

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы  
IX международной научно-практической конференции

(Гомель, 25 октября 2019 года)

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2019

УДК 811.13:811.11:81'243

**Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков** : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 25 окт. 2019 г.) / редкол.: Е. В. Сажина (гл. ред.) [и др. ] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – 208 с.

ISBN 978-985-577-573-8

В сборник вошли материалы выступлений участников международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам романо-германской филологии, теоретическим и прикладным аспектам методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических исследований и современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),  
Л. И. Богатикова, О. Н. Чалова, О. А. Лиденкова,  
С. Н. Колоцей, Т. В. Починок

**ISBN 978-985-577-573-8**

© Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», 2019

# СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 37.091.3:811'37'243

***В. В. Аверьянова***  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В данной статье рассматриваются такие способы семантизации лексики на занятиях по иностранному языку, как использование экстралингвистического объекта, иллюстрирующих ситуаций, создание «облаков слов» и семантических (смысловых) карт. Для глубокого усвоения слова необходимо включать его в как можно большее количество как синтагматических, так и парадигматических связей, подключать визуальное восприятие. Для этой цели используются различные варианты контекста и ситуаций, ресурсы сети Интернет.*

Этап введения и семантизации новой лексики иностранного языка имеет определяющее значение в процессе ее усвоения. Под семантизацией подразумевается ряд приемов, направленных на раскрытие смыслового содержания слова. Яркость первой встречи со словом, связь с личным опытом обучаемых, подключение разных видов восприятия информации, слуховых, зрительных впечатлений играют важную роль при изучении новых слов.

Наряду с эмоциональной составляющей восприятия и усвоения новой лексики немаловажную роль играет логическая составляющая. Новые слова включаются в систему ранее усвоенных знаний на основе логических, смысловых связей. Запоминание лексики должно быть в первую очередь осознанным [1, с. 21], что связано с повторением, систематизацией знаний, включением новой лексики в различные отношения как с новыми, так и с ранее изученными словами.

Знание лексики, значений отдельных слов является фундаментом для овладения навыками и умениями более высокого уровня – говорением, аудированием, чтением и письмом. С другой стороны, презентация новых лексем должна соответствовать сфере их

последующего употребления, то есть, например, единицы активного словарного запаса необходимо предъявлять в устной форме [2, с. 33].

Одной из основных проблем при обучении иноязычной лексике является прочное запоминание и усвоение новых слов. При первичном восприятии слово находится в кратковременной памяти, особенностью которой является быстрое, но недолговременное запоминание. Задача преподавателя – обеспечить перевод слова и комплекса связанных с ним ассоциаций в долговременную память. Для этого используется ряд приемов, введение лексики комбинируется с другими видами деятельности – с первичным закреплением, условно-речевыми и даже собственно речевыми упражнениями.

Самым эффективным приемом является предъявление лексики в контексте, что позволяет сразу включить слово в синтагматические связи, актуализировать различные ассоциации. В качестве контекста может выступать так называемый «экстралингвистический объект» (фильм-эпизод, проблемный эпифильм, сюжетные картины, рассказ учителя или диктора, текст определенной тематики) [3, с. 91]. Экстралингвистический объект обеспечивает содержательную основу усвоения отдельных лексических единиц; стимулируется мыслительная и речевая деятельность обучаемых, повышается уровень мотивации, возникает потребность в употреблении лексических единиц для обеспечения коммуникации.

Эффективность запоминания лексики может также обеспечиваться за счет использования иллюстрирующих ситуаций [4, с. 74; 5]. Такие ситуации создают коммуникативный фон, иллюстрируют употребление слов в типичных для них ситуациях. Актуализируются связи новой лексики с ранее изученной, создаются условия для живого, ситуативного общения.

При работе с новой лексикой в контексте, при использовании иллюстрирующих ситуаций обеспечивается введение и, как минимум, первичное закрепление лексики. Также очень эффективным приемом может быть предъявление лексики в процессе подготовки к высказыванию. Здесь введение лексики сочетается с условно-речевыми и даже речевыми упражнениями. Перед обучаемыми сразу формулируется речевая задача, а затем предлагаются способы и вербальные средства для ее решения. Предлагается тема высказывания, план, а также набор лексических единиц, необходимых для раскрытия каждого пункта плана. Преподаватель работает отдельно по каждому пункту плана, осуществляет введение лексики, задает вопросы, побуждая включать указанную лексику

в высказывание. Обучаемые формулируют ответы по каждому пункту плана, а затем объединяют их в целостное высказывание. Проблемный характер речевой установки является мощным стимулом к общению, порождает интерес, побуждает обращаться к личному опыту обучаемых.

При работе с текстом с целью акцентирования внимания на новой лексике часто используют метод ключевых слов. Ключевые слова концентрируют информацию, раскрытие их значения позволяет воспроизвести фразу и целое высказывание.

Новые цифровые технологии позволяют визуализировать содержание текста на основе ключевых слов. Имеется в виду создание так называемых «облаков слов» на основе определенного контекста. Для создания облаков слов используется довольно большое количество электронных сервисов. Например, преимуществами сервисов Worditout.com, Tagxedo.com является возможность бесплатного их использования без регистрации, создание облаков слов различных форм и конфигураций, простой и понятный интерфейс. Схема работы с этими электронными ресурсами включает копирование текста в специальное окно и генерирование облака слов с выбором конфигурации. При этом чем чаще встречается слово в тексте, тем более крупным шрифтом оно выделено. Например, на рисунке 1 представлено облако слов на основе текста, посвященного программному обеспечению (рисунок 1).



Рисунок 1

Использование облаков слов помогает разнообразить процесс обучения, здесь сочетаются визуальный и вербальный способы передачи информации. При этом увеличивается количество каналов восприятия информации, что способствует скорейшему запоминанию и усвоению нового лексического материала.

Работа с облаком слов может начинаться с разбора текста, создания облака и затем пересказа текста с опорой на ключевые слова с учетом частотности их употребления в тексте (и, соответственно, визуального размера слова в облаке).

Более интересной может быть работа в обратном порядке, когда преподаватель сначала предъявляет облако слов и предлагает выдвинуть гипотезу, о чем может быть текст. Также можно предложить вначале объяснить на английском языке (найти в словаре и объяснить) значения ключевых слов из облака, а затем выдвинуть гипотезу. Затем на основе ключевых слов предлагается составить план текста и пересказать его. Здесь возможны различные интерпретации связей между представленными в облаке ключевыми словами, различные трактовки возможного содержания. Такая форма работы имеет огромный потенциал для развития творческих способностей обучаемых, раскрытия умений выделять ключевые идеи, выдвигать гипотезы и обосновывать свою точку зрения.

Описанные выше способы работы с новой лексикой являются синтагматически обусловленными, иллюстрируют особенности сочетания и комбинирования слов для выражения мыслей. Эти способы, несомненно, являются ведущими при усвоении лексики, однако возникает необходимость также более углубленно систематизировать словарный запас, определять не только синтагматические, но и парадигматические связи новой лексики с целью более прочного ее запоминания. Овладение значением слова предполагает усвоение его формы, значения и особенностей употребления. Выделение парадигматических связей позволяет обратить особое внимание на значение и форму слова, выделить компоненты семантики, обозначить отношения с другими, ранее усвоенными словами, на словообразовательном и лексическом уровнях.

Визуализировать различные как парадигматические, так и синтагматические связи слова можно при помощи так называемых графических организаторов [6, с. 50], к которым можно отнести различные способы выделения семантического поля слова: составление семантических карт, таблиц сочетаемости слов и др.

Графически организовывая семантическое поле слова, можно актуализировать его родо-видовые, синонимические, антонимические, словообразовательные связи, особенности употребления (включение слова в различные словосочетания) (таблица 1).

Таблица 1.

	<b>A piece of</b>	<b>Brilliant</b>	<b>Part-time</b>	<b>Hold</b>	<b>Build</b>	<b>by</b>	<b>Out of</b>	<b>Throughout</b>	<b>Mind your</b>
<b>job</b>									
<b>work</b>									
<b>post</b>									
<b>profession</b>									
<b>career</b>									
<b>business</b>									

Одним из способов схематического, графического представления материала могут быть семантические (смысловые) карты. За счет визуализации и конденсации материала в картах восприятие и запоминание информации становится более эффективным и быстрым. При работе по составлению семантических карт информация упорядочивается и систематизируется.

В настоящее время существует огромное количество электронных ресурсов для создания семантических (смысловых, ментальных) карт. Особенностью ресурсов такого плана является наличие у многих из них только платного доступа (Mindomo, IMindMap, PersonalBrain). Однако при этом предлагается очень широкий функционал (IMindMap), встраивание в карты аудио-, видеофайлов, картинок (Mindomo).

Многие сервисы имеют бесплатную базовую версию и платный дополнительный пакет, например, MindMup, XMind. В рамках базовой версии можно пользоваться большим количеством стилей и красочных шаблонов, ее вполне достаточно для создания содержательных смысловых карт. Сервис Draw.io бесплатный и не требует регистрации, позволяет составлять карты, блок-схемы, инфографику.

Тот факт, что подобные сервисы часто являются платными, указывает на востребованность такого формата представления информации и при обучении, и в процессе профессиональной деятельности, и в повседневной жизни. Например, на занятиях по иностранному языку после первичного знакомства с новой лексикой можно предложить обучаемым составить семантическую карту для одного слова или группы семантически связанных слов с использованием указанных выше ресурсов. Семантическая карта поможет систематизировать знания о лексической единице, «встроить» ее в уже существующую парадигму знаний посредством включения в родо-видовые, синонимические, словообразовательные и другие связи и отношения.

Прочность и гибкость навыков употребления слова обеспечивается в процессе постоянного, повторяющегося включения его в различные синтагматические и парадигматические связи. Лексическая единица проявляет различные свойства в различных контекстах, при соотношении ее с другими единицами на основе семантических, словообразовательных компонентов. Использование интересного экстралингвистического объекта, иллюстрирующих ситуаций стимулирует раскрытие творческого потенциала обучаемых. В то же время визуализация вербальной информации в виде «облаков слов», красочных семантических карт помогает разнообразить процесс обучения, выявить существенные особенности значения и употребления слов и ускорить их усвоение.

### **Список использованной литературы**

1. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.
2. Цетлин, В. С. Работа над словом / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 33–37.
3. Коростелев, В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростелев. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1990. – 128 с.
4. Gains, R. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary / R. Gains, St. Redmann. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 200 с.
5. Ростовцева, В. М. Использование ситуаций при презентации лексики / В. М. Ростовцева // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 35–39.

б. Рудякова, Т. И. Наиболее эффективные способы семантизации лексических единиц при обучении английскому языку / Т. И. Рудякова // Крымский гуманитарный вестник: Сборник научных статей. – Симферополь, 2017. – 240 с.

**УДК 37.091.3:811.111'243**

***Л. С. Банникова***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Личностно-ориентированный подход при подготовке специалистов в области преподавания иностранных языков позволяет повысить эффективность иноязычного образования, так как обеспечивает личностное участие и личную активность каждого студента в учебном процессе. Продуктивные педагогические технологии основываются на интерактивных методах обучения и побуждают студентов к самостоятельному конструированию знаний и формированию профессиональных компетенций. Наиболее целесообразным применением метода являются практические и семинарские занятия, во время которых интерактивные технологии позволяют обеспечить «многоканальное» общение. Новые формы лекционных занятий также создают возможность для вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс. Перспективными являются проблемные лекции, лекции-провокации, лекции-конференции, лекции-консультации.*

Требования Государственного стандарта, выдвигаемые к содержанию и специальной подготовке специалистов в области преподавания иностранных языков предполагают высокий уровень профессиональных компетенций. Акцент ставится на формирование комплекса ключевых компетенций, ведущими из которых являются: информационная (способы приема, хранения, оформления и передачи информации), проектировочная (способы определения целей, способов их достижения, действий), оценочная (способы сравнения результатов с целями, их систематизации и конкретизации), коммуникативная (способы получения и передачи информации) и

интерактивная (эффективное взаимодействие и привлечение ресурсов других людей для достижения поставленных целей).

Формирование данных компетенций возможно при обеспечении дифференциации обучения, ориентации на личность студента, его интеллектуальное и нравственное развитие. Подготовка специалиста как саморазвивающейся личности предполагает предоставление студенту права выбора образовательных траекторий, способов и форм организации учения, что является возможным только при личностно-ориентированном обучении. Именно личностно-ориентированные продуктивные технологии являются определяющими при подготовке специалистов в области преподавания иностранных языков, поскольку эффективность иноязычного образования прямо связана с личностным участием и личностной активностью студента.

Н. Д. Гальскова в качестве основных характеристик личностно-ориентированных продуктивных технологий выделяет: креативность; самостоятельное «открытие» обучающимся нового знания; накопление нового опыта в использовании этих знаний; создание собственного (личностно-значимого) образовательного продукта (информационного, выраженного в текстовой форме) [1].

Педагогическая практика показывает, что подготовка специалистов может быть активизирована за счет применения интерактивных форм работы и соответствующего комплекса интерактивных заданий, обеспечивающих речевую практику и формирующих опыт использования коммуникативных умений, стратегий социального взаимодействия, культуры межличностного и межкультурного общения

Использование интерактивных форм работы требует создания на занятиях определённых психолого-педагогических условий:

- обеспечивающих непринужденную доброжелательную атмосферу и сотрудничество студентов друг с другом и преподавателем;

- опирающихся на использование разного вида опор, помогающих студентам выполнять задания;

- моделирующих условия для комплексного, взаимосвязанного развития речевых навыков и умений и тренировки языкового материала в речевой деятельности;

- создающих возможность для продуктивного общения студентов друг с другом, с преподавателем и с информацией в естественных ситуациях общения [2].

Поскольку интерактивные методы обучения основываются на непосредственном контакте обучающихся между собой и

преподавателем, наиболее целесообразным применением метода является проведение практических занятий и семинаров. Интерактивность на занятиях этого типа характеризуется заменой теоретических вопросов на практические задания и проблемные ситуации. Для этого используются следующие интерактивные технологии:

– имитативные или условные, моделирующие конкретные ситуации, приближенные к реальным (действие в предлагаемых обстоятельствах);

– игровые – языковые, коммуникативные, ролевые игры, требующие решения простых однозначных языковых и коммуникативных задач; используются для решения проблемной задачи, включенной в игру, и на организацию иноязычного взаимодействия обучаемых в процессе ее решения;

– аутентичные – беседы, дискуссии, дебаты, кейс-анализ или ситуационный анализ – требуют действий от своего собственного лица, выражения индивидуального мнения, своих позиций и эмоций при обсуждении актуальных, лично-значимых проблем; кроме речевых умений формируют и социальные компетенции [1].

Поскольку типичными формами работы при выполнении интерактивных заданий являются групповые и коллективные, в которых каждый студент имеет возможность проявить себя как самостоятельный участник речевой деятельности, на занятии обеспечивается «многоканальное» общение. Таким образом, создаются ситуации «открытого столкновения» разных мнений. Однако разрешение противоречий должно основываться на диалоге между преподавателем и студентами и между самими студентами с учетом их интересов, мнений, взглядов и позиций, причем мнение преподавателя не является единственно правильным.

Психологи отмечают особую важность взаимодействия обучаемых друг с другом, поскольку обсуждение или взаимообучение, проводимое студентами, когда роль преподавателя выполняется ими самими, признается одним из эффективных способов усвоения знаний. В качестве интерактивных широко используются следующие методы преподавания: кластер (в ряде публикаций называется также «карта понятий», «ассоциограмма»), эвристическая беседа, «мозговая атака», тренинги, проектные задания, мастер классы и прочие [3].

Достаточно эффективным методом является метод учебных конкретных ситуаций (*case study*). Центральным понятием этого метода является понятие «ситуация», т. е. набор переменных, когда

выбор какой-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решения и обосновывать его. Метод *case study* – это метод обучения, при котором студенты и преподаватель участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти задачи, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Метод включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе [4].

Результаты практического использования кейсов позволяют сделать вывод о том, что данный метод формирует способности:

- применять полученные теоретические знания при решении практических задач;

- анализировать предложенные конкретные ситуации;

- разрабатывать алгоритм принятия решения;

- разрабатывать план действий;

- оценивать альтернативы, учитывать другие точки зрения и отстаивать собственные позиции [5].

Применение интерактивного метода при проведении лекций считается многими методистами затруднительным, так как во время лекции достаточно сложно обеспечить взаимодействие студентов друг с другом. Однако появление новых форм лекционных занятий создает возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс.

Прежде всего, это использование метода проблемного изложения лекционного материала. Проблемная лекция предполагает изложение материала через проблемность вопросов, задач или ситуаций. При этом процесс познания происходит в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем в процессе анализа и сравнения точек зрения. При таком подходе лекция становится похожей на диалог, преподавание имитирует исследовательский процесс: формулируются несколько тезисов по теме лекции, а изложение выстраивается по принципу самостоятельного анализа и обобщения студентами учебного материала. Анализ предложенного проблемного вопроса, задачи или ситуации может проходить в режиме малых групп, обеспечивающем взаимодействие студентов друг с другом.

Заслуживают внимания такие формы лекционных занятий, как лекция-провокация, лекция-конференция и лекция-консультация.

Лекция-провокация содержит заранее запланированные преподавателем ошибки для того, чтобы студенты контролировали, анализировали и оценивали предлагаемую преподавателем информацию и определяли допущенные лектором ошибки. В конце лекции проводится проверка знаний студентов и разбор сделанных ошибок.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы. Целесообразно использовать данную форму занятия по темам программы, вынесенным на управляемую самостоятельную работу. Лекция-консультация предполагает изложение материала по типу «вопросы-ответы» или «вопросы-ответы-дискуссия».

Развитие интерактивных методов обучения в условиях модернизации образования обусловлено тем, что перед обучением поставлены не только задачи усвоения студентами знаний и формирование профессиональных компетенций, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Современная образовательная модель иностранных языков: структура и содержание / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2–8.

2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

3. Усейнова, Н. В. Приемы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка / Н. В. Усейнова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 49–54.

4. Горскина, Н. Н. Педагогические технологии развивающего обучения – метод ситуационных задач /Н. Н. Горскина, С. В. Коровин // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2010.

5. Банникова, Л. С. Интерактивные методы как средство профессиональной подготовки учителей иностранного языка / Л. С. Банникова // Материалы юбилейной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины (Гомель, 17 июня 2015 г.) в 4 ч. – Ч.3. – С. 176–178.

***И. М. Веренич***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена использованию здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка на младшей ступени обучения в средней школе. Применение пальчиковой гимнастики и физкультурных минут способствуют мотивации детей к изучению английского языка. Внедрение здоровьесберегающих технологий в процесс обучения характеризуется положительным влиянием как на здоровье, так и на развитие монологической и диалогической речи учащихся на уроках английского языка.*

Здоровье – это величайшее сокровище. Это не только отсутствие болезней, но и физическая, социальная, психолого-педагогическая гармония человека, доброжелательные, спокойные отношения с людьми, с природой и с самим собой.

Необходимость использования здоровьесберегающих технологий на уроках продиктована прежде всего ухудшением физического и психического здоровья детей. С каждым годом увеличивается количество детей с ослабленным здоровьем, усталостью и слабой нервной системой. Проблема здоровья учеников приобрела социальную значимость. Кроме того, интенсификация образовательного процесса и использование новых форм и технологий обучения приводит к значительному увеличению числа детей, которые не в состоянии полностью адаптироваться к нагрузкам. В результате наблюдается снижение иммунитета, увеличение количества заболеваний, низкий уровень активности учащихся в классе, низкая успеваемость.

Поэтому одной из приоритетных задач образования сегодня является сохранение и укрепление здоровья школьников, формирование у них положительного отношения к здоровому образу жизни, выбор таких технологий обучения, которые бы соответствовали возрасту учащихся, устраняли перегрузки и сохраняли здоровье школьников. Внедрение в учебный процесс здоровьесберегающих технологий позволяет добиваться позитивных изменений в состоянии здоровья школьников.

Здоровьесберегающие технологии – это совокупность всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, не только сберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, но и способствующих воспитанию у учащихся культуры здоровья [1].

Среди особенностей здоровьесберегающих технологий можно выделить следующие:

- позитивная эмоциональная атмосфера;
- чередование видов деятельности (интеллектуальное – эмоциональное – моторное);
- подача материала (зрительная и звуковая наглядность, музыкальное сопровождение);
- игровая деятельность (игры, физкультурные минутки, пальчиковая гимнастика, изучение стихов, постановка);
- обучение в сотрудничестве.

К здоровьесберегающим технологиям относится обучение, при котором дети не устают, а производительность труда повышается.

Использование здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка имеет первостепенное значение. По мнению многих психологов и педагогов, английский язык является одним из самых сложных предметов в средней школе. С первых уроков дети учатся общаться на английском языке. В то же время они должны выучить много нового лингвистического материала (лексические единицы, грамматические формы, приобрести навыки произношения). В классе ученики должны запоминать, говорить, писать, читать, слушать и анализировать информацию, поэтому учитель должен уделять особое внимание технологиям сохранения здоровья.

Здоровьесберегающие технологии нашли активное применение на уроках английского языка. Наиболее широко используемым компонентом является гимнастика в различных ее видах. Так, гимнастика пальцев направлена на снятие психического напряжения, развитие мелкой моторики и речи. Это связано с тем, что на руках имеются многочисленные рефлексорные точки, которые посылают импульсы в центральную нервную систему. Существует прямая связь между движением пальцев и мозговыми процессами. Элементарные движения рук помогают устранить мышечное напряжение, улучшить произношение, благотворно влияют на весь организм в целом и готовят детей к письму.

