, обновление и постоянная взаимная трансформация всех вещей в природе и во Вселенной; 3) динамический баланс «инь» и «ян» как источник человеческой жизни. Одним из самых известных китайских символов является диаграмма «инь-ян» (тайцзи), представляющая собой типичный символ даосской философии, состоящий из двух симметричных фигур в форме рыбы в круге, одна из которых черная («инь»), а другая белая («ян»). Диаграмма отражает идею взаимосвязи движения и статики, взаимопроникновения силы и слабости, равновесия противоположностей. Согласно древней китайской книге «Гуйгуцзы», черный «инь» в диаграмме обычно представляет землю, луну, тьму, холод, пассивное состояние, женское начало, податливость, слабость с нисходящими, низкоэнергетическими, холодными, статичными, отрицательными, злобными атрибутами, тогда как белый «ян» представляет небо, солнце, тепло, активное

состояние, напряженность, мужское начало, силу с восходящими, высоко-энергетическими, подвижными, позитивными, жизнеутверждающими, добрыми свойствами [3].

С точки зрения структурно-грамматических свойств китайский биньом «инь – янь» (阴阳) передается в русском языке сочинительной конструкцией с союзом «и». Такие русскоязычные сочетания, как правило, обозначают соединение тождественного и сходного; в тех же случаях, когда биньомная конструкция передает соединение различного или даже противоположного, она наполняется дополнительным концептуальным смыслом и образно-выразительной силой, например: *война и мир, черное и белое, смех и слезы, живые и мертвые* и т. д.

Заимствование чужого слова или выражения обязательно предполагает процессы фонологической, графической, семантической, грамматической адаптации. В проанализированных текстах установлено семь графических вариантов написания сочетания, обусловленных вариацией в использовании прописных и строчных букв, мягкого знака в абсолютном конце слов, а также кавычек: Инь и Янь, Инь и Ян, Ин и Ян, инь и янь, инь и ян, «инь» и «янь», «инь» и «янь».

В текстах белорусских журналистов концептуальное сочетание «инь и янь» прежде всего используется при описании истории и культуры Китая, а также событий, происходящих в рамках развития взаимоотношений Китая и Беларуси. В таких случаях концептуальное сочетание может быть вынесено в заголовочный комплекс текста, например: заголовок *Между Инь и Янь* (Рэспубліка. 17.07.2018) в тексте о традиционной китайской медицине; заголовок *Вечный двигатель инь и ян* (СБ. Беларусь сегодня. 29.09.2007) в интервью с послом Китайской Народной Республики в Республике Беларусь; заголовок *Как инь и янь* в тексте, посвященном китайской традиции выращивания сада (Народная газета. 27.03.2020). Журналисты способствуют знакомству белорусских читателей с традиционной китайской культурой, содействуют установлению межкультурных связей и межкультурному взаимопониманию.

Анализируемое сочетание применяется и более широко – например, для репрезентации и оценки различных процессов и ситуаций в политической, экономической, социальной, культурной сферах жизни белорусского общества. Так, контекстуальная актуализация смысла противоположности и противоречия позволяет журналистам осуществить аксиологическую оценку описываемых событий или ситуаций на шкале «хорошо – плохо»: *Ин и Ян. Кое-что о борьбе противоположностей в хоккее* (Рэспубліка. 20.01.2022). Употребление сочинительной синтагмы «инь и янь» может служить в медиадискурсе приемом намеренного совмещения,

сближения, соединения несовместимых сущностей, результатом чего становится сильный экспрессивный эффект [4, с. 216]: *Китайская диалектика, инь и янь таковы: буржуинам надо не только взять к себе в штат комиссаров, но и положить им достойные оклады, чтобы воровать не тянуло* (СБ. Беларусь сегодня. 10.07.2023); *Что дальше с Западом? А с нами? ЛГБТ плюс, Инь-Янь минус? Может быть, в порядке дискуссии, это и есть верное решение?* Мы видим, что китайский концепт «инь и ян» используется журналистами для выстраивания в текстах контекста ценностно-мировоззренческого противопоставления западной и восточной культур. При этом авторы явно показывают, что они принимают и разделяют аксиологию последней.

Как показал анализ, наиболее распространенное использование сочинительной синтагмы «инь и ян» в медиатекстах – это контексты с гендерной проблематикой, с описанием отношений между мужчинами и женщинами: *Путеводной звездой для непутевого Тиля Уленишгеля была его Нелли. Освободить от родового проклятия желал несчастную хозяйку поместья Болотные Ялины Надежду Яновскую романтический герой Владимира Короткевича Андрей Белорецкий. Инь и ян – тот канат, который натянут через века, континенты и расстояния* (СБ. Беларусь сегодня. 19.08.2016); *Все мы, и мужчины, и женщины, существа социальные, но в то же время очень разные, как инь и ян. Поэтому присутствие рядом любимого человека позволяет нам ощутить целостность психологической структуры* (Народная газета. 13.11.2023); *Нет, мы всего лишь призываем к равенству в праве на жизнь, на образование и на труд. В создании условий, когда каждый человек, независимо от своего пола, сможет реализовать себя как личность. В целом же инь и ян никогда не будут равны по своей сути – Бог не просто так создал нас разными* (Народная газета. 07.03.2019); *Инь и ян: меню по интересам. Какие продукты идеально подходят для женщин, а какие – для мужчин* (СБ. Беларусь сегодня. 06.07.2015).