Пальчиковые упражнения могут также сопровождаться песнями, считалками и рифмовками. Например, во время пальчиковой игры

«*With my mouth*» для активизации лексики по теме «Части тела» движения согласованы со смыслом текста рифмовки.

Тема «Погода» затрагивается практически на каждом уроке, когда учитель задает дежурный вопрос «*What is the weather like today?*». Однако дети, отвечая на данный вопрос, как правило, не используют недавно изученные грамматические структуры. Чтобы ученики активно использовали разнообразные грамматические конструкции, можно включить в структуру урока специальную пальчиковую гимнастику по данной теме. Например, упражнение «*It's raining*» уже в своем названии содержит форму глагола Present Continuous. На первой строчке «*It's raining, it's pouring*» делаются движения пальцами, имитирующие капли дождя. Затем необходимо сложить руки за голову, изобразив подушку, и сказать: «*I am sleeping*». После этого ладони складывают под щекой, имитируя сон: «*I went to bed*».

Пальчиковую гимнастику можно проводить на любых этапах урока: организационный момент, объяснение нового материала, его закрепление, динамическая пауза. Наличие интереса к предмету, общее положительное влияние на здоровье ребенка прямо пропорционально педагогическому мастерству учителя, его умелому подбору и постоянному включению в содержание учебной деятельности игровых движений, сопровождаемых речью. Пальчиковая гимнастика становится эффективной только при условии ее соответствия теме урока и постоянного обновления за счет введения новых лексических единиц, грамматических структур и речевых образцов [2, с. 62–63].

На уроках английского языка можно применять собственные приемы реализации здоровьесберегающего обучения, расширяя задания, предусмотренные структурой учебника. Физкультурные минутки способствуют эмоциональной и физической разгрузке, снижению отрицательного воздействия статических нагрузок на организм учащегося, позволяют закрепить пройденный материал и контролировать степень его усвоения.

Большим успехом у детей пользуется физкультурная минутка с использованием игры «*Tom says*». Учитель выбирает ведущего, который примеряет на себя роль «Тома» и отдает команды остальным игрокам. Например, «*Tom says, clap/wave your hands*». Команды должны быть простыми. Здесь важно внимательно слушать и быстро реагировать, исполняя данные приказы. Подобная игра повышает внимательность и реакцию детей.

Применение пальчиковой гимнастики и физкультурных минут способствует мотивации детей к изучению английского языка и совершенствованию своих языковых способностей. Обучающиеся успешно преодолевают языковой барьер благодаря благоприятной психологической атмосфере, что помогает учащимся развивать самостоятельность, сообразительность и знание английского языка. Здоровьесберегающие технологии на уроках английского языка помогают развивать коммуникативные навыки детей. Взаимодействуя друг с другом, обучающиеся развивают навыки диалогической и монологической речи. Диалоги и монологи школьников отличаются активным использованием новой лексики, речевых образцов и грамматических структур [3, с. 118–121].

Применение здоровьесберегающих технологий можно наблюдать на уроке английского языка под названием «*My perfect holiday in Great Britain*». В течение урока учащиеся исполняют шотландские и ирландские танцы под народную музыку. Работая в парах, дети знакомятся с географией и культурой страны, рассказывают о достопримечательностях Великобритании. Для выполнения этих заданий учащиеся могут использовать новые опорные речевые образцы. На уроке используется зрительная и звуковая наглядность, методика обучения в сотрудничестве, и непрерывно оптимизируется двигательная активность школьников.

Введение здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка идет в отрыве от закономерного хода занятия, вследствие чего порой подобные упражнения кажутся инородными в учебном процессе. Тем не менее невозможно отрицать их положительное воздействие на самочувствие и успеваемость обучающихся, что указывает на необходимость совершенствования способов их включения в образовательный процесс.

### **Список использованной литературы**

1. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: <https://infourok.ru/zdorovesberegayuschie-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazika-3286882.html>. – Дата доступа: 27.06.2019

2. Зотеева, О. В. Пальчиковая гимнастика для учащихся младших классов на уроках английского языка / О. В. Зотеева // Английский язык в школе. – 2014. – № 4 (48). – С. 60–65.

3. Ганиева, А. Р. Здоровьесберегающие технологии при обучении говорению на уроках английского языка младших

школьников в средней общеобразовательной школе / А. Р. Ганиева, О. В. Хасанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. науч. тр. – Н.: Изд-во ЦРНС, 2016. – С. 116–122.

**УДК 378.018(476)**

***С. М. Володько***

*(БГЭУ, Минск)*

***Т. В. Жмакина***

*(АУнПРБ, Минск)*

## **ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ И АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Сегодня в научном сообществе, как известно, преобладает английский язык. Чтобы быть успешным в учебе и научной карьере, студентам и ученым всего мира необходимо владеть англоязычным академическим дискурсом. Именно значимости формирования этих компетенций, которые лежат в основе роста академической и профессиональной мобильности и студентов, и выпускников вузов в рамках интернационализации академического и бизнес-пространства, посвящена данная статья.*

Академическая грамотность, включающая «многомерные, многофункциональные, интегративные, междисциплинарные компетенции, сформированные на основе компетентностного подхода и выступающие средством личностного развития» [1, с. 35], может стать основой, которая даст возможность сформировать у студентов необходимый набор компетенций для успешного обучения в вузе и будущей профессиональной и научной деятельности.

Академическая грамотность есть понимание того, как осуществлять коммуникацию в академическом дискурсе. Это не просто умение писать, читать, устно выступать, мыслить критически и эффективно работать самостоятельно, это и «некое сложное структурное образование, сочетающее знания, мировоззрение, интеллектуальные и коммуникативные умения» [2, с. 142].

Задавшись вопросом «Почему выпускники школ не владеют академической грамотностью?», отечественные исследователи этой

проблемы указали на главные причины сложившейся ситуации, а именно: обучение письму в школе ведется на основе художественных текстов, и главное внимание уделяется соблюдению правил орфографии и пунктуации.

Реальное решение проблемы, по их мнению, заключается в введении на начальном этапе обучения в вузе специальных курсов на русском языке с целью формирования академической грамотности, в первую очередь знакомство с особенностями научных текстов и азами грамотной академической речи. Но этот процесс может оказаться очень непростым и длительным. Именно поэтому формирование академической грамотности стало сегодня учебной целью для преподавателей английского языка [3].

Выделяя четыре структурно-содержательных компонента академической грамотности: мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой, Н. В. Смирнова особо подчеркивает умения, которые должны быть сформированы в ходе работы с профессионально-ориентационными текстами – это умения чтения (умение находить, оценивать, анализировать информацию); умения воспринимать устную речь на слух (умение слушать доклады, лекции, выделять основные мысли); умения устной речи (умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль); умения письменной речи (умение определять жанр текста, организовывать и структурировать собственный текст) [2, с. 146].

Существующая сегодня неоднозначность толкования понятия академической грамотности объясняется исторически сложившимися традициями в разных странах. Так, австралийский исследователь В. Green выделяет три уровня академической грамотности: операциональный (письменная компетенция – *language*), культурный (понимание дискурса и культуры – *meaning*), критический (понимание того, как создается и интерпретируется знание – *power*) [4, с. 38].

Модель академической грамотности в США основана на тесной связи языка и мышления и ведущей роли письменной речи в образовании. В Великобритании понятие академической грамотности рассматривается как совокупность социальных практик в образовательном контексте. В работе отечественных исследователей вопросов академической грамотности (И. Б. Короткина, А. В. Куприянова, А. С. Роботова, М. А. Лытаева, В. И. Шестак) доминирует обсуждение подходов к обучению академическому письму как ключевому компоненту академической грамотности.

Трудно не согласиться с тем, что в эпоху всеобъемлющей информатизации и глобализации образовательного и бизнес-

пространства необходимость сформированного умения писать на английском языке очевидна. Сегодня и студенты, и выпускники вузов имеют возможность участвовать в программах обмена, научных конференциях за рубежом, учиться и работать в иностранных компаниях, что предполагает умение вести деловую переписку, писать тезисы, статьи, доклады и т. д. Чтобы справиться с этим, необходимо знать стилистические особенности письменного текста, правила его организации, требования к структуре, комментированию визуальной информации, цитированию и многое другое. Например, умение строить текст нелинейно, организовывать его в абзацы, создавать вступление и заключение, умение использовать сигналы перехода от одного тезиса к другому, слова-связки и т. п., что, можно утверждать без преувеличения, известно далеко не каждому отечественному автору.

Но, следуя за авторитетным мнением и отечественных, и зарубежных исследователей проблемы формирования академической грамотности, можно заметить, что они включают в это понятие не только умение создавать собственные письменные тексты, но и умение читать и критически осмысливать тексты по специальности, вести дискуссию, аргументированно отстаивать свою точку зрения. Таким образом, наглядно академическую грамотность можно представить в следующем виде:  $AL=AR+AW+AS$ , где

AL (Academic Literacy) – академическая грамотность

AR (Academic Reading) – академическое чтение

AW (Academic Writing) – академическое письмо

AS (Academic Speaking) – академическое выступление

и где целью обучения является EAP (English for Academic Purposes) – академический английский язык.

Взаимосвязанное обучение академическому чтению является аксиомой в западных университетах. Поддерживая эту практику, Е. Ярская-Смирнова конкретно определила связь между академическим чтением и академическим письмом – «<...> академическое письмо начинается с академического чтения и <...> условием академического письма является академическое чтение» [5, с. 12].

Принцип единства чтения и письма получил одобрение и других отечественных методистов, изучающих проблемы обучения академическому письму (И. А. Нужа, И. Ю. Щемелева, М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина, И. А. Костылев, И. Б. Короткина, др.). Доказательством корреляции чтения и письма и, как следствие, доказательством необходимости взаимосвязанного обучения им,

является описанный западными исследователями механизм их взаимодействия, а именно: в основе письма лежит процесс кодирования мысли в слово, а в основе чтения – процесс декодирования слова в мысль, т. е. оба вида деятельности связаны единым графическим коммуникационным кодом, что и объясняет существующую между ними связь.

Понимая под академическим чтением умение читать тексты, относящиеся к разным функциональным стилям – научному, учебно-научному, научно-справочному, мы считаем, что обучение ему подразумевает формирование умений всех четырех видов чтения. Согласно известной классификации С. К. Фоломкиной [6], это просмотровое чтение, поисковое, изучающие и ознакомительное. Специалисту для работы с литературой на иностранном языке понадобятся умения всех видов чтения в зависимости от целей, которые он ставит перед собой в каждой конкретной ситуации. Так, он должен уметь просмотреть текст с целью определения, содержит ли он нужную информацию – это просмотровое чтение (*skimming*). Поисковое чтение (*search reading*) предполагает умение найти в тексте нужную информацию, когда известно, что она там присутствует. Ознакомительное чтение (*survey reading*) – это чтение, предполагающее понимание до 75 % содержащейся в тексте информации – основные вопросы, обсуждаемые в тексте, аргументы «за» и «против» и т. п. Изучающее чтение (*study reading*) – это 100 % понимание информации текста, готовность детально обсуждать и анализировать его содержание, основные и второстепенные факты.

В зарубежных методиках просмотровое и поисковое чтение объединяют одним термином «*scanning*» или «*reading for specific information*». Существующие разночтения в терминологии не являются принципиальными, на наш взгляд. Тем не менее, определяя умения, соответствующие каждому виду чтения, мы будем следовать классификации С. К. Фоломкиной.

Итак, на наш взгляд, представляется целесообразным взаимосвязанно обучать всем видам чтения, желательно на одном тексте, следуя логике работы с любым незнакомым иноязычным текстом, а именно: найти основную проблему, обсуждаемую в тексте; выделить главную информацию, отделив ее от второстепенной; установить хронологию событий, логические связи, критически их осмыслить; найти информацию, необходимую для целей проведения исследования или написания статьи. Данная последовательность действий, соответствующая логике работы с незнакомым текстом, и

отражает последовательность обучения видам чтения: ознакомительное – изучающее – просмотровое – поисковое.

Следуя принципу взаимосвязанного обучения академическому чтению и академическому письму, представляется важным определиться с теми умениями, которые должны быть сформированы на начальном этапе обучения (за первый год обучения): 1) умение читать академические тексты трех видов: ознакомительное, просмотровое, поисковое; 2) умение предугадывать содержание по заглавию; 3) умение выделять основную идею текста, основные аргументы автора; 4) умение распознавать структуру текста, логические и причинно-следственные связи между его компонентами, роль связующих элементов, логику построения параграфа; 5) умение критически оценивать информацию; 6) умение интерпретировать визуальную информацию (диаграммы, графики, таблицы); 7) умение составлять аннотацию, резюме в соответствии с требованиями академического дискурса; 8) умение понимать значение незнакомых слов, пользуясь языковой догадкой.

Подводя итог, подчеркнем основополагающие принципы, в соответствии с которыми следует организовывать процесс обучения академическому чтению: 1) академическое чтение, являясь одним из трех основных составляющих ЕАР, рассматривается как умение читать научную, учебно-научную, справочно-научную литературу с разными уровнями понимания и продуцировать собственные тексты в письменной и устной формах; 2) обучение академическому чтению есть взаимосвязанное и совокупное обучение академическому чтению и академическому письму как залог формирования академической грамотности; 3) обучение академическому чтению предполагает обучение всем четырем видам чтения, в первую очередь ознакомительному, просмотровому и поисковому; 4) на начальном этапе обучения академическому чтению следует ограничиться формированием трех групп умений: определять основную идею текста и основные аргументы автора; распознавать структуру текста и логические связи между его компонентами; интерпретировать графическую информацию; составлять аннотацию и резюме.

В заключение хотелось бы коротко остановиться на опыте кафедры делового английского языка БГЭУ по преподаванию аспекта «Академическое чтение» на факультете международных экономических отношений. Основным учебником является «*Skillful Reading and Writing – 3*» (*Macmillan Academic Skills, authors:*

*Jennifer Bixby and Jaimie Scanlon, series consultant: Dorothy E. Zemach*), который состоит из 10 разделов, включающих по два учебно-научных текста. Тематика разделов разнообразна: *Unit I – Identity, Unit II – Design, Unit III – Thought, Unit IV – Fire, Unit V – Movement, Unit VI – Disease, Unit VII – Survival, Unit VIII – Drive, Unit IX – Sound, Unit X – Tomorrow*. Целью учебника является формирование компетенций академического чтения и письма, как заявлено авторами. Вместе с тем большое внимание уделяется формированию компетенций академического выступления, что является несомненным достоинством учебника и позволяет говорить о том, что он имеет целью развитие академической грамотности студентов. Каждый раздел имеет следующую структуру:

I – *Discussion* (цель – определить фоновые знания студентов);

II – *Reading* (цель – формирование компетенций разных видов чтения – *Global and Close*)

III – *Developing Critical Thinking* (цель – формирование компетенций академического выступления, критического осмысления проблемы раздела в ходе индивидуальных и командных выступлений студентов, дебатов и дискуссий);

IV – *Vocabulary* – (цель – формирование навыков употребления академического вокабуляра);

V – *Writing* (состоит из двух подразделов – *Grammar*, который включает упражнения на тренировку грамматических конструкций, встречающихся в текстах (*Conjunctions, Passive Modals, Parenthesis, etc.*) и *Writing Task* (цель – формирование умений академического письма в ходе работы над такими темами, как, например, *Paragraph Structure, Summarizing, Editing, Citing, Statistical Data, etc.*);

VI – *Study Skills* (цель – формирование умений академического выступления, критического осмысления проблемы в ходе выполнения творческих проблемных заданий, подготовки докладов и презентаций).

Дисциплина рассчитана на 60 часов (II и III семестры). Финальный тест после II семестра представляет собой комментарий двух видов визуальной (графической) информации. Разработаны критерии оценки, включающие оценку структуры, содержания и языка. Финальный тест после III семестра представляет собой написание резюме (*summary*) предлагаемого учебно-научного текста, оцениваемый в соответствии с выработанными критериями с точки зрения содержания, структуры и языка.

Учебник прошел апробацию в 2018–2019 учебном году и подтвердил свою эффективность.

## Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Смирнова, Н. В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки / Н. В. Смирнова // Вестник ВГУ. – 2017, № 1. – С. 140–147.
3. Рожкова, Н. А. Проблема и перспектива развития академической грамотности русскоязычных студентов / Н. А. Рожкова // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 672–674.
4. Green, V. The new literacy challenge / V. Green // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7, № 1. – P. 36–46.
5. Ярская-Смирнова, Е. Создание академического текста : учебное пособие для ст-ов и преп-ей вузов / Е. Ярская-Смирнова. – М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2013. – 156 с.
6. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. Шк., 1987. – 206 с.

УДК 378:811

***И. А. Горская***

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

### **КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ**

*В статье рассматриваются функции и особенности осуществления контроля в иноязычном образовании. Подчеркивается деятельностный характер контролирующих заданий, направленных на развитие личностного потенциала учащегося и его готовности к иноязычному речевому общению. Акцентируется феномен ошибки в свете современной языковой политики. В контексте компетентностного и коммуникативного подходов описываются приемы коррекции ошибок, значимые для профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.*

Современные условия, в которых происходит образовательный процесс, позволяют создавать наилучшие условия для всестороннего развития самостоятельной и креативной языковой личности

учащегося, что, в свою очередь, требует совершенствования профессионально-педагогической подготовки учащихся – будущих учителей иностранного языка.

В этой связи одной из задач в ходе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом колледже является развитие контролирующих умений учащихся.

В иноязычном образовании контролю отводится особая роль, так как он ориентирован на учащегося как на личность и индивидуальность со своим стилем познавательной, учебной и коммуникативной деятельности.

Отметим, что при обучении иноязычному общению контроль выполняет не только контролирующую, но, прежде всего, обучающую и воспитательную функции, единство которых в целом служит решению задач воспитания и развития личности учащегося.

Обучающая функция контроля осуществляется за счет использования коммуникативно-ориентированных заданий на основе имитационного, игрового и свободного общения. Возникают предпосылки для ситуативно обусловленного закрепления лексики и грамматики иностранного языка. Создаются условия для ситуаций общения, стимулирующих учащихся к решению коммуникативных задач.

Воспитательная функция контроля проявляется в том, что происходит обогащение речевого поведения, эмоционально-ценностного личностного опыта учащегося, создаются условия для формирования умений самоконтроля и самокоррекции [1, с. 128].

Собственно контролирующая функция контроля реализуется в ходе выполнения заданий, предполагающих вовлечение учащихся в процесс учебного общения как речевых партнеров.

В ходе коммуникативного обучения контроль навыков выполнения действий и операций с языковым материалом направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умение образовывать с их помощью грамматические формы, сколько на умение выполнять действия с ними при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей, говорящих на изучаемом языке.

Иными словами, контроль предполагает определение степени сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Для контроля сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции рекомендуется использовать коммуникативные задания, ориентированные на обмен

информацией в различных ситуациях непосредственного и опосредованного общения, отличительными характеристиками которых являются: коммуникативная направленность, ситуативность, аутентичность, деятельностный характер (по П. В. Сысоеву).

В свете современной языковой политики ошибки рассматриваются как средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Они показывают, что учащиеся принимают активное участие в образовательном процессе.

Вместе с тем, в создаваемой на уроке искусственной иноязычной среде, важно использовать коммуникативные приемы коррекции ошибок, не нарушающие психологически благоприятный климат для общения.

Представляется, что контроль будет наиболее эффективным, если он моделирует естественные ситуации общения, актуальные для учащихся.

В свою очередь, деятельностные контролирующие задания базируются на основе игрового, имитационного и свободного общения (по Л. А. Силкович). Это могут быть:

- драматизации,
- ролевые игры,
- симуляции,
- дебаты,
- обучение в сотрудничестве,
- проектная деятельность учащихся,
- кейс-метод и др.

Как результат, контроль становится органической частью применяемых образовательных технологий и коммуникативных ситуаций общения, в которых актуализация компетенций абсолютна необходима.

По мнению Е. Г. Таревой, «растворяясь» в технологии, контроль теряет свой отрицательный «заряд»; прекращается его негативное (часто разрушительное) влияние на эмоциональную, мотивационную сферу личности учащегося, снижается ошибкобоязнь, менее заметными становятся психологические барьеры, препятствующие раскрытию личности своего потенциала» [2, с. 6].

В этой связи обучение иноязычному общению в условиях личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов к овладению иностранным языком затрагивает проблему правильности речи и отношения к ошибкам. В частности, весьма актуальны вопросы методики коррекции ошибок, допускаемых учащимися.

Представляется, что коррекция ошибок, т. е. когда и какие ошибки исправлять, кто и как их исправляет, должна осуществляться с учетом этапа работы над учебным материалом.

На этапе формирования речевых навыков ошибка – объект жесткого управления, поэтому допускается исправление ошибки путем воспроизведения правильного варианта или невербально путем записи его на доске или указанием на него.

На этапе совершенствования речевых навыков при выполнении условно-речевых и речевых упражнений исправление ошибок должно быть гибким.

Немедленное исправление ошибок отрицательно сказывается на желании учащегося пользоваться изучаемым языком как средством общения, ибо негативные эмоции могут создавать коммуникативные барьеры для продолжения общения. Поэтому учитель может сигнализировать учащимся, что не все правильно в их высказываниях в форме сигналов различной степени свернутости.

1) Сигналы недифференцированного указания на допущенную ошибку с использованием невербальной системы знаков, разработанной учителем:

- специальная система жестов,
- мимика и пантомимика,
- невербальные действия в сочетании с компонентами мелодико-интонационного оформления речи (постукивание, произнесение «Ммм...» с вопросительной интонацией),
- система графических сигналов на карточках.

2) Сигналы дифференцированного указания на допущенную ошибку, осуществляемые вербально:

- произнесение фраз типа ‘*Nearly...*’, ‘*Good, but...*’ с использованием фасциативных сигналов,
- вербальное предупреждение или указание на ошибку (*Watch your Grammar*),
- указание лингвистической зоны ошибки (*Article*),
- подсказка через предъявление образца (*Student: ‘I just \*saw him’. Teacher: ‘You’ve just seen him, haven’t you?’*) и др.

На этапе развития речевых умений и практики общения предлагается отсроченная коррекция ошибок. По ходу выполнения задания учитель незаметно для учащихся фиксирует допущенные ошибки, используя для этого:

- лист замечаний,
- индивидуальный лист-отзыв об ответе учащегося,

– специальные карточки с именами учащихся для фиксации типичных ошибок.

Закончив задание, учащимся предлагается проанализировать допущенные типичные ошибки и исправить их в режиме взаимокоррекции (в ходе парной или групповой работы), либо в режиме самокоррекции (самим учащимся).

В настоящее время менее предпочтительным вариантом считается, когда анализ и коррекцию допущенных ошибок осуществляет сам учитель.

Вслед за Н. П. Барановой считаем, что используемые техники контроля должны учитывать направленность обучения на диалог культур, включение учащихся в виды деятельности, обеспечивающие самостоятельность в добывании и формировании умений пользоваться иностранным языком как средством общения [3, с. 6].

Таким образом, в контексте компетентностно-ориентированного контроля обучения иностранному языку, отдавая предпочтение взаимоконтролю и самоконтролю, предусматривается совмещение способов контроля: учащийся из объекта контроля превращается в субъект контроля, взаимодействующего с другими участниками образовательного процесса и рефлексирующего опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания.

### **Список использованной литературы**

1. Горская, И. А. Контроль в обучении иностранным языкам / И. А. Горская // Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 3-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – С. 127–139.

2. Тарева, Е. Г. Инновационный потенциал лингво-образовательных традиций: компетентностно ориентированный контроль / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 3–8.

3. Баранова, Н. П. Контрольно-оценочная деятельность учителя в условиях коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку / Н. П. Баранова // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2012. – № 2. – С. 3–9.

**К. А. Зинкевичус**  
(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Плодотворная и успешная работа со студентами на занятиях по иностранному языку во многом зависит от того, насколько тактично и ответственно преподаватель подходит к вопросу исправления ошибок. В данной статье рассматриваются подходы к коррекции речевых ошибок, при которых удастся избежать появления у студентов психологического барьера и нежелания высказываться на иностранном языке.*

В отношении обучения иностранным языкам имеется достаточно богатая литература, посвященная технологии исправления речевых ошибок. Авторы большинства исследований акцентируют внимание на типологии ошибок и на специальном подборе учебных заданий для коррекции ошибок. В редких случаях затрагиваются проблемы воспитательных возможностей этого процесса. Десятилетиями в соответствии с субъект-объектной образовательной парадигмой коррекционная деятельность носила репрессивный характер. Однако переход к инновационной гуманистической субъект-субъектной парадигме чаще декларируется, чем реализуется на практике.

В соответствии с субъект-субъектной парадигмой акцент падает на организацию поиска личностно-ориентированного подхода к коррекционной деятельности, когда учебные показатели не являются основанием для суждения о личностных качествах студента, а выступают лишь точкой отчета для оценки перспектив и возможностей дальнейшей образовательной работы преподавателя. Диагностические измерения состояния «объекта» педагогического влияния перестают быть средством самооценки и самокоррекции.

На наш взгляд, коррекционную деятельность преподавателя следует организовывать в соответствии с гуманистической концепцией А. Маслоу (1968, 1970), базирующейся на деятельностной природе человека, его стремлении к активной продуктивной деятельности, созиданию, творчеству, достижениям.

Учебная деятельность выступает средством развития мотивационного комплекса студента.

Речевые ошибки в обучении иностранному языку являются естественным и неизбежным явлением. Они могут рассматриваться не только с негативной, но и с позитивной стороны, демонстрируя «слабые» места в обучении, выявляя трудности и способствуя продуктивности овладения иностранным языком. Белорусский исследователь И. А. Горская называет такое свойство ошибки эвристической ценностью, имея в виду ее значимость в плане определения причинности и психологической обусловленности со стороны преподавателя, а также осознание ее обучаемым [1, с. 75].

Российский методист Ф. М. Рабинович рекомендует преподавателю использовать преимущественно скрытый контроль, чтобы не нарушить естественность и доверительность отношений со студентами в учебном взаимодействии. Скрытый контроль органически вплетается в канву общения, контролирующая деятельность при этом остается незаметной для обучающихся, что позволяет предупредить эмоциональную напряженность, чувство скованности, неполноценности, уничижающей критики [2, с. 12].

Заслуживает внимания концепция авторов учебника по французскому языку Н. В. Елухиной и Е. А. Жуковой, которые выделяют три стороны контроля в педагогическом общении: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Речевое поведение преподавателя придает контролю коммуникативный характер, при этом особое значение приобретают этикетные формулы педагогического общения, используемые в ходе контроля, создающие непринужденную обстановку сотрудничества, способствующие наиболее полному раскрытию студентами своих коммуникативных возможностей. Например, используя условное наклонение (*Я бы хотел ...*, *Мне бы хотелось...*) преподаватель стимулирует свободный обмен мнениями студентов. Употребление глагола *пригласить*, с одной стороны, оставляет право выбора за обучающимися – участвовать в общении или нет, с другой стороны, подчеркивает вежливость и мягкость обращения. Интерактивная сторона контроля проявляется в характере межличностных отношений преподавателя и студентов. Для создания доверительной атмосферы важно подбадривание студентов во время ответа. Начиная оценку с похвалы, мы тем самым снимаем скованность, вселяем веру в успех, несмотря на определенные критические замечания. Ответственным является сопоставление отрицательного и положительного, когда обращается

внимание на то, к чему нужно стремиться студенту, чего он может достичь реально [3, с. 23].

Плодотворно работают в инновационном направлении коррекционной деятельности белорусские ученые. Например, Ю. В. Маслов разработал методические приемы исправления речевых ошибок в процессе преподавания английского языка в проблемных ситуациях, когда обучаемым приходится совершать самостоятельные речевые поступки на основе контекста общения, когда превращение речевого взаимодействия в личностно значимую для студента задачу стимулируется личной включенностью преподавателя в процесс общения. Важнейшим аспектом сформированности навыков контроля преподавателя выступает способность воспринимать речь студента педагогически целесообразно. Слово педагога, интонация ответной реплики, жест, даже молчание – все это может служить средством стимулирования речемыслительной деятельности студента. Ученый предлагает систему приемов коррекционной деятельности (лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические), овладение которыми позволяет приблизить иноязычное речевое взаимодействие к уровню подлинного общения, поскольку коррекционная деятельность становится органичной частью процесса коллективного речетворчества преподавателя и студентов. К лингвистическим приемам отнесены все виды ответных словесных действий преподавателя, а их реализация требует от преподавателя высокого уровня владения умением адаптировать и варьировать иноязычную речь: исправление с подкреплением и без, переспрос уточняющий, переспрос наводящий и другие приемы. Заслугой Ю. В. Маслова является культуросообразный подход к использованию паралингвистических приемов речевого поведения студентов [4, с. 20].

Педагогическая ценность инновационных подходов к коррекции речевых ошибок заключается в том, что они способствуют гармонизации непосредственного иноязычного речевого взаимодействия преподавателя и студентов и не нарушают стимулирования их экспромтных (неподготовленных) высказываний, в которых допускаются речевые ошибки. По мнению большинства методистов, необходимо исправлять только блокирующие общение речевые ошибки, а не препятствующие пониманию ошибки можно «оставлять на потом». Таким образом, коррекционная деятельность преподавателя призвана «не душить» речевую раскованность, спонтанность, а способствовать свободному выражению мыслей студента на иностранном языке.

## Список использованной литературы

1. Горская, И. А. Эвристическая и дидактическая ценность ошибки в процессе овладения иностранным языком / И. А. Горская // Обучение иностранным языкам на рубеже столетий: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12-13 дек. 2000 г.: в 2 ч. / МГЛУ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2000. – Ч. 1. – 196 с.
2. Рабинович, Ф. М. Контроль на уроке иностранного языка / Ф. М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1. – С. 10–16.
3. Елухина, Н. В. Устный контроль при коммуникативно направленном подходе к обучению иностранным языкам / Н. В. Елухина, Е. А. Жукова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 21–25.
4. Маслов, Ю. В. Коррекционная деятельность учителя иностранного языка как творческий процесс / Ю. В. Маслов // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2004. – № 1. – С. 19–26.

УДК 37.091.3:811'243'42:005.336.2:316.77-057.875

***М. С. Матвеева, Е. В. Поборцева***  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА»**

*Статья посвящена изучению вопросов, связанных с формированием коммуникативной компетенции на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика». В статье рассмотрены такие понятия, как коммуникативная компетенция, дискурс, а также способы формирования коммуникативной компетенции на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика».*

При подготовке студентов языковых вузов к профессиональной деятельности одним из важных компонентов содержания обучения, который необходимо развивать, является профессионально-коммуникативная компетенция. Наряду с лингвистической и межкультурной, коммуникативная компетенция представляет собой

содержательный компонент компетентности будущих специалистов. Рассмотрим вышеперечисленные компетенции подробнее [1].

Лингвистическая компетенция подразумевает под собой владение системой знаний о различных разделах изучаемого языка: лексике, фонетике, морфологии, словообразовании, синтаксисе, стилистике. Сформированной данная компетенция может считаться только в том случае, если студент обладает вышеупомянутой системой знаний и может применять полученные знания на практике.

Следующая компетенция – межкультурная. Межкультурная компетенция также является важным элементом профессиональной компетентности будущего специалиста, так как его профессиональная деятельность связана с взаимодействием представителей разных культур и выполнением различных коммуникативных функций, таких как сглаживание конфликтов, поиск компромиссов, преодоление разногласий.

Третьим важным компонентом компетентности будущего специалиста является коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция предполагает овладение знаниями о речи, ее функциях, а также развитие умений в различных видах речевой деятельности: говорении, чтении, письменной речи, а также восприятии и понимании речи на слух (аудировании). Сформированной коммуникативная компетенция считается, если студент обладает умением создавать, воспринимать и понимать тексты.

Все вышеперечисленные компоненты профессиональной компетентности важны, но подробнее остановимся на формировании коммуникативной компетенции студентов на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика».

В самом общем смысле дискурс – это разговор, беседа, речь, поэтому на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика» основной акцент сделан на таком виде речевой деятельности, как говорение, овладение умениями в котором является одним из компонентов коммуникативной компетенции. Однако это не означает пренебрежение другими видами речевой деятельности. В процессе изучения данной дисциплины у студентов также развиваются умения в чтении (понимание и интерпретация прочитанного), письменной речи (написание эссе и сочинений), а также восприятии и понимании речи на слух.

Для того чтобы овладеть умениями во всех видах речевой деятельности, перечисленных выше, а значит сформировать

коммуникативную компетенцию, нужно построить учебный процесс определенным образом.

В первую очередь необходимо учитывать профессиональные потребности и интересы студентов, поддерживать мотивацию изучения иностранного языка. Необходимо показывать студентам, что иностранный язык является инструментом получения нужной информации не только в профессиональной деятельности, но и в других сферах: быт, досуг. В качестве средства усиления мотивации изучения иностранного языка на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика» используются аутентичные американские и британские художественные, учебные фильмы, а также короткие видеоролики различной тематики.

На занятиях по дискурсивной практике также моделируются различные жизненные ситуации, благодаря которым студенты погружаются в атмосферу иноязычного общения и имеют возможность развивать умения говорения, а также совершенствовать языковые навыки.

Эффективным средством формирования коммуникативной компетенции на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика» является выполнение проектов, посвященных различным темам. Проекты могут быть представлены в виде стенгазеты, сценки, спектакля, но чаще всего это презентации. Презентации могут быть выполнены как индивидуально, так и в паре, в группе. Презентации – это не только визуальное наполнение, но и прекрасный способ активизации умений не только говорения, но и восприятия и понимания речи на слух.

При подготовке проектов немаловажную роль играет тема. Она должна быть интересной и, по возможности, близкой студентам. Приведем пример. В ходе изучения темы «Молодежная культура» студентам 3-го курса было предложено разбиться на пары и подготовить презентации, раскрывающие различные аспекты молодежи в целом и молодежной культуры в частности. Студенты подготовили презентации по следующим темам: «Молодежные субкультуры», «Проблема курения и наркомании среди молодежи», «Молодежь и образование», «Интернет-зависимость среди молодых людей» и другие. Темы очень актуальны и кто, как не представители молодежи, может лучше их раскрыть.

Выполнение проектов – это творческий процесс, а, следовательно, и действенный способ повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. Кроме того, выполнение

проектов подразумевает самостоятельный поиск информации по той или иной проблеме, что способствует самообразованию студентов.

Обсуждение актуальных проблем, событий, происходящих в мире, способствует формированию коммуникативной компетенции, а также поддержанию интереса студентов к изучению иностранного языка.

Составление диалогов непосредственно на занятии или в качестве домашнего задания с последующим их разыгрыванием позволяет студентам стать участниками различных ситуаций, с которыми они могут столкнуться как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Немаловажную роль в формировании коммуникативной компетенции играет и просмотр аутентичных фильмов: учебных, художественных, а также прослушивание различного рода аудиозаписей. Что касается просмотра фильмов, то здесь можно совместить развитие умений сразу в трех видах речевой деятельности: восприятии и понимании речи на слух (непосредственно при просмотре фильма), письменной речи (написание отзыва на фильм), а также говорении (представление отзыва на фильм в группе).

При прослушивании аудиозаписей также можно совместить развитие умений в нескольких видах речевой деятельности. Например, при прослушивании песни в рамках изучения темы «Музыка», студенты не только могут выполнить ряд заданий на понимание текста песни, но и обсудить ту проблему, которую автор песни хотел донести до слушателя, а также поделиться впечатлениями от музыки, слов. Таким образом, у студентов развиваются умения в восприятии и понимании речи на слух, а также говорении.

При формировании коммуникативной компетенции студентов важным аспектом является также развитие умений чтения. При развитии этого умения немаловажную роль играет мотивация студентов. Для того чтобы поддерживать и усиливать интерес к чтению, необходимо предлагать студентам чтение произведений их любимых зарубежных авторов в оригинале, а также различные интересные и познавательные статьи зарубежных изданий. Обсуждение информации по различным проблемам, затрагиваемым в статьях, и интерпретация художественных произведений вносит большой вклад в формирование коммуникативной компетенции, а также развивает аналитическое мышление студентов.

Таким образом, такая дисциплина, как «Дискурсивная практика», предоставляет огромные возможности для формирования

коммуникативной компетенции студентов. В ходе занятий по данной дисциплине студенты могут развивать умения как в каком-то одном виде речевой деятельности, так и в нескольких.

### **Список использованной литературы**

1. Исаева, О. Н. Компетентностный подход в реализации деятельности кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина при обучении иностранным языкам / О. Н. Исаева // Концепт. – 2014. – № 08. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2014/14597.htm>. – Дата доступа: 27.06.2019.

**УДК 372.881.111.1**

***Н. Г. Новицкая***

*(МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)*

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Принимая во внимание особенности национального характера британцев, автор выделяет такие стратегии коммуникативной самопрезентации, как стратегия аргументации и убеждения; стратегия привлечения и удержания внимания собеседника; стратегии эмотивности и конгруэнтности вербальных и невербальных средств самопрезентации. Отмечается, что обеспечение обучения коммуникативным стратегиям самопрезентации на уроках английского языка осуществляется за счет коммуникативно-интерактивных упражнений и тренинговых заданий.*

Особенности иноязычного коммуникативного поведения находят наиболее точное отражение в коммуникативных стратегиях. В свою очередь, реализация любой коммуникативной стратегии происходит за счёт вербальных и невербальных средств коммуникации. Таким образом, коммуникативные стратегии и средства их реализации представляют собой взаимное расположение, составляющее одно целое.

В нашей работе мы остановимся на коммуникативных стратегиях самопрезентации (на основе британской культуры) и особенностях обучения им на уроках английского языка.

Под коммуникативной стратегией самопрезентации мы понимаем совокупность речевых и неречевых действий, составляющих линию коммуникативного поведения, имеющего своей целью формирование положительного образа своего «Я» в рамках определённого лингвокультурного сообщества. Особенностью коммуникативной стратегии формирования положительного образа своего «Я» в рамках межкультурной коммуникации является то, что она культурно-специфична, поскольку «ориентирована на познание и коммуникацию в конкретной культурной среде» [1, с. 44].

Принимая во внимание национальные черты британцев, мы выделяем следующие стратегии формирования положительного образа своего «Я» в рамках данной культуры:

- стратегия аргументации и убеждения
- стратегия привлечения и удержания внимания собеседника
- стратегия эмотивности
- стратегия конгруэнтности вербальных и невербальных средств самопрезентации.

Данные стратегии затрагивают все уровни коммуникации: вербальный, невербальный и паравербальный. Они также отражают особенности коммуникативного сознания и способствуют распознаванию особенностей поведения собеседника, что способствует созданию своего позитивного образа. Исходя из этого, мы полагаем, что система упражнений, направленная на обучение коммуникативным стратегиям самопрезентации на уроках английского языка должна совмещать в себе коммуникативную (связана с готовностью осуществлять своё речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка) и психологическую (развивает умение держать себя уверенно с другими людьми) направленность.

Таким образом, весь комплекс упражнений, направленный на обучение средствам самопрезентации, мы разделили на две группы: *коммуникативно-интерактивные упражнения* и *тренинговые задания*.

*Коммуникативно-интерактивные упражнения* эффективны как в формировании языковых навыков, так и развитии речевых умений. Интерактивная характеристика этих упражнений проявляется в том, что они учат грамотно употреблять языковые средства

самопрезентации и выстраивать речевые сообщения, в них также задействован стратегический элемент коммуникативного поведения, т. е. они направлены на то, чтобы способствовать адекватному выбору стратегий самопрезентации и эффективному построению взаимодействия с собеседником. Эти упражнения всегда ситуативные, более эмоциональны, некоторые из них носят спонтанный характер.

Так, например, для формирования навыков аргументации и убеждения эффективными будут задания-алгоритмы (algorithmic tasks).

*Например:*

**A. Use this scheme and some linguistic means of giving an explanation and argument to express your own opinion on the problem what is better for a woman: to choose a career or a family.**

<b>State personal problem</b>	Well, the thing is ...
<b>Reason 1</b>	I think so, because ...
<b>Specific detail for reason 1</b>	For example, ...
<b>Reason 2</b>	The second reason for ...
<b>Specific detail for reason 2</b>	I've got such point of view, for the reason that ...
<b>Reason 3</b>	My last reason for ...
	That is to say..

**Key words to express your own opinion:** *I believe/consider that ...; personally I think that ...; from my point of view ...; to my mind ...; in my opinion ...; I should say ...; I take the point that ... .*

**B. Think of your own problem. Describe it, giving an explanation and argument. Use the schemes above as an example.**

Для того, чтобы научить учащихся привлекать и удерживать внимание собеседника, мы предлагаем использовать задания типа *imaginary task*. Суть этих заданий заключается в том, что каждое упражнение направлено на представление учащимся какой-то мини-ситуации и её драматизацию.

*Например:*

**Imagine the situation when you speak about something important and you want your interlocutor to pay attention to what you are speaking about. Work in pairs and role-play the situation, using the following scheme:**

*a. Use special linguistic means which will help you to attract your interlocutor's attention to what you are speaking about.*

*b. Give the reason why you want him to pay attention to what you are speaking about.*

*c. Listen to your interlocutor's respond to your request.*

**Key words:** *I'd like you to pay attention to ...; it would be nice if you ...; could you ...; will you ... .*

В процессе обучения стратегии эмотивности наравне с языковыми упражнениями, которые способствуют тренировке языковых средств эмотивности, мы предлагаем использовать упражнения, которые мы обозначили термином *selective tasks*. Данные задания направлены на самостоятельный выбор эмотивной лексики согласно ситуации и построение логического высказывания с этими словами.

*Например:*

***Speaking activity. Speak about your mood.***

*1. Think of the emotion or feeling which can characterize your emotional state today.*

*2. Select no less than 5 words for the selected emotion. Write them down.*

*3. Select no less than 5 words to describe your mood, caused by the selected emotion. Write them down.*

*4. Describe your today's emotional state, using the selected key words.*

Обучение стратегии конгруэнтности вербальных и невербальных средств коммуникации требует отдельного подхода. Сложно подобрать учебные задания, которые бы обучали синхронно использовать невербальные знаки с речевым высказыванием. В данном случае мы воспользовались методикой Н. Л. Грейдиной [2], но при этом внесли некоторые изменения. В обучении данной стратегии мы предложили задания на воспроизведение мини-диалогов. При этом в каждом задании ставилась задача соотнести вербальный и невербальный аспекты. С этой целью каждый мини-диалог сопровождается кратким описанием жестов и мимики, а в диалоге есть подсказки, где какой жест или мимику следует вставить.