В проблемно-аналитическом тексте, содержащем личностные размышления и переживания автора, концепт «инь и ян» может включаться в контекст других ценностных категорий. Журналист в таком случае выводит описание конкретных фактов на уровень обобщения, философского осмысления: *И если два полюса – инь и ян, плюс и минус, черное и белое, мужчина и женщина – находятся в гармонии, возникает ощущение покоя, уравновешенности, уюта* (СБ. Беларусь сегодня. 08.11.2016). Одновременно в медиатексте реализуются и создаются условия для обратного когнитивного процесса: фактуализация содержания текста влияет на восприятие читателями абстрактных мировоззренческих понятий: *Хороший при-*

мер – японцы, которых отличают стройность и долголетие. У них **принцип «инь и янь» даже в еде, равновесие между растительной и животной пищей, термически обработанными и сырыми продуктами...** (СБ. Беларусь сегодня. 27.09.2019). Конструкция может применяться как средство ассоциативного сравнения: *В основу творческой идеи положена специфика гуманитарного и естественнонаучного исследований. В художественном решении они отражены как **Инь и Ян белорусской науки*** (СБ. Беларусь сегодня. 06.07.2018).

Цветовое противопоставление черного и белого, отраженное в символе «инь и ян», в силу его прототипичности и универсальности часто используется в медиадискурсе в качестве легкой для восприятия читательской аудиторией и прозрачной для ее понимания символики: *Хотелось, чтобы в футболке для баланса сочеталось **белое и черное. Как инь и янь*** (СБ. Беларусь сегодня. 18.12.2021). Ср. с шутливо-иронической подписью к фотографии А. Бибикова, на которой изображены две собаки – черная и белая: ***Инь и Янь в деревне Барово Ивьевского района*** (СБ. Беларусь сегодня. 03.04.2021).

Метафора единства противоположностей выполняет функцию мелиоративной оценки героев журналистских публикаций: *Кравченко настоящий. В нем **гармонично уживаются инь и ян**, он полон энергии, которая переполняет, и всегда отвечает за свои поступки* (Народная газета. 30.04.2023); *Для современного белорусского футбола Анатолий Юревич **сродни дао в китайской философии со своими инь и ян*** (Рэспубліка. 19.05.2020); *Леди Макбет – Александра Ивановна Климова. Нынче ей сто лет, а в моей душе она все та же, какой представала перед зрителем в те далекие годы. Сильная и царственная, **единство инь и янь**, сгусток космических энергий, откристаллизовавшийся в виде дорической колонны или античной амфоры* (СБ. Беларусь сегодня. 03.10.2021). В таких контекстах значимой становится та смысловая составляющая концепта «инь и ян», которая связана с идеями синкретизма, равновесия, гармонии.

Экспрессивный потенциал сочетание «инь и ян» в контексте может усиливаться дополнительными рядами сочинительных конструкций, соединяющих слова-антонимы и отражающих смысловые категории других философских, психологических, религиозных концепций: *В этом-то и суть универсального конфликта **инь и янь, Анимы и Анимуса**, который до сих пор толкал вперед сюжеты многих бестселлеров* (СБ. Беларусь сегодня. 29.08.2020); *У меня первокурсники тоже любят ставить про звездное небо, **инь и ян**, божественное начало, **ангелов и демонов*** (СБ. Беларусь сегодня. 28.11.2016).

Таким образом, многослойность понятий «инь» и «ян» позволяет использовать их сочетание в разных контекстах и для обозначения разных

смыслов, поощряя тем самым творческий подход журналистов. Актуализированные компоненты в значении синтагмы «инь и ян» могут варьироваться в зависимости от намерений автора, ситуативного контекста и конкретного предмета речи. Журналист может ставить акцент на смыслах ‘противоположность’ (‘противоречие’, ‘антагонизм’) или ‘единство’ (‘равновесие’, ‘гармония’), оказывая когнитивное и/или эмоциональное воздействие на читателя. Внесение новых, в том числе заимствованных, культурных элементов в русскоязычные статьи повышает их креативность и привлекательность. В некоторых медиатекстах понятия «инь» и «ян» могут служить основой для введения в языковое сознание читательской аудитории новых понятий на основе деривационных образований, например: про скульптуру: *резьба по Инь, резьба по Ян*; про строительство: *комната янская, комната иньская*, тем самым расширяя языковые ресурсы русского языка и их возможности в описании окружающего мира.

Библиографические ссылки

1. Аксёничкова А.А., Белодед В.А. Концепты «инь» и «ян» в современной русской лингвокультуре (на материале Национального корпуса русского языка) // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов : сборник научных статей / редкол.: В.И. Коваль (гл. ред.) [и др.]. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. С. 3–5.
2. Черемисина Т.И. Китайские заимствования в современном английском языке как элемент культурно-языковых контактов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. № 6. С. 91–107.
3. Сюй Фухун Гуйгуцзы / Фухун Сюй. – Пекин: Китайский книжный магазин, 2013.
4. Конюшкевич М.И. На шкале сходств и различий: категория сравнения в русском и белорусском языках : моногр. Гродно : ГрГУ, 2018.