*Например:*

***Reproduce the following dialogue with:***

*- friendly smile*

*- surprise*

*- a serious facial expression*

*- friendly and convicted voice*

*- open-heartedness gestures which are the evidence of sincerity and wish to speak frankly*

*Use clues of gestures and mimic.*

*Mimic 1 “friendly smile”: mouth is stretching and the corners of lips rise up.*

*Mimic 2 “serious face”: the corners of the mouth, the eyebrows and two lips are straight. There are slight wrinkles on the forehead.*

*Mimic 3 “surprise”: the eyebrows are bent and rushed up. The wrinkles are formed across the forehead.*

*Gesture 1 “open-heartedness gesture”: open arms; uncrossed legs and arms.*

*“Well, Mr Fitzgerald, what can I do for you?” (mimic 1; gesture 1)*

*“I want a raise, Mr Cakebook.” (mimic 2; gesture 1)*

*“Why?” (mimic 3; gesture 1)*

*“I am about to get married. You are only paying me ninety-five dollars a month and, of course, with a family to support, I’ve got to think about money.” (mimic 1; gesture 1)*

*(“Ten Years in Advertising Businesses” by F. Scott Fitzgerald)*

Особое место в обучении коммуникативным стратегиям самопрезентации на уроках английского языка занимают *тренинговые задания*. Они способствуют развитию стратегических умений самопрезентации и наиболее эффективны в обучении невербальным средствам самопрезентации, так как учат создавать эмоциональный климат во время взаимодействия, планировать и учитывать пространство взаимодействия, регулировать собственное невербальное поведение, в частности, мимику, жесты, манеру сидеть или стоять, а также развивают способность интерпретировать невербальное поведение других. Приведем в качестве примера одно из таких заданий.

*Например:*

***Speaking and acting.***

*Цель: сформировать и развить навыки синхронного использования вербальных и невербальных средств самопрезентации.*

*Ход проведения: каждый из учащихся получает карточку со сценарием, где ему нужно выразить определённые чувства, эмоции, согласие или несогласие, уверенность и убеждение и так далее. Учащийся должен презентовать свой сценарий одновременно на вербальном и невербальном уровне, обращая при этом внимание на то, что его невербальное поведение должно соответствовать тому, что он говорит. Остальные учащиеся вместе с учителем определяют эффективность презентации, где особое внимание*

*уделяется синхронности вербальных и невербальных средств коммуникации.*

Таким образом, коммуникативная стратегия самопрезентации представляет собой совокупность речевых и неречевых действий, составляющих линию коммуникативного поведения, имеющего своей целью формирование положительного образа своего «Я» в рамках определённого лингвокультурного сообщества. В нашей работе мы выделили следующие стратегии формирования положительного образа в рамках британской культуры: стратегию аргументации и убеждения; стратегию привлечения и удержания внимания собеседника; стратегию эмотивности и стратегию конгруэнтности вербальных и невербальных средств самопрезентации. Обеспечение овладения стратегиями самопрезентации осуществляется за счёт направленной системы коммуникативно-интерактивных упражнений и тренинговых заданий.

### **Список использованной литературы**

1. Гришаева, Л. И. Специфика деятельности коммуникантов в межкультурной среде / Л. И. Гришаева, И. А. Стернин, М. А. Стернина. – Воронеж : Научная книга, 2009. – 262 с.
2. Грейдина, Н. Л. Основы коммуникативной презентации / Н. Л. Грейдина. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2005. – 380 с.

**УДК 37.014.552.091.12:005.963**

***Е. А. Плотников***

*(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин, Украина)*

### **ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К НЕФОРМАЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье рассмотрены некоторые результаты исследования отношения школьных учителей иностранных языков к процессам повышения квалификации. Особое внимание обращено на неформальные методы профессионального развития, а также на место современных технологий в этих процессах. Полученные результаты свидетельствуют о готовности учителей иностранных языков к качественным изменениям в профессиональном развитии.*

Трансформации образовательных систем требуют задействования порой необычных механизмов реализации ежедневных учебных практик. Не является исключением и проблема постоянного профессионального развития школьных учителей. Профессиональное развитие учителя иностранных языков является сложным, многоаспектным процессом, направленным на внесение качественных изменений в общие и профессиональные компетенции специалиста. Такое развитие обусловлено не только определенными личностными характеристиками человека, его интеллектуальным уровнем и профессиональным опытом, но и более широким социальным и учебным контекстом. Обычно профессиональное развитие специалистов происходит в несколько этапов. На первом этапе во время обучения по определенной профессиональной программе учебного заведения человек получает базовые профессиональные знания, у него формируются необходимые профессиональные компетентности. В дальнейшем уже на рабочем месте человек совершенствует эти компетентности благодаря широкому спектру формальных, неформальных, а также информальных учебных практик [1, с. 11; 2].

Наше исследование посвящено оценке некоторых проблем организации неформального профессионального развития школьных учителей иностранных языков. Решение таких проблем требует ответа на несколько вопросов, например:

– Способны ли неформальные и информальные методы обучения положительно повлиять на процесс постоянного профессионального развития учителей школ?

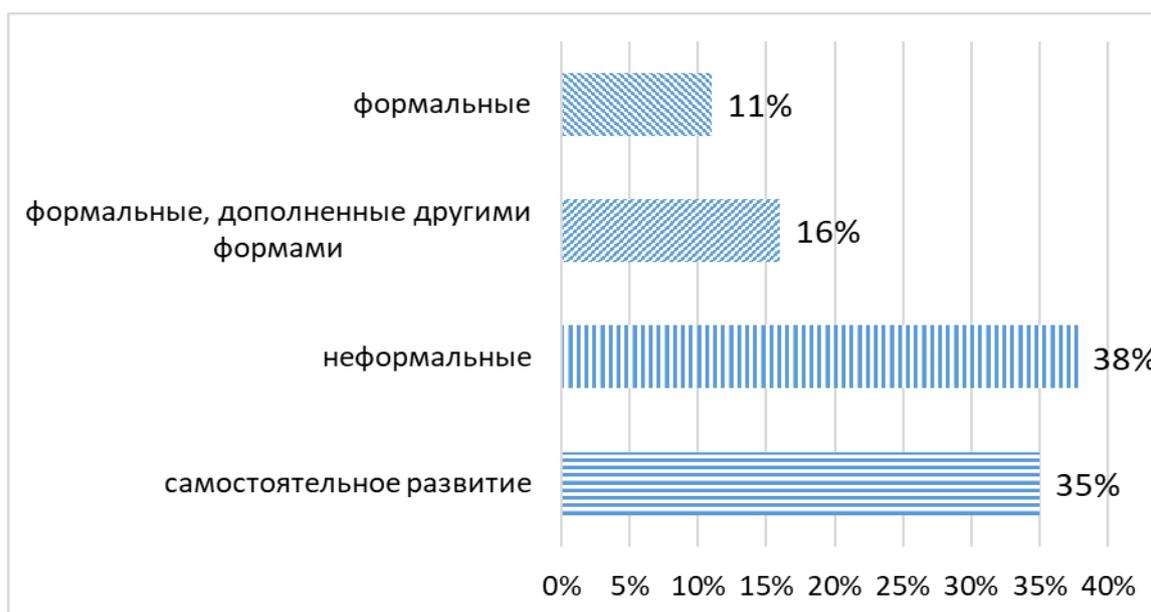
– Каким образом такие методы обучения должны быть задействованы в процессе повышения квалификации школьных учителей иностранных языков?

В этом контексте можно сделать предположение, что нетрадиционные формы профессионального развития в условиях партнерства, которое предусматривает совместное определение существующих и потенциальных проблем, направлений деятельности, обмен результатами исследований и строится на основе диалога между учителями школы и другими стейкхолдерами образовательного процесса, позволяет изменять их отношение к профессиональному развитию и актуализирует индивидуальную мотивацию, заинтересованность в положительных результатах и готовность к активным действиям со стороны всех участников партнерства.

Понимание ответов на приведенные выше вопросы требует привлечения широкого спектра научных методов. Одним из ключевых на начальном этапе является метод анализа уже существующих исследований. В нашем случае этот метод позволил выяснить, кроме прочего, что понятие неформального образования обычно представляется в оппозиции к формальному или институционализированному образованию (такому, которое имеет четко определенную прогрессию и структуру), а также противопоставляется информальному обучению, которое акцентировано на деятельности отдельного человека, а не на организованном образовательном взаимодействии между учеником и учителем [3].

Кроме того, для выяснения потребности в различных методах реализации постоянного профессионального развития нами был проведен опрос школьных учителей иностранных языков. Опрос охватил 130 участников, представляющих все регионы Украины, государственные и частные учреждения, а также органы управления образованием. Участникам было необходимо ответить на ряд вопросов относительно существующих процедур повышения квалификации, готовности к внедрению новых форм профессионального развития и общего видения возможностей реализации таких форм.

Опрос позволил получить данные, релевантные исследовательским вопросам, к которым мы обращались выше. Так, 38% опрошенных отметили, что неформальное образование является приоритетным в развитии профессиональных компетенций и повышении квалификации учителя (см. рисунок 1).



**Рисунок 1.** – Наиболее приемлемые формы профессионального развития (по мнению учителей)

Отвечая на вопрос «*Какие организационные формы повышения квалификации являются, по вашему мнению, наиболее эффективными?*» респонденты (совокупно – 68 %) отмечают свою готовность участвовать в непосредственном, очном взаимодействии с ведущими специалистами в отрасли, указывают на преимущество однодневных/многодневных тренингов (совокупно – 31%), но довольно осторожно относятся к исследовательским формам (совокупно – 6%). При этом 21% опрошенных указали на приоритетность технологически ориентированных, дистанционных форм, что подтверждает довольно высокий уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной деятельности с помощью современных технологий (см. рисунок 2).



**Рисунок 2.** – Наиболее эффективные организационные формы повышения квалификации по мнению опрошенных

Эти и другие результаты опроса свидетельствуют о том, что значительная часть школьных учителей демонстрирует свою готовность к качественным изменениям в профессиональном развитии, желание преодолевать изолированность и формализм в содержании профессиональной подготовки, внедрять интерактивные формы работы.

## Список использованной литературы

1. Villegas-Reimers, E. Teacher professional development: An international review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003. – 196 p.
2. Padwad, A. Continuing professional development policy ‘Think Tank’: an innovative experiment in India / A. Padwad, K. Dixit // Innovations in the continuing professional development of English language teachers [ed. by David Hayes]. – London: British Council, 2014. – P. 249–268.
3. Beaven, A. Non-formal drama training for in-service language teachers / A. Beaven, I. Alvarez // Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education. – Volume VIII (1). – 2014. – P. 5–18.

УДК 37.091.3:811`243

**Т. К. Рыбалкина**

(БГЭУ, Минск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В условиях активной интеграции Республики Беларусь в мировое сообщество возникает всё большая потребность общества в подготовке высококвалифицированных специалистов различных областей знаний, свободно владеющих иностранными языками. В связи с этим появляется необходимость внедрения инновационных методик в процесс обучения. Одним из весьма успешно применяемых методов преподавания иностранного языка считается предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). Автор описывает эффективность и необходимость использования данной методики на занятиях по иностранному языку у студентов юридических специальностей.*

Предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) дает возможность совместить изучение, к примеру, английского языка и специального предмета, расширяя, таким образом, общеобразовательное пространство за счет

функционального подхода к обучению иностранным языкам. Специфика представленного подхода состоит в том, что знание языка становится инструментом изучения содержания предмета. Особое внимание уделяется как содержанию специальных текстов, так и необходимой предметной лексике [1, с. 164].

CLIL успешно применяется в неязыковых вузах для обучения студентов специальной лексике. Терминология является основой любой профессиональной информации. Специфика каждой конкретной научной дисциплины находит свое отражение в системе терминов. Терминология составляет основу языка профессиональной коммуникации.

Все вышесказанное является актуальным и для преподавания иностранного языка студентам юридических специальностей. Юридический язык, характеризующийся специфическими особенностями, способствует созданию и выражению норм, действующих в различных обществах, влияющих и изменяющих поведение людей, например, через уставы, судебные решения. Учащиеся должны иметь дело с определением понятий иностранной правовой системы в английском языке как иностранном (L2), избегая языковой неоднозначности в дисциплине, существование которой как социального объекта полностью основано на дискурсе. Как и в любой специальной области знаний, в правовой сфере используются сложные, многогранные и зачастую очень специфические понятия, которые описываются соответствующими терминами.

Что касается юридического термина, то Н. Н. Ивакина определяет его как «слово или словосочетание, имеющее юридическое значение, выражающее правовое понятие, применяемое в процессе познания и освоения явлений действительности с точки зрения права» [2, с. 101]. Можно также отметить, что юридические термины – словесные обозначения понятий, используемых при изложении содержания закона (или другого нормативного правового акта), слова, которые используются в законодательстве, являются родовыми названиями юридических понятий, которые имеют точное и определенное значение и отличаются смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью.

Юридическая терминология способствует точной и четкой формулировке правовых предписаний, максимальной лаконичности юридических текстов. Занимая небольшой объем нормативного текста, юридическая терминология является его базой, основным семантическим фундаментом. Поэтому при обучении студентов юридических специальностей иностранным языкам, в частности

профессиональной лексике, очень важно опираться на правовые тексты, тем самым обеспечивая функциональный подход к обучению.

Основной фонд правовой терминологии содержится в важнейших законодательных актах. Именно они определяют терминологические стандарты, ими руководствуются правотворческие органы, издавая подзаконные акты. Это дает возможность использования богатого с познавательной точки зрения аутентичного учебного материала. Основные требования, предъявляемые к учебным материалам, используемым в процессе обучения по CLIL, – аутентичность, информационная насыщенность и определенная степень когнитивной нагрузки. Интерактивные аутентичные материалы обладают не только высоким мотивирующим потенциалом, но и могут быть использованы в качестве основы для создания искусственной языковой среды и заданий с высокой степенью когнитивной трудности.

Использование подобной методики на юридическом факультете подходит еще и по причине того, что язык права отличается особой сложностью. Помимо терминологии к особенностям правового языка относится и то, что правовые тексты содержат также и отрывки текстов или целые тексты из других специальных областей (трудовой договор, договор подряда, заключения различных экспертов и т. д.).

Хотелось бы также отметить, что важным моментом в процессе формирования у студентов коммуникативной компетенции рассматривается работа над текстом, а именно чтение и последующие упражнения, направленные на активизацию лексического и грамматического материала, представленного в тексте. Например, одним из традиционных заданий является обсуждение содержания прочитанного текста с опорой на вопросы. Согласно методике CLIL, различные вопросы к тексту могут способствовать развитию определённых видов мышления. Поэтому процессу формирования и совершенствования лексических и грамматических навыков следует уделить особое внимание.

Кроме вопросов к прочитанному тексту, существует целый ряд различных упражнений, направленных как на понимание прочитанного, так и на активизацию грамматического и лексического материала, представленного в тексте. В рамках методики CLIL разработана система упражнений для совершенствования лексических и грамматических навыков, начиная с отдельных лексических единиц и грамматических явлений и заканчивая текстом. Важно отметить, что цель данной методики состоит отнюдь не в преподавании всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем

и предметных модулей, совместимых с ней. CLIL – это целый ряд подходов, которые применяются в различных образовательных контекстах [3, с. 91].

Интегрированное обучение позволяет расширить кругозор студентов, погрузить их в профессию, повысив мотивационный элемент изучения иностранного языка. Опыт проведения подобных занятий показывает, что CLIL-технологии действительно эффективны при проведении практических занятий, направленных на формирование таких элементов компетенции, как «уметь» и «владеть», а не только «знать». CLIL-технологии позволяют углубить уже полученные знания, обозначить возможности их практического применения и обеспечивают более высокий уровень остаточных знаний по иностранному языку и юридическим дисциплинам.

Благодаря использованию методики CLIL на занятиях по иностранному языку у студентов есть возможность глубже погрузиться в естественную языковую среду, чем на обычных занятиях. Обучающиеся также легче усваивают и используют специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса предметной терминологией. Интеграция в виде CLIL параллельно изучаемых дисциплин экономит учебное время и формирует у обучающихся целостное представление о применении норм разных отраслей права в практической деятельности на территории не только Республики Беларусь, но и иностранных государств и в межгосударственных отношениях [4, с. 42].

Понимая трудности внедрения CLIL на университетском уровне, в отечественной системе образования все же существуют факторы, которые стимулируют педагогические эксперименты при проведении учебных занятий. Одним из них является насущная необходимость в поиске путей достижения государственных образовательных стандартов при освоении иностранных языков в условиях дефицита академических часов, отводимых для изучения этого предмета. Цель дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе состоит в том, что студенты по окончании курса должны уметь читать и понимать профессиональные тексты и общаться на профессиональные темы. Кажется, что такую цель очень трудно достичь в течение времени, выделенного для курса, и в условиях низкой профессиональной компетентности студентов в начале их обучения. Однако в учебном плане есть обязательные предметы, тесно связанные с иностранными языками: «История государства и права зарубежных стран», «Конституционное право

зарубежных стран», «Международное право» и некоторые другие. Эти курсы преподаются в разные годы обучения; таким образом, введение частей или разделов CLIL в эти курсы позволяет студентам развивать и совершенствовать свои навыки иностранных языков в течение всего периода обучения. Как уже упоминалось выше, цели современных государственных образовательных стандартов направлены на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Таким образом, разработка и внедрение курсов CLIL в учебный процесс усилят процесс и улучшат его.

Существует категория профессиональной компетенции юриста, непосредственно связанная с изучением языка, а именно коммуникативная компетенция. Такие сферы адвокатской деятельности, как консультирование клиентов, ведение переговоров и посредничество, в значительной степени зависят от выслушивания, перефразирования, обобщения и навыков формирования вопросов независимо от того, к какой правовой системе относится адвокат. Эти так называемые мягкие навыки можно развить в рамках курса иностранного языка, но кажется более рациональным овладеть ими на профессиональном уровне. Методики CLIL могут служить средством приобретения навыков по консультированию клиентов, посредничеству и переговорам. Студенты изучают или пересматривают терминологию конкретной отрасли права, которая улучшает их понимание правовой картины англоязычных стран и формирует профессиональные компетенции в сфере иностранных языков. Кроме того, осведомленность о других культурах приводит к пониманию межкультурных различий и развитию поликультуры, которая соответствует четвертому принципу CLIL. Родной язык при таком обучении практически не используется в классе, поэтому учащиеся в некоторой степени погружаются в целевую языковую среду. Таким образом, принцип «общения» CLIL осуществляется, поскольку английский выступает в качестве средства, но не предмета обучения. Большинство учебных материалов могут быть созданы на основе интернет-ресурсов и быть аутентичными. Формирование и развитие навыков получения информации является одной из основных задач обучения юридической консультации. Выполнение этой профессиональной задачи параллельно с овладением языковыми навыками получения и обобщения информации могут осуществляться следующим образом: студенты по очереди представляют адвоката и клиента:

используются специальные (открытые) вопросы, чтобы побудить «клиента» заявить о своей проблеме, в то время как общие (закрытые) вопросы задаются, чтобы подтвердить достоверность информации, полученной «адвокатом». Этот вид работы позволяет учащимся изучать логико-языковые основы юридического общения. Навыки восприятия на слух вырабатываются одновременно с методами активного слушания.

Использование языка имеет решающее значение для любой правовой системы. Законодатели должны использовать язык при разработке законов. Суды должны указать свои основания для принятия решения. Интерпретация правовых концепций не легкая задача, поэтому нельзя не подчеркнуть важность создания прочной основы языковых навыков. Вот почему так важно, чтобы студенты юридических специальностей имели хорошее философское понимание значения и применения языка, используемого в их профессии. Юридический язык, как инструмент правовой мысли и тесно связанный с общественными социальными событиями, происходит от наиболее распространенных терминов и понятий повседневной жизни. Это влияет на все грани жизни. Юридический английский, однако, представляет собой вариант профессионального языка, в котором используется юридическая терминология, имеющая специфическое значение, обычно не известное непрофессионалам. В международных и наднациональных организациях все шире используется английский для межнационального общения. Например, правовые дебаты в Организации Объединенных Наций, Европейском союзе. Поэтому теоретический подход к преподаванию юридического английского языка должен быть организован вокруг одного основного объекта: лингвистической деятельности в области права в социокультурном контексте.

Применяя методику CLIL на занятиях по иностранному языку у студентов юридических специальностей, можно убедиться в единстве профессиональных ценностей юристов разных государств, основанных на признании приоритета прав и свобод личности, уважении суверенитета государства и других принципах международного права. Использование данной методики также демонстрирует возможности использования иностранного языка в последующей профессиональной деятельности, повышает осознанность его изучения, вызывая при этом положительные эмоции.

## Список использованной литературы

1. Боброва, Н. Е. Особенности использования методики CLIL в рамках иноязычной подготовки студентов / Н. Е. Боброва // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота , 2017. – № 5. – С. 164–166.
2. Ивакина, Н. Н. Профессиональная речь юриста / Н. Н. Ивакина. – М : Норма, 2008. – 448 с.
3. Сюткина, Н. П. Использование методики CLIL в обучении иностранному языку на юридическом факультете / Н. П. Сюткина // Инновационная наука. – Уфа : Аэтерна, 2016. – № 2. – С. 89–91.
4. Лебедева, Е. А. Совершенствование иноязычной компетенции студентов-юристов / Е. А. Лебедева // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – Ростов-на-Дону : ИСТИНА, 2011. – № 7 – С. 38–44.

УДК 37.091.31:811.111

*Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова*  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НЕСТАНДАРТНЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*В статье рассматривается актуальность и роль нетрадиционных форм обучения иностранному языку, а также обозначены этапы проведения нестандартных занятий. Авторы описывают опыт использования урока-викторины и грамматического стендапа в процессе преподавания английского как второго иностранного языка.*

Наш век не зря называют стремительным: мы живём в эпоху сокрушительного объёма разного рода информации, высоких скоростей и суперсовременных коммуникационных технологий. И при этом вопрос о коммуникации, а значит и о владении иностранными языками в современном мире, продолжает оставаться острым.

Согласно некоторым статистическим данным, ученики средней школы (и родители) прежде всего не удовлетворены однообразием и монотонностью проведения уроков, низким профессиональным

уровнем учителей, завышенными требованиями к поведению и своей успеваемости. Однако в современной отечественной школе педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приёмов обучения [1, с. 3].

Очевидно, что мало кто из начинающих изучать иностранный язык не хотел бы не только получить знания по основным языковым аспектам, но и научиться общаться на нём. Поэтому основной задачей учителя / преподавателя является поддержание этого стремления, сохранение интереса к предмету, развитие мотивации обучаемых. Сделать это наряду с традиционными позволяют также коммуникативные задания и нестандартные формы обучения.

При проведении таких нестандартных занятий как в школе, так и в вузе, очень важна благоприятная психологическая атмосфера, а также доброжелательное отношение преподавателя к учащимся. Ведь именно при этих условиях у них появляется уверенность в своих силах, удовлетворение от работы и исчезает боязнь неправильных ответов. Помимо лучшего усвоения программного материала студентами открывается простор для творчества как учащихся, так и самого учителя. Хорошо подготовленные нестандартные занятия становятся настоящим праздником для их участников. В ходе их проведения решаются учебные, развивающие и воспитательные цели. А коллективный поиск решения поставленных целей обуславливает естественность общения [2].

Вне зависимости от типа нетрадиционного занятия (будь то урок-экскурсия, урок-праздник, урок-викторина и т. д.), преподавателю надлежит тщательно продумать организацию коммуникативно-познавательной деятельности, поскольку коммуникативные задания чаще всего выполняются в условиях повышенной речевой и физической активности учащихся, их свободного передвижения по аудитории и непроизвольного усвоения ими учебного материала. В любом случае обязательным является соблюдение трёх этапов нестандартных занятий: подготовительного, исполнительного и итогового. Мы подробнее остановимся на проведении урока-викторины и грамматического стендапа.

Урок-викторина по теме «Рождество» проводился в группе студентов немецкого отделения, которые второй год изучают английский язык как вторую специальность. На *подготовительном* этапе были сформированы две команды, придуманы их названия и девизы, и, конечно, избраны капитаны. Тема «Английские и американские праздники» входит в перечень программных по практике устной и письменной речи. Поэтому студенты заранее

изучили предложенные преподавателем тексты, а также собрали дополнительную информацию по теме. Кроме того, предварительный этап включал творческое задание: придумать и нарисовать праздничную Рождественскую открытку. Со стороны преподавателей объём подготовительной работы был не менее значимым: разработан комплекс упражнений для совершенствования языковых навыков; заготовлен раздаточный материал (карточки с заданиями, тексты песен и протоколы для членов жюри) и наборы канцтоваров для выполнения заключительного творческого конкурса; подобрана красочная мультимедийная презентация, аудиозаписи рождественских мелодий; продумано и обеспечено техническое оснащение занятия, а также украшение аудитории.

Перед началом урока (непосредственно *исполнительным* этапом) единогласно было избрано жюри, состоящее из преподавателей и студентов, и его члены ознакомлены с критериями оценки каждого конкурса. После оглашения темы занятия капитаны представили свои команды, и состязание началось. Первое задание звучало довольно прозаично «**Вставь букву**». На двух половинках доски для каждой команды были записаны одинаковые короткие слова, в каждом из которых пропущена буква. Представители команд должны были не только вставить букву, но и прочесть вслух получившееся слово. Оценивалась быстрота и правильность написания и произношения. При выполнении следующих заданий («**Кто быстрее**», «**Гонка слов**», «**Знаки пунктуации**») также тренировались, в основном, лексические навыки по теме. Особый интерес вызвал конкурс по составлению наибольшего количества слов из словосочетания **Father Christmas**. Как и в некоторых других заданиях, время для выполнения было ограничено. Далее студенты отвечали на вопросы преподавателя о Рождестве в Великобритании, используя тексты для домашнего чтения и дополнительно найденную информацию по теме. Последним из них был вопрос о самых известных *символах Рождества*. Прозвучавшие ответы были выписаны на доску, а ребята просмотрели слайд-презентацию о праздновании Рождества в Великобритании, включая информацию о традиционных английских рождественских символах. По окончании демонстрации каждая команда по очереди рассказывала, что им известно о *Christmas tree, Christmas card, Candle, Stocking, Santa Claus* и т. д. Завершился данный этап урока мини-викториной «**Вопросы от Санта Клауса**». С большим удовольствием была встречена игра «**Кто я**». Ко лбу каждого участника прикреплялась карточка с названием известной личности или предмета. Задавая лишь общие вопросы,

студенты должны были угадать, «кто они» (*New Year Tree, Father Frost, Santa Claus, Christmas gift, Christmas stocking, Christmas turkey*). В заключительном конкурсе по изготовлению Рождественских носочков команды ещё раз продемонстрировали богатое воображение и незаурядные прикладные способности. Завершилось состязание караоке-исполнением известной английской песни “Jingle Bells”.

Одним из самых сложных этапов нетрадиционных занятий является *итоговый*. Он сложен не только для студентов, каждый из которых был мотивирован, активен и по-хорошему азартен в ходе всего урока, а потому с нетерпением ожидает итоговой оценки своей деятельности. Этот этап довольно сложен и для преподавателей, или членов жюри, на которых лежит ответственность за объективное оценивание учащихся. Однако в нашем случае, когда цели и задачи каждого конкурса, а также все критерии оценки были оговорены заранее и вслух, лиц, недовольных или неудовлетворённых результатами поединка не оказалось. Тем более, что наиболее отличившиеся участники были награждены символическими медалями «За активное участие», «За добрые дела», «За любознательность», «За творческие успехи». Фотосессия с победителями и тот факт, что занятие проводилось в канун Нового года, также послужили приятным послевкусием к уроку.

Грамматический стендап является сравнительно новой формой нестандартных творческих заданий. Он активизирует познавательную деятельность студентов, помогает размышлять, рассуждать, вовлекая учащихся в активный процесс доказательства, обоснования. Такие интерактивные занятия превращаются в диалог и даже исследовательскую работу. Они могут проводиться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, тренировке, употреблении языкового и речевого материала во всех видах речевой деятельности, а также при контроле.

Достаточно эффективно проходило такое занятие у второкурсников немецкого отделения на заключительном этапе работы по теме *The Present Perfect Tense*. Студентам, начинающим изучать английский язык как вторую специальность, трудно определить значение и употребление того или иного грамматического явления, поскольку они не всегда понимают речевую функцию, свойственную данной грамматической структуре. Соотнесение грамматического явления с его речевой функцией или функциями позволяет лучше запомнить его форму и избежать многих ошибок. Кроме того, это помогает студентам научиться определять,

с помощью каких грамматических структур можно выполнить такие коммуникативные задания, как:

- *расскажите, что вы сделали на этой неделе (сегодня, в этом месяце), где вы побывали (или не побывали);*
- *скажите, что ваш брат читает эту книгу уже в пятый раз;*
- *поделитесь, какую новую вещь вы купили;*
- *скажите, что они знают этого человека с детства;*
- *расскажите, что они купили на прошлой неделе;*
- *скажите, что ваши друзья изучали язык в течение 3 лет (когда жили в Германии).*

Следует отметить, что на момент проведения данного нетрадиционного урока ребята уже имели представление о таких временных формах, как Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Past Simple. Итак, три студента получили 3 не совсем обычных задания: 1) *я теперь понимаю, почему Present Perfect называют «самым ершистым пареньком в английской грамматике»;* 2) *в чём же разница между фразами «Мы посмотрели этот фильм вчера» и «Мы посмотрели этот фильм сегодня?»;* 3) *почему нас могут запутать наречия always, twice?* При этом задачей каждого студента было подобрать примеры и задания для убедительного доказательства понимания своей темы. Допускалось также привлечение своих товарищей для составления небольших ситуаций. Для записи примеров предложений, наречий, союзов, обстоятельств, предлогов использовалась доска, плакаты, мультимедийные средства. Заранее оговаривалась и возможность шуточной формы подачи материала. Преподаватели помогали выступающим подбирать характерные примеры из аутентичной литературы. После каждой презентации все желающие могли задать интересующие их вопросы, сделать уточнения. Для оценки стендаперов у каждого студента группы имелись карточки с номерами 1, 2, 3. Побеждал тот, у которого сумма баллов оказалась наибольшей. Это также означало, что его объяснение было наиболее понятным для большинства студентов.

Подводя итог, следует отметить, что наиболее целесообразно использовать подобные нетрадиционные формы обучения на завершающих этапах изучения любой темы. Нестандартные уроки или отдельные их этапы необходимы для того, чтобы систематизировать пройденный материал, выяснить уровень знаний учащихся, эффективно поддерживать интерес к предмету и процессу обучения в целом. Немаловажной стороной является и развитие творческих способностей студентов, воспитание самостоятельной, ответственной, коммуникабельной, инициативной и мыслящей личности.

## Список использованной литературы

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 176 с.
2. Михалева, Н. Г. Нестандартные типы уроков [Электронный ресурс] / Н. Г. Михалева. – Режим доступа: <http://mihaleva.74325s017.edusite.ru/p7aa1.html>. – Дата доступа: 10.04.2019.

УДК 37.091.33:811.111:37.091.322:004

**О. В. Северинец**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

**О. П. Метельская**

(Гомельская Ирнинская гимназия, Гомель)

### **ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ФАКУЛЬТАТИВАХ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

*В статье освещаются вопросы применения различных современных методик обучения иностранному языку. Описываются принципы реализации метапредметных связей в обучении английскому языку на факультативных занятиях по информатике. Даются практические советы по созданию обучающих игр по предмету «Английский язык».*

В свете стремительного развития информационно-коммуникативных технологий процесс обучения иностранному языку все чаще требует выхода за рамки аудиторного изучения языкового материала. Сегодня образование предполагает не только использование технических средств обучения, но и нахождение новых форм, методов и подходов к процессу обучения. Современные школьники / студенты имеют возможность посредством сети Интернет вести переписку с носителями иностранного языка, общаться с ними в различных мессенджерах, участвовать онлайн в различных международных конференциях, конкурсах, проектах и т. п.

Ещё одной важной составляющей сегодняшнего процесса обучения является реализация метапредметного подхода.

Использование данного подхода как принципа организации учебного процесса не только открывает широкие возможности взаимодействия дисциплин, но и в высшей степени способствует формированию языковой компетенции школьников и студентов, развивает способность перерабатывать материал различными способами [1, с. 115].

Однако на данный момент остаётся актуальным вопрос мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Школьники / студенты не всегда чётко представляют себе перспективу знания, к примеру, английского языка. Для них иностранный язык – это один из предметов, который изучается в школе / вузе. Задача преподавателя в данном случае – заинтересовать учащегося, открыть и показать возможности реализации себя в мире знания языка.

Авторы статьи ставят своей целью описание практического применения всех вышеперечисленных подходов при обучении английскому языку на факультативных занятиях по информатике. Стоит отметить, что взаимодействие учителя английского языка с учителем информатики реализует ещё один немаловажный подход в обучении – *team teaching* – так называемое «командное (групповое) преподавание». В широком смысле *team teaching* – это педагогическое сотрудничество, взаимодействие двух и более преподавателей с целью сделать процесс обучения более эффективным [2, с. 136; 3, с. 8].

В сфере информационных технологий постоянно растёт спрос на образовательные игры. Современные школьники / студенты большую часть времени проводят у компьютеров, телефонов и других гаджетов, позволяющих играть в различные игры. Однако не все игры способствуют развитию навыков адаптации человека в обществе и приобретению новых знаний. В этой связи растёт число запросов на создание именно обучающих игр, когда в процессе игры приобретаются новые знания, умения, создаются интерактивные условия их применения на практике.

При подготовке к республиканским конкурсам по созданию интерактивных апплетов по предмету «Английский язык», авторами статьи была отобрана группа учеников, которые создавали игры, позволяющие изучить различные темы на английском языке. Учащиеся работали в среде программирования Scratch на факультативных занятиях по информатике, так как изучение данной среды не входит в школьную программу. Scratch (Скретч) является простым и доступным языком программирования, позволяющим создавать интерактивные истории и игры, а потом делиться ими

по всему миру [4]. Скретч был разработан как новая учебная среда для обучения школьников программированию. Он позволяет создавать фильмы, играть с различными объектами, видоизменять их, перемещать по экрану, устанавливать формы их взаимодействия. Это объектно-ориентированная среда, в которой блоки программ собираются из разноцветных кирпичиков команд [5].

В создании обучающей игры по английскому языку крайне важна сплочённая педагогическая работа. Задача учителя по английскому языку – помочь учащемуся правильно составить план игры: в зависимости от цели (изучение нового материала, повторение и отработка изученной темы, контроль знаний) игра должна иметь методически правильное оформление; разделы, если их несколько, должны быть взаимосвязаны и логичны. Учитель по информатике следит за технической стороной создания проекта: обучает и подсказывает, как сделать, чтобы игра «работала» – объекты двигались, выполнялись необходимые действия и т. п. По сути, над созданием игры работает команда, в которой у каждого участника есть свои задачи, объединённые одной целью – разработка «продукта», который будет отвечать и методическим, и техническим требованиям. Нередко несколько учащихся решают трудиться над одним проектом, и здесь роли распределяются следующим образом: кто-то отвечает за геймдизайн, кто-то за написание кода, кто-то за представление готовой игры судьям или заинтересованным лицам. Однако и в данном случае учителя выступают в роли своеобразных менторов, которые направляют, подсказывают и указывают на ошибки.

В результате такой работы учащиеся получают бесценное количество знаний, умений и навыков:

- работа в команде развивает ответственность перед другими участниками создания проекта; совместная работа положительно влияет и на дальнейшие взаимоотношения в классе / школе;

- учащиеся получают новые знания по предмету, в данном случае английскому языку. Игры могут быть направлены на изучение новых лексических единиц, грамматических конструкций, правил чтения. Создаются разделы для интерактивной отработки полученных знаний (угадывание слов, ответы на вопросы, подстановка грамматических структур). На этапе создания игры, а затем и при множественных проверках работы готового продукта учащиеся доводят полученные знания и умения до автоматизма;

- изучение программирования на языке Scratch формирует не только логическое и алгоритмическое мышление, но и навыки работы

с мультимедиа, создаются условия для активного, поискового учения. Школьники учатся понимать и создавать компьютерные программы, использовать компьютер для решения различных задач.

Созданные под руководством авторов статьи проекты обучающих игр можно посмотреть на сайте сообщества и среды программирования Scratch по адресу <https://scratch.mit.edu/> [6], [7]. Хотелось бы отметить, что игры могут дополняться различными разделами, уровнями или быть объединены в проекты, к примеру, по изучению тем на разных ступенях школьного обучения либо по уровню владения языком.

Таким образом, разработка обучающих игр позволяет не только реализовать множество педагогических методик и подходов к изучению предметов, но и даёт возможность пользоваться готовыми «интеллектуальными продуктами» другим заинтересованным людям.

### Список использованной литературы

1. Полевая, Т. Н. Междисциплинарный подход к обучению английскому языку на факультете иностранных языков / Т. Н. Полевая, О. В. Северинец // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. ст. Вып. 4 – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 115–119.

2. Северинец, О. В. Применение методики team teaching на факультете иностранных языков / О. В. Северинец, О. И. Шеремет // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. ст. Вып. 5 – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – С. 136–141.

3. Бобырь, С. Л. Преимущества использования технологии team teaching в педагогической практике магистрантов / С.Л. Бобырь // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 8–10.

4. Общие сведения. Что такое Scratch? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scratch.by/about/>. – Дата доступа: 28.06.2019.

5. Что такое Scratch? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scratch.ucoz.net/index/0-2>. – Дата доступа: 28.06.2019.

6. Проект «Our wonderful world» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scratch.mit.edu/projects/277783325/>. – Дата доступа: 28.06.2019.

7. Проект «My house is my castle» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scratch.mit.edu/projects/308948851/>. – Дата доступа: 28.06.2019.

**УДК 37.091.33-027.22:303.687.4:811'243:316.77**

**Т. Б. Селедцова**  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

*Статья посвящена актуальной на сегодняшний день в сфере обучения английскому языку проблеме совершенствования коммуникативных навыков. В статье раскрываются методы мотивации учащихся к изучению английского языка при помощи ролевых игр. Особое внимание уделено миниатюре как разновидности ролевой игры в рамках академического занятия.*

Для многих преподавателей английского языка как иностранного, совершенствование навыков говорения в условиях аудиторных часов является одной из сложнейших задач, поскольку студенты не проживают в англоговорящем окружении и имеют возможность слышать английскую речь и говорить на ней только на занятиях. Таким образом, достигнуть высоких стандартов устного воспроизведения английской речи всегда было достаточно нелегко, поскольку сведения об этой речи у студентов скудны. И хотя преподаватели обладают высоким профессионализмом в сфере английского языка, все же этот язык не является их родным языком. Кроме того, достаточно трудно найти реальную ситуацию, которая смогла бы в полной мере мотивировать студентов к взаимодействию на иностранном языке.

Таким образом, наилучшим способом мотивировать студентов общаться на английском языке в условиях аудиторных часов является применение ролевых игр, симулирующих ситуации, наиболее близкие к реальной жизни. Цель таких симуляций – побудить студентов к взаимодействию в условиях значимого реалистичного контекста, формируя свой собственный дискурс. Ролевые игры обеспечивают основу для интеграции навыков и умений в четырех видах речевой деятельности (говорение, чтение, письмо и восприятие речи на слух),

а также для развития различных стратегий изучения иностранного языка, способствующих совершенствованию самоконтроля студентов. Ролевая игра дает студентам возможность практиковать устную речь, создавая эффективный и запоминающийся опыт для учащихся.

Симуляции погружают учащихся в ситуацию, когда их просят взять на себя различные роли и выполнять конкретные задачи, включая решение различных проблем. Они дают возможность учащимся практиковаться в использовании языка в нужном месте и в нужное время. Преимущество ролевых игр заключается в том, что они предоставляют возможность для подлинного и спонтанного общения, поскольку учащиеся находятся в реалистичных ситуациях, и у них есть возможность использовать и практиковать язык, особенно словарный запас, связанный с этой ситуацией, таким образом подготавливая себя к реальной жизни.

Ролевые игры имеют большое значение, так как развивают как рецептивные, так и продуктивные навыки учащихся. Во время ролевых игр студенты практикуют навык аудирования, пытаются получить необходимую информацию от своих партнеров, а также отвечая на вопросы в соответствии с услышанным, давая ответы на основании подсказок, студент практикует навыки речи.

Студенты, участвующие в ролевых играх, используют стратегии поиска чаще, чем в традиционных учебных ситуациях. Они совершенствуют свои навыки во время этого процесса, так как в течение всей симуляции студенты мотивированы искать и выбирать определенный набор лексических единиц, подходящих в данной ситуации.

Есть еще одно существенное преимущество ролевых игр. Язык является основным инструментом человеческого общения. Ролевая игра в значительной степени предоставляет студентам больше возможностей для практики устного английского языка. Симуляция – идеальный метод анализа того, что студенты узнали, используя это в реальной ситуации. Ролевая игра стимулирует все интегрированные навыки студентов и, таким образом, объединяет все знания языка в их сознании. Другие студенты, которые не участвуют в этой деятельности, могут легко получить больше знаний, даже просто слушая выступление в аудитории.

Поскольку в ролевых играх люди работают вместе, они должны взаимодействовать друг с другом, способствовать успеху друг друга, таким образом, ролевая игра повышает социальные навыки учащихся, навыки управления конфликтами и поиска компромиссов. Ролевая игра также развивает коммуникативные навыки студентов: участвуя

в диалоге, студенты получают возможность учиться воспринимать информацию исходя из выражений лица оппонентов и их жестов, а также интонации партнеров.

Ролевая игра также способствует улучшению межличностных отношений между студентами. Симуляции помогают студентам устанавливать и поддерживать дружеские отношения со сверстниками. Ролевые игры также связаны с повышением самооценки студентов, их посещаемости, удовольствия от занятий, следовательно, с повышением мотивации к изучению языка, а также ролевые игры способствуют снижению зависимости от преподавателя [1].

Таким образом, симуляции реалистичной ситуации являются хорошим способом интегрирования устной практики речи и ежедневной деятельности студентов в рамках аудиторных часов, поскольку их можно адаптировать к требованиям учебного плана и различным учебным пособиям курса, а также это хороший метод погружения в культуру изучаемого языка.

Технически ролевая игра может быть простой контролируемой парной работой (повторение диалога из пособия, составление диалога на основе определенного шаблона, точное воспроизведение уже имеющегося текста), которая безусловно является очень важным этапом в совершенствовании навыков говорения и произношения [2, с. 34].

Однако наиболее эффективной симуляцией являются миниатюры или сценки на заданную тематику, поскольку в данном случае студенты сами решают, что именно сказать, какую лексику использовать и какой интонацией ее выразить.

Каждая миниатюра должна содержать в себе место действия и персонажей. Преподавателем назначается определенная роль для студента, либо же студент выбирает персонажа самостоятельно. Все персонажи симуляции должны быть связаны между собой определенным образом (члены семьи, сотрудники компании, начальник – подчиненный, работники определенного заведения и гости этого заведения и т. д.).

Персонажами могут быть как молодые, так и пожилые люди, которые во время симуляции приветствуют друг друга, о чем-то спорят, обсуждают какую-либо проблемную ситуацию, запрашивают определенную информацию, покупают что-либо или продают и т. д. Преподаватель организует все взаимодействия между персонажами с помощью карточек с указаниями ситуации, определенным требуемым лексическим минимумом, примерами, а также возможными культурными особенностями носителей

языка, которые нужно учитывать при решении коммуникативной задачи во время ролевой игры.

Безусловно, наиболее эффективной будет ролевая игра, основанная на предметном содержании учебного плана. Это могут быть определенные темы, которые обсуждались ранее и которые могут стать основой для будущей миниатюры, симулирующей реальную ситуацию, что поможет студентам перейти от деятельности, основанной на чистом понимании к деятельности, требующей вовлечения в реальное коммуникативное взаимодействие.

В результате подобной деятельности, происходит не просто управляемое использование языка, а реальная коммуникация в определенном контексте, поскольку такая деятельность включает в себя взаимодействие вербальных и невербальных стратегий (подражание, определенное выражение лица, интонация, произношение и т. д.), а также использование определенных знаний различных культурных линий поведения.

Использование подобной техники несет в себе важную мотивационную ценность для студентов, поскольку они живут не в англоговорящем окружении и могут формировать свою речь только в условиях аудиторных часов.

В заключение следует отметить, что ролевые игры в достаточной мере мотивируют студентов к изучению иностранного языка, поскольку дают им шанс творчески использовать свои знания, рассматривать язык как систему, находить и применять информацию о языке и культуре страны из аутентичных источников, а также развивать определенные стратегии, способствующие самоконтролю и самооценке в процессе обучения.

Студенты также учатся взаимодействовать между собой каждый раз, когда им предстоит разыграть миниатюру в новой группе с новыми персонажами. В целом, ролевая игра является одним из наиболее эффективных способов реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку.

### **Список использованной литературы**

1. Essays, UK. [Electronic resource]: Role play in English language teaching. – 2018. – Mode of access: <http://www.ukessays.com/essays/english-language/role-play-in-english-language-teaching-english-language-essay.php>. – Date of access: 25.06.2019.

2. Жилкина, Р. И. Ролевые игры на уроках английского языка / Р. И. Жилкина // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1 – С. 34–38.

УДК 811.133.1'233

**Н. Ю. Фоминых**

(РЭУ им. Г. В. Плеханова, Москва)

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ МЕТОДИКЕ**

*В статье рассматривается один из наиболее важных вопросов предметно-языковой методике (CLIL: Content and Language Integrated Learning): оценивание прогресса обучающихся. Раскрываются такие аспекты, как: оценивание содержания или уровня владения английским языком, наиболее эффективные методы и формы организации работы для осуществления оценивания в предметно-языковой методике.*

Оценивание при использовании любой методики обучения иностранным языкам продолжает оставаться наиболее сложным вопросом для большинства преподавателей. Особенно же остро эта проблема даёт о себе знать в *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (предметно-языковая методика обучения), что подтверждается результатами проведённого нами микроисследования (А. V. Vubenchikova, К. Bentley, D. Coyle) [1; 2; 3].

В РЭУ имени Г. В. Плеханова (Москва, РФ) в рамках работы традиционной зимней школы повышения квалификации преподавателей английского языка нами было проведено анкетирование преподавателей, использующих в своей практике предметно-языковую методику обучения. Респондентам предлагалось задать вопросы, которые у них возникают во время оценивания. Среди вопросов, представленных участниками зимней школы РЭУ, были следующие:

- Что оценивать: содержание или владение языком?
- На каком языке проводить оценивание?
- Могут ли обучающиеся при необходимости использовать родной язык во время оценивания?
- Какие инструменты лучше использовать для оценивания?
- Как оценить уже имеющиеся знания обучающихся?

- При условии оценивания на английском языке, каким образом минимизировать влияние оценивания языковых умений на знание содержания?

- Как оценивать групповую работу?

В этой статье нами предпринята попытка определить основные принципы оценивания в предметно-языковой методике и найти ответы на волнующие преподавателей вопросы: Что же оценивать: уровень владения языком или содержание? Как?

Мнения исследователей-методистов при ответе на вопрос «язык или содержание» разделились. Нам же близка позиция, когда приоритет во время оценивания отдан безоговорочно содержанию. Соответственно, рассмотрим, какие инструменты могут быть использованы для эффективного оценивания содержания на английском языке. Центральным принципом здесь мы считаем невозможность снижения требований оценивания содержания для обучающихся с низким уровнем владения английским языком. Однако, достичь этого не так просто, поскольку каждая человеческая мысль включает в себя целый объемный блок информации, для выражения которого на иностранном языке у обучающегося просто может не хватить языковых средств. Также при передаче этого блока информации другому человеку мыслительная деятельность направлена на поиск нужной информации и одновременно на выбор необходимых языковых и речевых структур, что вызывает замедление высказывания даже у опытного пользователя английского языка.

Приведём пример. Так, при изучении экономической географии, наиболее распространённым заданием может быть заполнение сопоставительно-сравнительной таблицы по нескольким странам. Молчаливое заполнение такой таблицы для студента не вызывает никаких трудностей, поскольку для мысленного проговаривания и сравнения фактов, представленных в таблице, он будет использовать родной язык. Таким образом, необходимые знания содержания будут получены, в то время, как языковые навыки и умения будут сокращать и задерживать продвижение в изучении нового содержания. В процессе же оценивания преподавателем может быть истолковано поведение обучающегося неверно, соответственно оценивание не будет корректным. Преподаватель, скорее всего, расценит неполный ответ студента, как незнание содержания, в то время, как слабое владение английским просто не даёт возможности обучающемуся выразить мысль полно.

Таким образом, считаем необходимым выделить следующие моменты, которые должны учитываться при оценивании владения обучающимся содержанием:

- знание деталей, фактическая информация;
- общее понимание основных моментов изучаемого вопроса;
- способность манипулировать содержанием, основанная на мыслительных навыках более высокого уровня: интерпретация, анализ, синтез, применение (понимание изучаемого материала, без чего процесс обучения и его результат останутся лишь на уровне абстрактного навыка);
- способность обучающегося к более глубокому изучению материала, самостоятельному исследованию сверх того, что было задано преподавателем.

Итак, рассмотрев, что необходимо оценивать в предметно-языковой методике, перейдём непосредственно к вопросу, как оценивать (методы и формы оценивания).

В то время, как оценивание фактического материала не вызывает особых затруднений в плане разработки методов, форм и конкретных фондов оценочных средств, некоторые из перечисленных выше аспектов могут показаться сложными как для преподавателя, так и для обучающихся. Следовательно, разрабатывая средства оценивания, преподавателю следует выбрать между индивидуальным оцениванием и оцениванием в парах/группах (что является более традиционной формой оценивания уровня владения иностранным языком). Примерами такого оценивания могут служить: заполнение таблиц, построение диаграмм, рисование, задания на определение правдивых и ложных высказываний в списке (*True-False*), исправление неверных фактов, создание презентаций и визуальной поддержки к ним.

Говоря об итоговом оценивании, считаем также необходимым проведение предварительного обобщающего занятия, в ходе которого все обучающиеся повторяют и систематизируют полученные в ходе темы знания; цель такого занятия не только подготовка к итоговому оцениванию, но и закрепление материала, необходимого для дальнейшего продвижения в изучении дисциплины.

Что касается промежуточного оценивания, то бесспорное преимущество перед всеми видами контроля имеет проектная творческая деятельность. Хотя и возникает вопрос об объективности оценивания вклада каждого обучающегося в общий результат, но в данном случае это и не является ключевым аспектом творческих форм оценивания, поскольку достаточно

эффективным является само общение на иностранном языке в ходе работы над проектом. Говоря о традиционном тестировании в качестве промежуточного оценивания, рекомендуется его эпизодическое использование в качестве обобщающего и систематизирующего средства обучения.

Таким образом, при условии грамотной организации оценивание в предметно-языковой методике может стать мощным средством не только контроля, но и обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Bubenchikova, A. V. Online Ways of Reading Comprehension / A. V. Bubenchikova // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Новосибирск 12 марта 2018 года. – С. 4–7.

2. Bentley, Kay. The TKT Course: CLIL Module / Kay Bentley. – Cambridge University Press, 2010. – 124 p.

3. Coyle, Do. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 174 p.

**УДК 372.881.111.1**

***Е. А. Чернякова, Т. В. Лозовская***  
*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА**

*Данная статья посвящена вопросу использования на занятиях по иностранному языку различных методов интерактивного обучения. Рассматриваются основные интерактивные технологии обучения (деловые и ролевые игры, учебные дискуссии, кейс-задания, групповые обсуждения) в русле коммуникативного подхода изучения иностранного языка, а также с точки зрения их практического применения на занятиях в вузе.*

Интерактивное обучение – это способ обучения и восприятия знаний посредством совместной деятельности преподавателя и студентов: на занятиях они активно взаимодействуют друг с другом с целью обмена информацией, решения учебных проблем и задач, моделируют ситуации ролевого общения и совместного творчества.

Интерактивное обучение характеризуется межличностным, диалогическим взаимодействием «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся», работой в малых группах на основе сотрудничества, активно-ролевой организацией обучения.

Преподаватели английского языка, работающие на неязыковых специальностях ГГУ имени Франциска Скорины, активно внедряют на своих занятиях следующие интерактивные технологии обучения: деловые и ролевые игры, учебные дискуссии, метод «мозгового штурма», разборы конкретных ситуаций, кейс-задания, групповые обсуждения. Рассмотрим те формы, которые наиболее часто применяются на занятиях.

Прежде всего, это деловые и ролевые игры, которые помогают формировать такие важные ключевые компетенции будущих специалистов, как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления и т. д. [1, с. 107]. В последние годы повышается интерес и мотивация непосредственно к самому процессу общения на иностранном языке. А грамотно организованная ролевая игра способствует генерированию речевой деятельности, так как студенты оказываются в учебной ситуации, стимулирующей необходимость и потребность высказаться, выяснить, доказать, поделиться своим мнением. Сама ролевая игра непосредственно направлена на развитие речевых навыков и умений студентов. Немаловажно и то, что в процессе проведения ролевой игры развиваются также и пассивные речевые умения – необходимо не только высказаться, но и понять позицию собеседника (восприятие речи на слух).

Такая форма учебной деятельности может быть частью занятия при изучении практически любой учебной темы или же занимать целое занятие. В последнем случае преподавателю следует с особой тщательностью продумать ход занятия, его наполнение, обозначить проблемное поле, заранее предложить студентам для ознакомления или повторения необходимые грамматические структуры, устойчивые выражения и разговорные образцы, необходимые для успешного выполнения поставленных учебных задач.

На повышение эффективности обучения преподавания иностранных языков существенное влияние оказывает также и

использование учебной дискуссии, целью которой является процесс поиска, приводящий к новому знанию. Участники учебной дискуссии воспринимают новую информацию или точку зрения собеседника, задают уточняющие вопросы, приводят свои доводы и новые примеры, высказывают личную точку зрения и оценивают реплики других участников. Чрезвычайно важными являются умения выразить собственное мнение и оценку на иностранном языке, а также навыки логического мышления, позволяющие делать необходимые умозаключения, сравнивать точки зрения, выявлять причинно-следственные связи, проводить аналогии и выделять приоритеты.

Эффективная учебная дискуссия включает следующие этапы:

- 1-й этап (фактографический) включает в себя сбор данных и фактов по обсуждаемой проблеме;
- 2-й этап (диагностический) состоит из оценки приобретенных данных и их интерпретации;
- 3-й этап – это этап непосредственно дискуссионный, в ходе которого происходит поиск ответа на поставленный вопрос;
- 4-й этап – принятие тезиса или антитезиса.

Основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при проведении такого рода интерактивных заданий, связаны с недостаточной языковой подготовкой студентов неязыковых специальностей. Поэтому можно добавить ещё один этап эффективной дискуссии на иностранном языке – «преддискуссионный», который включает в себя языковые и речевые упражнения, которые помогут вести студентам успешный диалог.

Из опыта работы можно отметить, что учебные дискуссии со студентами неязыковых специальностей можно достаточно успешно проводить как заключительный этап изучения лексических тем («*Education*», «*Great Britain*», «*My Future Profession*», «*Global Problems*») или на основе прочитанного рассказа, статьи или текста по специальности. Преподаватели, активно внедряющие в свою работу новые информационные технологии, проводят дискуссии на основе ранее просмотренного на занятии учебного фильма или отрывка из аутентичного художественного фильма, видеоролика, презентации, прослушанного подкаста.

Все большую популярность стал набирать и метод, основанный на активизации процесса самостоятельной выработки решений, творческого мышления, а также мотивационного и эмоционального фона обучаемых, в частности, кейс-метод или кейс-стади. Он заключается в самостоятельном осмыслении, последующем критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев

(*cases*). Кейс описывает реальную ситуацию, содержащую проблему, требующую обсуждения и обоснованного разрешения. Кейсы обычно заранее подготавливаются в письменной форме преподавателем и максимально приближены к реальной ситуации. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению. Кейс-метод позволяет реализовать все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У студентов появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. В ходе применения метода кейс-стади на разных неязыковых факультетах было установлено, что для обучения иноязычному говорению целесообразно использовать кейсы, соответствующие таким критериям, как аутентичность, соответствие программным требованиям, информационная насыщенность, языковая доступность, проблемный характер.

Из вышесказанного следует, что

- интерактивный подход к обучению иностранным языкам подразумевает взаимное общение, что делает процесс обучения интересным и осмысленным;

- совместная учебная деятельность характеризуется взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста;

- изменяется традиционная роль преподавателя в учебном процессе как единственного источника информации;

- стиль общения на занятии становится более демократическим;

- интерактивный подход характеризуется рефлексивностью обучения.

Эффективность таких занятий зависит от степени интерактивности (насколько активно студенты участвуют в обсуждении, беседе, диалоге); дифференцированного подхода (разные роли для студентов с разной языковой подготовкой); учета индивидуальных особенностей; вариативности режима работы; проблемности (как при организации учебных материалов, так и самого учебного процесса).

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с участниками ситуации, включаются в обсуждение, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и, соответственно, мотивируют свое поведение.

Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Корнеева, Л. Е. Интерактивные методы обучения / Л. Е. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105–108.

2. Жук, Н. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 187–191.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.33:811'23'243:316.77

*Л. И. Богатикова*  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

*В статье анализируются различные психолингвистические механизмы иноязычного речевого общения, такие как осмысление на разных уровнях языковой иерархии, память (долговременная, кратковременная (оперативная) и ассоциативная) и вероятностное прогнозирование (упреждающий синтез). Предлагаются различные методические приемы для развития указанных механизмов в целях эффективного формирования коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения в рамках реализации социокультурного и коммуникативно-когнитивного подходов.*

В связи с развитием ряда наук, таких как лингвистика, психолингвистика, теория коммуникации, культурология и др., понимание речевого общения совершенно изменилось, в особенности, когда речь идет об иноязычном межкультурном общении. Причем в рамках межкультурной коммуникации это понятие стало рассматриваться как межкультурное профессиональное иноязычное общение, которое предполагает соблюдение универсальных для культур мира норм поведения, правил и категорий в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам, и с соответствующими особенностями и характеристиками общения в определенной сфере профессиональной деятельности (образование, экономике, медицине и т. д.). В профессиональной деятельности акцент ставится на деловой культуре специалиста, которая обусловлена специфическими национально-культурными особенностями коммуникативного поведения представителя иной культуры в различных ситуациях профессионального общения. Деловая культура специалиста

подразумевает не только знание языковых и речевых особенностей, механизмов и коммуникативных стратегий иноязычного профессионального общения, но и обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами в деловом взаимодействии с учетом менталитета, ценностных установок и стереотипов, проявляющихся в поведении представителей другой культуры для успешного осуществления предстоящей профессиональной деятельности. Деловая культура основывается на фоновых социокультурных знаниях и эксплицируется посредством универсальных теорий вежливости, определенных правил и стратегий поведения в конкретных ситуациях профессионального межкультурного взаимодействия, которые всегда сопровождаются этикетными жестами, т. е. невербальными средствами, характерными для данного социально-территориального этнокультурного сообщества.

В связи с чем выделяют некоторые особенности профессионального иноязычного общения, обусловленные психолингвистическими механизмами, охватывающими как процессы восприятия и понимания речи, так и процессы порождения.

В процессе восприятия и понимания речи и осуществления речевых действий и иноязычного речевого общения в целом функционируют такие психологические механизмы, как: а) осмысление в единстве таких мыслительно-мнемических операций, как анализ и синтез; б) память – долговременная, кратковременная (оперативная), ассоциативная и в) упреждающий синтез, или вероятностное прогнозирование. Все эти механизмы сопутствуют как восприятию и пониманию речи, так и ее порождению, причем на всех уровнях языковой и речевой иерархии (от слова – словосочетания до речевого высказывания), включая в том числе и невербальное общение.

Механизм осмысления предполагает установление смысловых связей разных уровней: от уровня межпонятийной связи до смысловой связи между членами предложения, обуславливающей логику событий, и, соответственно, смысловой связи между новым и данным в суждении [1].

Механизм упреждающего синтеза рассматривается как опережающее отражение в продуктивных видах речевой деятельности; в рецепции он выступает в виде вероятностного прогнозирования. В результате действия механизма упреждающего синтеза происходит упреждение в речевой последовательности от словесно-артикуляционной стереотипии и лингвистической

вероятности сочетания слов, включая реализацию развертывания грамматических правил, до развертывания всего высказывания и содержания замысла, т. е. не только в предметно-логическом плане, но и эмоционально-оценочном, прагматическом с учетом национально-культурных особенностей речевого и неречевого общения в конкретной ситуации.

Развитие механизма смыслового упреждения требует развития таких социокультурных качеств языковой личности, как наблюдательность и восприимчивость, для чего необходимо стимулировать воображение и мыслительные образы, явления, факты и события окружающей действительности и способствовать решению проблемы данной ситуации, оценивать как свои действия и поступки, так и представителей других культур. Эффективным способом воссоздания воображения и, соответственно, мыслительных образов является использование речевой ситуации с элементами зрительной наглядности, представляющих динамическое развертывание ситуации действительности на основе картинок, символов, схем, фотографий, иллюстраций, билетов, счетов и других иноязычных аутентичных материалов, т. е. содержащих различную образно-схематическую социокультурную информацию.

Овладение перцептивной стороной иноязычного общения предполагает, прежде всего, овладение механизмами межличностного восприятия, а именно: познание и понимание людьми друг друга как представителей разных культур на уровне идентификации, эмпатии, аттракции и тесно связанного с ними прогнозирования поведения собеседника, т. е. каузальной атрибуции. В рамках межкультурного иноязычного общения идентификация означает познание собеседника как представителя другой культуры с присущими ему национально-специфическими характеристиками и особенностями, национальными коммуникативными нормами поведения, определение внутреннего состояния собеседника путем сопоставления себя со своим партнером по общению. Прогнозирование поведения собеседника, или каузальная атрибуция, представляет собой механизм интерпретации поступков и чувств другого человека, стремление к выяснению причин поведения собеседника, мотивов [2, с. 26], прогнозирования его последующих коммуникативных действий и поведения в целом.

Развитию механизма вероятностного прогнозирования и антиципации последующих коммуникативных действий и поведения собеседника, а также эмпатических умений способствуют различные задания на завершение фраз, восстановление логической цепочки разговора, на восстановление языковой и содержательной

информации в данном высказывании / микродиалоге (при наличии начала и конца или середины), а также различные лингво-психологические тренинги, типа тренинга сензитивности (развивает способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека и прогнозировать его поведение) и тренинг перцептивности, который направлен на развитие способности адекватно познавать себя и других в процессе общения [3, с. 107], например: на идентификацию личности собеседника, его национально-специфических особенностей поведения, определение по данному высказыванию чувств, эмоций, мотивов собеседника, значения каких-либо невербальных действий (жестов, мимики); определение по фотографиям людей с выражением «удивления» на лице или с «искусственной» улыбкой, определение настроения собеседника, его желания / нежелания продолжить беседу по конкретным высказываниям и выражению лица и проч. Например, речевой тренинг «Эмпатия», суть которого состоит в воспроизведении разговора с опорой на данные разметки невербальных действий (изображение на лице выражения страха, удивления, сочувствия, отвращения, горя и проч.; объединение невербальных знаков (например, жест открытости, жест подозрительности, рукопожатие, отсутствие рукопожатия и проч.) с вербальными средствами; догадки, с какими эмоциями и чувствами смотрят на вас / говорят ваши собеседники) и др. С этой целью также рекомендуется использование психотехнических игр:

а) «Пишущая машинка», цель которой отработка определенных фраз и выражений, с помощью которых реализуются конкретные коммуникативные стратегии в соответствии с указанными на карточке буквами, знаками, обозначающими начало высказывания (выражающее, например, возврат к предыдущей теме разговора, подбадривание, уточнение и суммирование и проч.), и предлагается «напечатать его на машинке». При этом «печатание» сопровождается жестами и звуками, имитирующими звуки печатной машинки.

б) «Круговая кинолента», в процессе которой отрабатываются такие стратегии, как инициирование, возврат к предыдущей теме разговора, добавление фактов и другой информации и проч. В ходе игры обучаемым предлагается задание определить тему и сюжет будущего коротенького фильма, собрать киноленту из десятка кадров-событий, а затем склеить последний кадр с первым, чтобы получился замкнутый круг кадров-событий.

в) «Разговор через стекло» направлен на осмысление трудностей общения между людьми, прогнозирование речевых и неречевых действий партнеров по общению. В ходе игры обучаемым

предлагается «поговорить» друг с другом, как если бы их разделяло толстое стекло. После этого партнеры сообщают, что хотел сказать каждый из них.

При овладении умениями речевого общения большую роль играет формирование мнемических механизмов, в частности, оперативной и ассоциативной памяти. Следует заметить, что формированию механизма осмысления способствует функционирование оперативной памяти.

Объем оперативной памяти оказывает существенное влияние на глубину высказывания, на такую его характеристику, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов, что, в свою очередь, свидетельствует о широте ассоциативных связей. Несомненно, формирование механизма ассоциативной памяти существенно способствует развитию речевых умений иноязычного общения, так как это облегчает запоминание большого объема речевого материала и, в частности, особенностей его функционирования в конкретных ситуациях общения. В основе развития ассоциативной памяти лежит создание образа иноязычного слова / речевого высказывания. Особенно это существенно для диалогического общения, которое характеризуется краткостью, свернутостью, наличием эллиптичности (т. е. редукации на всех уровнях языковой иерархии – фонетическом, грамматическом, лексическом), что затрудняет установление смысловых связей разных уровней и, соответственно, может вызывать непонимание в межкультурном общении.

Когда речь идет об иноязычном речевом общении, то здесь следует говорить о речевых высказываниях, их особенностях употребления в конкретных ситуациях общения, национально-культурных особенностях как речевого этикета, так и речевого общения в целом, и соответственно, формировании речевых умения иноязычного общения в опоре на ассоциативную память и запоминание. В связи с этим некоторые ученые выделяют так называемое ассоциативное высказывание, которое может трансформироваться в другие его виды. Полагают, что обучение таким трансформациям ассоциативных высказываний способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции иноязычного речевого общения. Примером такого упражнения может быть следующее:

Change the following yes/no questions to what, when, where, why and how questions:

*Do you like American food? – How do you find American food?*

*Have you travelled to other countries? – What countries have you travelled to?*

Ассоциативное запоминание предполагает запоминание материала на основе разнообразных ассоциаций с использованием рифмы, ритма и даже мелодии, что способствует не только удержанию в памяти лингвистической информации, но и в значительной степени облегчает ее запоминание. Замечено, что «ритмическая активность мозга и внешние ритмы, в том числе ритмическая организация воспринимаемой речи, взаимодействуют чаще всего не на уровне сознания, а в области подсознания, причем, восприятие ритмической структуры речи обычно сопровождается активизацией моторики человека, а также активизацией резервов его памяти и других познавательных процессов» [4, с. 39]. Следовательно, использование рифмованных высказываний будет способствовать не только запоминанию речевого материала, но и развитию воображения, догадки, сообразительности, ассоциативного мышления в целом. Например:

Мне сегодня не совсем хорошо, Сергей –

*“I am not feeling too well today”.*

Если Сергея это огорчает,

То он подружке отвечает:

*“Oh, that’s so bad. What’s the matter?”*

О, это так плохо. В чем дело, Виолетта?

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода развитию вышеуказанных механизмов иноязычного профессионального общения способствует овладение когнитивными стратегиями концептуализации (выделение определенных признаков, сопоставление, установление корреляции, классификация фактов, логическая индукция / дедукция, выводы, умозаключения, обобщение, систематизация и проч.), мнемическими когнитивными стратегиями (повторение, ассоциативное запоминание, схематическая систематизация, употребление в контексте и проч.) [5, с. 140–141]; а также метакогнитивными (антиципация, планирование, общее и выборочное внимание, самоуправление, идентификация проблемы, самокоррекция и самооценка). Причем, следует отметить, что при антиципации и в планировании речи необходимо учитывать (уметь определить) не только языковое наполнение высказывания, речевые средства, но и интонацию, в частности, эмоциональную, поскольку смысл выражается не только в лексических значениях; культурно-специфическую особенность коммуникативных стратегий (например, умение уклониться, маневрировать и проч.).

Таким образом, развитию вышеуказанных механизмов иноязычного профессионального общения способствуют различные

методические, в том числе лингво-психологические, тренинги и игры, которые стимулируют не только овладение социокультурными качествами, такими как наблюдательность, восприимчивость, эмпатия, но и увеличение объема памяти, развитие мышления, воображения, точности, быстроты, логичности мышления, расширение диапазона воссоздающего и творческого воображения и др., что, несомненно, обеспечит более эффективное формирование коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения.

### **Список использованной литературы**

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: «Просвещение», 1978. – 159 с.
2. Фомин, Ю. А. Психология делового общения / Ю. А. Фомин. – 3-е изд, пераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2003. – 448 с.
3. Щукин, А. Н. Новый интенсивный метод обучения / А. Н. Щукин // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 106–108.
4. Румянцева, И. М. Психология обучения иноязычной речи: психотерапевтический подход : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.07. / И. М. Румянцева. – М., 2004. – 48 с.
5. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М.: Школьная книга, 2003. – 488 с.

**УДК 37.091.3:811'243:316.77:005.336.2-057.875:811**

***Е. В. Вильковская, В. Г. Гуд***  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА**

*Настоящая статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции студентов языкового факультета посредством инновационных информационно-компьютерных технологий. В работе отмечается, что инновационные технологии с применением компьютера и Интернета прочно заняли свое особое место в учебном процессе и успешно применяются на современном*

*этапе при обучении иностранному языку. В работе приводятся примеры использования компьютерного лингафонного кабинета и возможности интернет-ресурсов для реализации вышеуказанной цели обучения иностранному языку.*

Иностранный язык как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студентов. Не случайно, основным объектом обучения иностранному языку на современном этапе развития образования является личность студента, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности.

Обзор научной литературы и опыт преподавания показывают, что в настоящее время существуют определенные сложности в формировании и становлении ключевых и профессиональных компетенций у студентов в условиях обучения на основе традиционных технологий. В связи с этим считается, что эти этапы в образовательном процессе в вузе будут протекать намного успешнее, если педагоги будут активно использовать информационно-компьютерные технологии (ИКТ), новые методики обучения и современные технические средства.

В настоящее время инновационные технологии с применением компьютера и Интернета прочно заняли свое особое место в учебном процессе и успешно применяются на современном этапе при обучении иностранному языку, предлагая более широкие возможности использования в отличие от традиционных методов обучения. Эффективное применение ИКТ предполагает решение ряда не только собственно методических, но и лингвометодических и даже психологических и психолингвистических задач и проблем.

Многие российские и зарубежные методисты выделяют несколько основных мотивов, которые способствуют успешному применению инновационных технологий с использованием компьютера в современных учреждениях среднего и высшего образования при обучении иностранному языку. Основополагающими среди них являются следующие мотивы и факторы:

– современные информационно-компьютерные технологии позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную

информацию, повышают интерес и мотивацию к изучению иностранных языков;

– информационно-компьютерные технологии располагают неограниченным количеством аутентичной информации, которую можно успешно использовать на занятиях и которую невозможно получить из традиционных средств массовой информации и посредством традиционных технических средств;

– современные инновационные технологии с применением компьютера и интернет-ресурсов дают возможность погружения в иноязычную культуру и среду и лучшего ее понимания, позволяя обучающимся общаться с представителями иных культур посредством онлайн-коммуникации в чат-пространстве, участия в тандемных и межкультурных интернет-проектах и конференциях в онлайн-режиме, тем самым реализовывая основную цель обучения иностранному языку – развитие коммуникативной компетенции студентов уже на занятиях иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения и овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией [1].

Обратимся непосредственно к учебному процессу на факультете иностранных языков УО «ГГУ имени Ф. Скорины» и рассмотрим роль и возможности ИКТ для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового факультета.

Обучение любому иностранному языку невозможно представить без активного использования компьютерного лингафонного кабинета. На факультете иностранных языков занятия в лингафонном кабинете успешно проводятся при преподавании таких дисциплин, как «Практическая фонетика», «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика» и «Аудирование иноязычной речи» с целью, прежде всего, обучения навыкам аудирования, говорения, чтения и письма и в дальнейшем познания культуры стран изучаемого языка и овладения межкультурной компетенцией.

Проведение занятий по данным дисциплинам в лингафонном кабинете позволяет преподавателям:

– применять и сочетать разнообразные формы и виды работы: общую, парную и групповую;

– успешно управлять учебной деятельностью студентов на всех этапах учебного занятия;

– активно осуществлять интерактивное взаимодействие с обучаемыми.

На современном этапе развития общества и поиска эффективных методов обучения также возрастает роль Интернета как уникального средства доступа к информации в условиях, когда обращение студентов к интернет-ресурсам становится профессионально полезным и даже порой необходимым, в силу того, что технологии Интернета помогают формировать навыки и умения иноязычного речевого поведения.

Система методических приемов обучения иноязычной речи в рамках использования интернет-ресурсов предусматривает наличие следующих этапов формирования иноязычного речевого поведения обучаемых, а именно:

- ознакомление с иноязычным материалом на основе его предъявления;
- тренировочная работа по формированию навыков владения учебным материалом;
- активизация иноязычного языкового и речевого материала;
- контроль и самоконтроль, оценка результатов самообучения [1].

Наиболее эффективными интернет-ресурсами при обучении языку рассматриваем следующие:

- “*hotlist*” – список сайтов по изучаемой теме;
- “*multimedia scrapbook*” – интернет-сайты по изучаемой теме, включающие фотографии, аудио- и видеоматериалы;
- “*treasure hunt*” содержит ссылки на различные сайты по теме, каждая из которых предполагает вопросы по содержанию сайта;
- “*subject sampler*” направлен на обсуждение изучаемых тем, в рамках которых студентам предлагается выразить свою точку зрения по обсуждаемым вопросам;
- “*web quest*” – сценарий организации проектной деятельности студентов с использованием интернет-ресурсов на завершающем этапе при совершенствовании и контроле знаний и умений в иноязычной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование инновационных форм, методов, технологий и современных технических средств в обучении иностранному языку приводит к более быстрому усвоению и более качественному изучению темы занятия, повышению мотивации обучаемых, способствует успешному применению индивидуального и дифференцированного подходов в обучении, развитию коммуникативных и

профессиональных компетенций студентов и, в целом, изменяет роль преподавателя.

### Список использованной литературы

1. Гуд, В. Г. Роль ИКТ в обучении иностранному языку студентов языкового факультета / В. Г. Гуд, Е. В. Вильковская // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – Tea4er.ru – Выпуск 9. – Режим доступа: [http://tea4er.ru/home/volume\\_9/4228-2016-02-23-16-45-12](http://tea4er.ru/home/volume_9/4228-2016-02-23-16-45-12). – Дата доступа: 03.06.2019.

УДК 37.091.33-027.22:316.77:811'243

**О. А. Дегтярёва**  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### **К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕНЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья представляет собой практическую методическую разработку занятия по дисциплине «Домашнее чтение» для студентов заочного факультета языковой специальности. Все упражнения составлены с учетом использования коммуниктивно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку, а также носят личностно-ориентированный характер.*

На сегодняшний день коммуниктивно-когнитивный личностно-ориентированный подход является ведущим среди других подходов в преподавании иностранного языка.

При проведении практикумов по иностранному языку преподаватель ориентируется на следование основным принципам коммуниктивного подхода: коммуникативность, ситуативность, функциональность, соизучение языка и культуры, аутентичность, диалог культур [1].

Поскольку в данной статье речь идет о коммуниктивно-когнитивном подходе, необходимо четко определить, что мы понимаем под когнитивной составляющей.

Когнитивный подход в обучении означает учет как универсальных процессов познания, так и индивидуальных свойств, характеризующих познавательную манеру каждого индивида [1].

На практике это обозначает, что преподавателю необходимо выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы максимально следовать особенностям методики преподавания фонетики, лексики, грамматики, а также всем видам речевой деятельности. Упражнения необходимо составлять таким образом, чтобы они были направлены на отработку ранее полученных умений и навыков, а также являлись наиболее оптимальными для решения поставленных языковых и речевых задач.

Предлагаем рассмотреть вышеуказанные принципы более детально с учетом их применения на практическом занятии по дисциплине «Домашнее чтение» для студентов языковой специальности заочной формы обучения.

Темой занятия студентам было предложено обсуждение форм поведения и реакции литературных героев на различные ситуации. Поскольку, в первую очередь, принцип коммуникативности реализуется при условии работы не с отдельными репликами, а в контексте, на основе целого текста, для работы нами был выбран рассказ О. Генри "*Jimmy Valentine`s Reformation*".

Целями занятия были определены: формирование познавательных, коммуникативных, личностных, организационных умений и навыков.

Для достижения вышеуказанных целей были поставлены следующие задачи: расширение словарного запаса; умение понимать значения незнакомых слов из контекста (развитие языковой догадки); закрепление различных разделов грамматики; совершенствование речевых навыков.

Данное практическое занятие подразумевает наличие трех основных этапов: предтекстовый, непосредственное прочтение рассказа и послетекстовый этап.

Целями предтекстового этапа мы определили: поставить для студентов речевую задачу для первого прочтения текста; создать у них необходимый уровень мотивации; по возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей. На практике это реализовывалось постановкой вопросов на догадку о содержании и темы рассказа, исходя из его названия. Затем студентам был представлен фрагмент аутентичного видеофильма о биографии автора с акцентом на тот период жизни, когда был написан рассказ. За просмотром последовал ряд вопросов на общее понимание увиденного.

Далее последовал непосредственно текстовый этап, целями которого являлось: проконтролировать степень развития различных языковых навыков и речевых умений; продолжить формирование соответствующих навыков и умений. Работа с текстом заключалась в том, чтобы после первичного прочтения рассказа найти эквиваленты английским словам, которые были представлены в тексте. Следующим заданием было предложено подобрать английские эквиваленты русским словам, а также составить собственные предложения с использованием активной лексики рассказа. За этим заданием последовал ряд вопросов на общее понимание содержания рассказа.

Целями послетекстового этапа являлось использование ситуаций текста в качестве языковой и содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи. Студентам предлагалось аналитическое обсуждение, пересказ от лица определенного персонажа, просмотр аутентичного видеофильма “*Jimmy Valentine*”, с последующим обсуждением соответствий/несоответствий прочитанному рассказу.

В конце занятия были подведены итоги и предложено домашнее задание – подготовить подробный пересказ рассказа с использованием активной лексики занятия. В качестве рефлексии студентам было предложено оценить занятие, используя «подсказку». К примеру, какие эмоции они испытали и почему при чтении данного рассказа.

Таким образом, данная методическая разработка дает нам возможность на практике применить не только коммуникативно-когнитивный подход, а также активно внедрять личностно-ориентированный подход в обучении ИЯ. Процесс организации учебного материала выстроен таким образом, что изучение языка происходит путем актуализации и обогащения субъектного опыта студентов, а многие упражнения направлены на развитие личности студентов и актуализацию их знаний о культуре изучаемого языка.

### **Список использованной литературы**

1. Кулинич, А. Методические подходы и принципы реализации коммуникативно-когнитивного личностно-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / А. Кулинич. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/589915/>. – Дата доступа: 04.09.2019. – Дата доступа: 20.05.2019.

**А. А. Коноплёва**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **КОЛЛОКАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается понятие коллокаций с точки зрения ведущих исследователей в области лингвистики. Целью работы является выявление наиболее часто употребляемых моделей сочетания слов в устойчивых выражениях (коллокациях) на материале печатных средств массовой информации. Приводится сравнение данного понятия с понятием «фразеологизм», выделяются их схожие черты и различие. Обосновывается значимость коллокаций для функционирования и развития языка как системы, а также их роль в изучении иностранного языка (в первую очередь – для развития словарного запаса). В статье приводятся результаты анализа аутентичных текстов, направленного на выявление основных моделей сочетаемости частей речи в коллокациях.*

Любой язык характеризуется наличием определенных лексических единиц и словосочетаний, которые составляют языковой фонд. Очевидно, что без названных единиц невозможно организовать продуктивный процесс коммуникации, так как употребление отдельных слов в большинстве случаев является недостаточным для достижения коммуникативной цели высказывания. Для определения устойчивых словосочетаний в лингвистике используется понятие «коллокация».

Существует множество определений данного термина, который был впервые употреблен исследователем У. Фаулером в значении внутренней структуры группы слов при описании комбинаторных способностей частей речи [1, с. 75].

Термин «коллокация» широко использовали представители Лондонской лингвистической школы. Истоком учения этой школы стала социолингвистическая концепция контекста ситуации Б. Малиновского, где коллокация означала постоянную сочетаемость анализируемой лексики с определенными словами.

В трудах таких российских исследователей, как О. С. Ахманова, С. Г. Тер-Минасова и др., данный термин определяется как «лексико-

фразеологическая обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии» [2, с. 122].

Иными словами, рассмотрев интерпретации данного термина выдающимися учеными-лингвистами, в нашем исследовании мы склонны рассматривать коллокацию как некое устойчивое лексическое сочетание, образование и существование которого определяется валентностью (сочетаемостью) составляющих его слов, а также их семантикой. К наиболее ярким примерам коллокаций, как мы полагаем, можно отнести фразовые глаголы (*phrasal verbs*).

Принимая во внимание толкование коллокации как лингвистического термина, естественно предположить, что данный термин схож по своей природе с фразеологизмами. С нашей точки зрения, наибольшее сходство двух данных понятий выражено в определении Н. М. Шанского. В своих трудах исследователь рассматривает фразеологизм как «общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи <...>, а воспроизводятся в ней в социально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава» [3, с. 141–142].

Исходя из представленных определений терминов «коллокация» и «фразеологизм», мы можем выделить такую основную схожую черту, как устойчивость употребления слов, входящих в состав коллокации или фразеологизма. Устойчивость в данном контексте можно определить как своеобразное лексическое «сращение», единство. Как следствие, замена той или иной лексической единицы в подобных «сращениях» может привести к потере смысла высказывания, а также к грамматическим и семантическим ошибкам (как, например, при замене глагола *make* на глагол *do* в коллокационном выражении «*to make up one's mind*» или при замене словосочетания «*cup of tea*» на словосочетание «*glass of water*» во фразеологическом высказывании «*It is not my cup of tea*»).

Если говорить об отличии двух терминов, то здесь мы можем выделить такой критерий, как стилистическая окраска (например, переносный смысл высказывания, его метафоричность), которая не является обязательной характеристикой коллокаций, но присуща абсолютному большинству фразеологизмов и фразеологических оборотов (например, метафоричность выражений «*It is another pair of shoes*», «*Time is money*», «*Walls have ears*» и т. д.).

Таким образом, фразеологизмы представляются нам комплексными и более сложными сочетаниями, чем коллокации.

Значение коллокаций для языка и его развития нельзя недооценивать. Отсутствие устойчивых словосочетаний сделало бы невозможным функционирование языковых систем. Иными словами, коллокации свойственны всем языкам, что говорит, с нашей точки зрения, об универсальности данного понятия. Кроме того, коллокации определяют сочетаемость и соотнесенность слов, расширяют их семантику за счет введения в различные контексты.

Нет сомнений, что коллокациям необходимо уделять особое внимание при изучении иностранного языка. При изучении коллокаций, помимо значительного расширения словарного запаса, происходит изучение слов не в отдельности, а с учетом их сочетаемости с другими лексическими единицами, что является крайне важным фактором, поскольку в речи слова объединяются в словосочетания. Изучение коллокаций позволяет обучающимся усвоить нормы и закономерности объединения слов в сочетания. Следует также отметить, что изучению коллокаций необходимо уделять внимание при организации обучения всем видам речевой деятельности.

Таким образом, перед учителями и преподавателями иностранного языка стоит задача правильного подбора материала, необходимого для усвоения устойчивых выражений. С нашей точки зрения, главную роль в достижении поставленной речевой задачи играет использование на занятиях аутентичных актуальных материалов (аудио- и видеоматериалов, а также аутентичных печатных изданий). Использование данных материалов позволяет, во-первых, создавать языковую среду, близкую к естественной, и таким образом обеспечивать наиболее эффективное усвоение языкового материала, а, во-вторых, именно аутентичные материалы являются «носителями» современного языка. К таким «носителям» относятся печатные издания (журналы, газеты), теле- и радиопередачи, объявления и т. д.

Одной из целей нашего исследования является выявление наиболее часто употребляемых моделей, в соответствии с которыми образуются устойчивые выражения в современном английском языке. В качестве материала для исследования были выбраны статьи британского печатного издания «*The Times*» [4], опубликованные в июне 2019 года. При выборе данного издания мы руководствовались, прежде всего, тем, что «*The Times*» является ежедневной газетой, а, следовательно, с нашей точки зрения, непрерывно реагирует на изменения, происходящие с современным английским языком (например, появление новых слов и выражений, сокращение ранее

существовавших слов). Нами были изучены 48 статей общественно-политического характера, поскольку подобные статьи, ввиду своей специфики и разнообразия освещаемых тем, представляют широкое поле для изучения коллокаций.

Анализ данных статей позволил нам выявить 3 наиболее часто употребляемых модели образования и употребления устойчивых словосочетаний (коллокаций).

1. «прилагательное + существительное» (55): *impossible abundance, gleaming tram, short supply, shopping complex, legal procedure, sustainable culture, sophisticated data, advisory council, trafficking activity, preventive intelligence, adverse attitude*, и т. д.;

2. «наречие + прилагательное/причастие» (40): *vitally important, largely successful, currently inevitable, miraculously happy, exclusively significant, extremely urgent, largely neglected* и т. д.;

3. «глагол + прилагательное/причастие» (32): *come loose, get fired, get lost, keep ready, appear unlimited, make enthusiastic, make optimistic* и т. д.

Преобладание приведенных типов моделей организации коллокаций обуславливается, с нашей точки зрения, прежде всего, широкой сочетаемостью частей речи, составляющих данные выражения, что создает благоприятные условия для образования новых коллокаций.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что устойчивые выражения (коллокации) представляют собой неотъемлемую часть словарного фонда любого языка. Изучение коллокаций должно носить обязательный характер в процессе изучения иностранного языка. Изучение устойчивых словосочетаний с использованием аутентичных материалов представляется нам наиболее эффективным потому, что в данных материалах отражена так называемая лексическая действительность изучаемого языка, что позволяет сформировать коммуникативную компетенцию обучающихся. Кроме того, аутентичные материалы также включают в себя социокультурный компонент, усвоение которого является обязательным условием успешного овладения иностранным языком.

### **Список использованной литературы**

1. Fowler, H. W. A Dictionary of Modern English Usage: The Classic First Edition / H. W. Fowler. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 825 p.

2. Некрасова, О. А. Лингвистические коллокации английского языка и факторы, влияющие на процесс их образования / О. А. Некрасова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – № 5. – С. 120–132.

3. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: учебное пособие для вузов / Н. М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

4. The Times [Electronic resource]. – Mode of Access: <https://www.thetimes.co.uk/magazine/the-times-magazine>. – Date of access: 28.06.2019.

**УДК 37.091.33-028.17:811.112.2**

***А. И. Концевая***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*В данной статье рассматривается роль аудирования в развитии навыков устной речи, а также значение аудирования в изучении иностранного языка в целом. Предлагается несколько методик обучения студентов аудированию. Автором подчеркивается как важность, так и необходимость формирования навыков аудирования, без овладения которыми немыслимо общение на иностранном языке.*

Как известно, аудирование единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, его выполняющего, ничего не зависит. Аудирование (понимание воспринимаемой на слух речи) как естественный вид речевой деятельности представляет собой речевое умение понимать речь при одноразовом ее восприятии [1].

В процессе обучения иностранному языку аудирование играет немаловажную роль в развитии навыков устной речи и должно занимать значительное место уже на начальном этапе. От того как обучающий понимает иноязычную речь, зависит в целом его языковая подготовка. В методике прослеживаются два пути обучения аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, т. е. аудирование выступает как цель обучения. Следовательно, по этому пути

аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Второй путь указывает на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма, т. е. аудирование выступает здесь как средство обучения другим видам речевой деятельности. В том и другом случае материал для аудирования подбирается с учетом подготовленности обучаемых, где немаловажным является то, насколько интересно и тематично подбираются тексты для прослушивания с дальнейшим их обсуждением, выполнением тестовых заданий, разработкой к ним различных творческих заданий. Словом, все должно служить дальнейшей цели – развитию хороших языковых навыков: лексических, грамматических, фонетических [2].

Нами предлагается несколько таких методик, которые вызывают у студентов интерес и побуждают говорить на иностранном языке. Материал, предлагаемый для аудирования, может быть тесно связан с проходимыми на практике языка темами.

Возьмем один из видов работы: на доске записываются незнакомые и опорные слова к тексту для прослушивания. Предположим, это будут слова к теме: «Город, дорожное движение» *Auto, Fahrrad, Ampel, Straße, Laterne, Motorrad, Zebrastreifen, Mofa, Bus, Straßenbahn, Kind, spazierengehen, eine Straße überqueren, fahren, halten, stoppen*). Затем предлагается составить собственный рассказ на заданную тему, употребив эти слова. После прослушивания текста, подготовленного преподавателем, студенты должны определить, чей рассказ был по содержанию более близок к содержанию текста, прочитанного преподавателем.

Большую свободу в оформлении устной речи дают студентам начатые истории, которые они могут продолжить дальше. Это очень интересное задание можно решить двумя способами: оно может вылиться в дискуссию между студентами, либо может быть использовано для дальнейшего устного рассказа. Ниже приводится ряд увлекательных историй, которые и дают студентам возможность придумать различные варианты продолжения данных историй. Вот некоторые из них:

*1. Susanne lag schon im Bett und schlief. Es war schon sehr spät. Da klingelte das Telefon. Susanne wachte auf und wollte den Hörer abnehmen, aber der Anrufer hatte wieder aufgelegt. Wer wollte sie so spät noch sprechen? Susanne konnte nicht einschlafen. Da klingelte es zum zweiten Mal...*

2. *Fräulein Linnemann kam abends spät erst ins. Sie ins Hotel. Sie öffnete die Zimmertür und machte Licht. Ein fremder Mann lag auf ihrem Bett...*

3. *Herr und Frau Jacobs waren in der Stadt. Da kam ein Herr / eine Frau auf Herrn Jacobs / Frau Jacobs zu, begrüßte ihn / sie herrlich und umarmte ihn / sie: „Dass ich Dich hier wiedersehe! Sag mal! Kennst du mich denn gar nicht mehr? [3]*

Одним из интересных видов работы над прослушанным материалом является так называемый метод гипотез. Предлагаемый для прослушивания текст делится на несколько частей. Студенты слушают текст по частям, после каждой прослушанной части они выдвигают свои гипотезы, что могло бы произойти дальше. В конце прочтения преподавателем всей истории группой определяется победитель, тот, чья гипотеза была самой интересной или более близкой к предлагаемому тексту. Возьмем, к примеру, следующую историю: *Eine Geschichte aus den Alpen.*

*In Graubünden lebte einmal ein Bauer im Sommer oben in den Bergen, im Winter unten im Dorf. Es kam ein Jahr, da war im Herbst noch so viel Heu übrig, dass der Bauer allein ins Dorf hinunterzog. Sein Sohn aber blieb mit dem Vieh oben auf der Alp und kam nur manchmal ins Dorf herunter, wenn er keine Vorräte mehr hatte.*

*Als der Sohn einmal längere Zeit nichts von sich hören ließ, da machte sich der Vater Sorgen, es könnte ihm etwas passiert sein, denn seine Vorräte hätten eigentlich verbraucht sein müssen. Trotz des kalten Winters stieg er deshalb auf die Alp, um nachzusehen, ob alles in Ordnung sei. Der Schnee war tief, das Gehen kostete viel Mühe. Es war schon spät am Abend, als er oben ankam. Er traf seinen Sohn beim Füttern und sah gleich, dass genug Vorräte da waren.*

Не распространенным, но не менее интересным является также инсценировка прослушанного текста. Для этой цели нужно брать тексты более легкие по содержанию, насыщенные диалогами. Хорошо подходят для инсценировки сказки. О том насколько точно понят текст, можно судить по тому, как он инсценируется.

Довольно интересным видом работы над прослушанным текстом является метод «предвосхищения при прослушивании текста». Этот метод несколько схож с методом «прогнозирования». Первый этап в работе над предлагаемым текстом заключается, как и во многих других случаях, в знакомстве с незнакомыми словами. Затем следует история. Вот, например, один из вариантов этого метода.

Текст: «*Der kleine Junge, der Zauberer und die drei Wünsche*»

*Frank, ein kleiner Junge geht in den dunklen Wald spazieren. Dort trifft er einen Zauberer. «Hallo», sagt der Zauberer und fragt: «Wer bist du denn?». Der Junge antwortet ihm: »Ich bin der Frank und gehe im Wald spazieren und du?«.*

*Darauf der Zauberer: «Ich bin der Zauberer und verlange, dass du mir drei Wünsche erfüllst». Frank sagt: «Halt, Moment mal. Das kenne ich aber anders. Ich kenne viele Geschichten über Zauberer und es ist immer der Zauberer, der dem kleinen Jungen die Wünsche erfüllt und nicht umgekehrt». «Na, so was», sagt der Zauberer, «alles Märchen». Und verschwand.*

После прослушивания истории все студенты дают правильный вариант того, как кончаются истории, где действующим лицом является волшебник. Далее преподаватель предлагает своим студентам придумать по несколько желаний, с которыми они могли бы обратиться к волшебнику, если бы он существовал на самом деле. При этом предлагаются и речевые модели. Например: *Ich wünsche mir gern. Ich würde mir wünschen. Ich möchte gern. Ich hätte gern. Es wäre gut. Ich träume von. Ich habe Wunsch.* И на последнем этапе студенты рассказывают известные им сказки, в которых волшебник исполняет три желания.

Еще одним достаточно интересным видом работы является работа с тематическими картинками или фотографиями. Такой вид работы целесообразнее также проводить, когда студенты работают над какой-то определенной темой по практике языка. Это могут быть картинки или фотографии леса, парка, речки, неба, если, предположим, студенты работают над темой «Природа». Студенты описывают их с помощью того лексического материала, которым они владеют на начало работы над данной темой. Затем преподаватель предлагает для прослушивания текст, в котором есть литературное описание леса, парка, речки, неба, дав при этом задание, уловить незнакомые лексические единицы и записать их.

Подводя итог всему вышесказанному, считаем, что работа над текстом после его прослушивания должна включать в себя все виды работы: опросно-ответная работу; составление плана; пословный, сжатый, дифференцированный, ориентированный пересказ; комментарий к содержанию и языковому оформлению текста; расширение и продолжение текста слушателями; восстановление текста по аналогии; составление ситуации по тексту; подготовка монологических высказываний по теме текста; составление диалога по теме текста; инсценировка.

Все эти виды работы способствуют развитию хороших языковых навыков: лексических, грамматических, фонетических.

### **Список использованной литературы**

1. Верещагин, Е. М. Вопросы теории речи и методика преподавания иностранных языков / Е. М. Верещагин. – М.: Наука, 1969. – 180 с.
2. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя. – М.: Наука, 1976. – 216 с.
3. Neuf-Münkel, G. Fertigkeit Sprechen / G. Neuf-Münkel. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – 272 S.

**УДК 37.016:811(082)**

***О. А. Лиденкова***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ПРЕПОДАВАНИЕ СТИЛИСТИКИ В ВУЗЕ И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ**

*Стилистика традиционно занимает довольно скромное место в учебной программе языковых факультетов, между тем стилистическая грамотность является неотъемлемым компонентом лингвистической компетенции студента факультета иностранных языков. При этом развитие новых средств и методов коммуникации требует дополнения традиционных подходов к преподаванию, чтобы привести их в соответствие с требованиями современного общества. В статье рассматриваются некоторые варианты оптимизации преподавания стилистики в вузе. Недостаточное количество публикаций по современным подходам к преподаванию стилистики в высших учебных заведениях обуславливает актуальность подобных исследований.*

Дисциплина «Стилистика английского языка» является важным компонентом совершенствования речевых умений студентов, поскольку предоставляет широкие возможности для расширения словарного запаса, развития культуры речи, чувства стиля и навыков более грамотного и красивого построения высказывания в ходе

знакомства и работы по анализу различных по характеру текстов. Одновременно, наряду с подобными практическими задачами, данная дисциплина, что немаловажно, учит владению научной терминологией, способствует обобщению и углублению знаний студентов в области лингвистики, помогает консолидировать представления, ранее полученные в ходе изучения теоретических дисциплин, таких как лексикология, теоретическая грамматика, типология и даже фонетика (так как различные варианты произношения соответствуют различным стилям и ситуациям общения). Другими словами, изучение стилистики – важный инструмент развития лингвистической компетенции, под которой мы будем понимать «знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, которая предполагает наличие и знание языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом и их функций и владение фоновыми механизмами речевой деятельности» [1, с. 47].

Должный уровень лингвистической компетенции студентов в первую очередь необходим для того, чтобы они могли дать грамотную стилистическую характеристику выразительных средств языка и понимали механизмы их создания и функционирования, но не менее важно, чтобы у них формировалась целостная картина структуры языка, позволяющая осознанно совершенствовать собственные навыки профессионального общения, что также открывает перспективы развития и активизации научно-исследовательской деятельности студентов.

Достижению данной цели способствует то, что стилистика по своей природе интердисциплинарна и оперирует понятиями и идеями из других отраслей лингвистики благодаря тому, что один и тот же текст может быть интерпретирован и прочтен в рамках нескольких подходов или школ и с применением различных лингвистических методов.

Известно, что студенты, как правило, хорошо запоминают и усваивают материал, когда видят четкую внутреннюю логику изложения и перспективы применения конкретных знаний в будущем. Поэтому, в силу уже упоминавшейся интердисциплинарности предмета, представляется целесообразной совместная согласованная работа преподавателей теоретических лингвистических дисциплин в первую очередь с целью выработки некоей базовой терминологической системы, порядка и способа изучения тех понятий, которые рассматриваются одновременно в курсах типологии, теоретической грамматики и фонетики, лексикологии и

стилистики, и на которых, соответственно, стоило бы акцентировать внимание студентов для реализации технологии так называемого спирального обучения, когда один и тот же термин будет встречаться в процессе обучения несколько раз, но каждый раз будет рассматриваться под несколько иным углом.

Рассмотрим для примера одно из наиболее привычных понятий – метафору, которая изучается сразу в нескольких разделах лингвистики.

Знакомое звучание термина создает у студентов обманчивое впечатление владения материалом, хотя, как показывает практика, чаще всего они не могут не только дать определение, но и затрудняются привести пример использования этого тропа. Между тем с метафорой они встречались как минимум в школьном курсе литературы, на занятиях по домашнему чтению и анализу письменного текста, в курсах зарубежной литературы и лексикологии. Но при большом объеме материала и ограниченном времени на его изучение внимание студентов рассеивается и набор усвоенного материала зачастую оказывается бессистемным и даже хаотичным, основанным не на понимании важности того или иного понятия в системе языка, но на личных предпочтениях и легкости понимания. Но если выработать некий общий для теоретических дисциплин терминологический минимум, и если каждый преподаватель будет привлекать внимание к некоему ядру основных понятий, есть большая вероятность, что в сознании студентов сформируется системное понимание теории языка. Кроме того, студенты будут видеть, что хорошее овладение основами одной дисциплины значительно облегчит их работу на последующих курсах, что повысит их мотивацию.

Одновременно такой подход поможет продемонстрировать студентам различия между различными лингвистическими подходами. Если вернуться к примеру с метафорой, можно обратить внимание на то, что в курсе лексикологии она рассматривается как средство номинации в контексте однозначности-многозначности, источник новых значений слов. В рамках же стилистики внимание будет обращено на метафору как скрытое сравнение и выраженную с его помощью авторскую интенцию. Лексикологию больше интересуют функциональные типы зафиксированной в словарях языковой метафоры («*heart of gold*», «*bloodbath*»), стилистику – оригинальные индивидуально-авторские образы, поэтому данная дисциплина сосредотачивается на поэтических метафорах в контексте

реализации авторского замысла; рассматривается, как то или иное сравнение меняет импликации текста.

Подобная технология облегчит сам процесс обучения, позволив избежать интерференции различных лингвистических подходов. Например, типология метафор нередко вызывает сложности у студентов именно благодаря тому, что в справочниках типы метафор даются одним списком безотносительно принципа классификации, поэтому не всегда понятно, почему концептуальная метафора (лексикология) и метафора-концепт (прагматическая стилистика, литературоведение и риторика), несмотря на схожее звучание, оказываются совершенно различными понятиями. Усвоив же различие в подходах между различными отраслями лингвистики, студенты смогут предположить, что номинативная метафора (средство создания новых терминов), когнитивная метафора (метафоризация значения предикатных слов, облегчающая понимание абстрактных терминов исходя из конкретного) более относятся к сфере интересов лексикологии, где уместно рассмотреть методы референции метафорического значения. В рамках этой же дисциплины стоит выделить простую и сложную метафору, продемонстрировать, как во втором случае простая метафора становится основой для вторичного метафорического элемента (например, «*broken heart*», «*to throw light on*»). В рамках литературной стилистики нас, как уже говорилось, больше будет интересовать тот образ, который создается с помощью метафорического переноса, поэтому здесь мы уже будем различать персонификацию, катахрезу, гипокатастасис и др. Таким образом, дополнительных сложностей в процессе обучения можно избежать, выстроив системный подход к изучению предмета.

И метафора – далеко не единственный пример: метонимический перенос, обособленные конструкции, эллипсис, односоставные предложения, различные виды инверсии и многие другие понятия, изучаемые на занятиях по грамматике, типологии, лексикологии, являются основой для всевозможных стилистических средств и приемов.

Таким образом, выделив ядро наиболее значимых терминов и понятий, обеспечив их повторяемость и более углубленное изучение на каждом последующем уровне можно обеспечить достаточный уровень лингвистической компетенции студентов по теоретическим дисциплинам даже при сравнительно небольшом количестве аудиторных часов.

## Список использованной литературы

1. Краснощекова, Г. А. Лингвистическая компетенция – основа для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции / Г. А. Краснощекова // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28244>. – Дата доступа: 11.07.2019.

УДК 37.091.33-028.22:811.111'271.1

**Г. В. Ловгач**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ**

*Статья посвящена проблеме обучения неподготовленной устной речи на основе использования видеоматериалов. Автор обращает внимание на преимущества видеосюжетов, которые можно эффективно использовать в обучении устной речи, обсуждает критерии отбора видеоматериалов, делится опытом использования коммуникативных заданий с целью развития умений делать неподготовленные устные высказывания.*

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателями вуза, является формирование поликультурной личности студентов, владеющих системой знаний об иностранном языке не только на уровне понимания, но и свободного общения. Проблеме развития коммуникативной компетенции всегда уделялось большое внимание, особенно актуальной она становится сейчас, когда стремительно развиваются информационные технологии, появляются возможности посещать зарубежные страны, работать в режиме онлайн, общаться с людьми из разных стран мира. В связи с этим, одной из главных задач преподавателя вуза является развитие личности студента, желающего и способного к участию в межкультурном общении на иностранном языке и в дальнейшем способного к самосовершенствованию.

Изучение иностранного языка как будущей специальности ставит перед современным студентом достаточно сложные задачи. Прежде всего, он должен научиться решать социально-

коммуникативные задачи в повседневном общении, в профессиональной сфере и научной деятельности. Это предполагает умение владеть лексическими, грамматическими средствами во всех видах речевой деятельности, понимать на слух монологическую и диалогическую речь, владеть навыками устной речи, знать правила речевого этикета страны изучаемого языка.

Обучение устной речи (говорение) – это сложный процесс, который включает не только формирование и усовершенствование лексико-грамматических навыков, но главным образом умение использовать эти навыки для развития неподготовленной речи. Развитие умений устной речи требует тщательной подготовки и применения таких методов и приемов, которые могли бы вовлекать обучающихся в процесс общения и мотивировать их к дальнейшему совершенствованию коммуникативных умений.

Применение аудиовизуальных средств, современных технологий на уроке иностранного языка может хорошо помочь в достижении поставленных целей. В частности, использование видеоматериалов позволяет решить следующие задачи:

- дает возможность студентам познакомиться с «языком в живом контексте»;

- развивает внимание и память, так как именно через органы зрения и слуха человек получает основную информацию об окружающем мире;

- помогает сочетать разные виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо;

- способствует интенсификации учебного процесса, так как информация, представленная в наглядной форме, усваивается легче и быстрее;

- расширяет кругозор и повышает общую культуру студентов;

- повышает мотивацию и активность студентов, создает атмосферу совместной познавательной деятельности, дает стимул для дальнейшей самостоятельной работы;

- помогает овладеть навыками межкультурной коммуникации [1].

Использование видеоматериалов органично вписывается в контекст занятий по дисциплине «Аудирование иноязычной речи». Видеофрагменты тщательно подбираются по уровню сложности, тематике, актуальности содержания, коммуникативной направленности. Интерес вызывают короткие видеоролики из курса “*Navigate*” [2], которые успешно можно использовать на занятиях со студентами первого курса с целью развития умений устных

высказываний. Они полностью соответствуют вышеназванным критериям.

Сложность содержания отобранных видеофрагментов (уровни В1-В2) соответствует уровню знаний студентов первого курса обучения. Сложные слова, неологизмы и сокращения, которые могут вызвать трудности восприятия текста, обсуждаются перед просмотром видео. Почти все упражнения на этом этапе имеют коммуникативную направленность. Примерами могут служить следующие задания:

– Work with a partner. Discuss the meaning of the phrases in bold. Find examples of some of these phrases in the photos.

– Look at the photos and discuss the possible connection between the three photos.

– Complete the sentences with the words from the box.

– Work with your partner. Follow the instructions below. Compare your list with another pair. Did you write the same words or phrases?

– Match the questions to the answers.

– Match the two halves of the sentences и многие другие.

Выполняя подобные задания, студенты настраиваются на просмотр видеоролика по конкретной теме, вспоминают или узнают слова и фразы, которые будут ключевыми в содержании текста.

Выбор темы играет важную роль. Традиционно подбираются материалы, соответствующие тематике учебной программы, однако такие темы, как *“Film studies”*, *“Happiness in Mexico”*, *“Songdo”* и другие позволяют разнообразить процесс обучения и стимулируют высказывание своего собственного мнения по неподготовленной теме, при этом активизируя уже усвоенные модели.

С выбором темы необходимо учитывать и ее актуальность. Ведь не секрет, что студенты с большим энтузиазмом обсуждают вопросы важные для них самих. Опыт показывает, что такие видео, как *“Cyber crime”*, *“The selfie”*, *“Moving abroad to work”*, *“Starbucks”* вызывают живой интерес при просмотре и стимулируют обсуждение предложенных преподавателем вопросов.

Основным критерием отбора и использования любого видеоматериала является его коммуникативная направленность. Желательно, чтобы каждый видеофрагмент содержал проблему или событие, которые вызывают эмоциональную реакцию студентов и которые можно обсудить с разных точек зрения. Послепросмотровый этап является наиболее творческим в этом плане, основу его работы составляют упражнения, ориентированные на комментирование,

интерпретацию затронутых в видеоматериале вопросов, возможное решение той или иной проблемы. Выполняются следующие задания:

– Which activities increase or decrease your happiness? Work with a partner. Compare your answers and say why each activity increases or decreases your happiness. Do you and your partner have a lot in common?

– Look at these reasons for moving to a new country for work. Put these reasons in order of importance for you. Compare your reasons with a partner. Do you have similar reasons?

– Work with a partner. Student A lives in Songdo and loves it. Student B has a small business and young family and is thinking of moving to Songdo. Discuss whether or not Student B should move to Songdo.

– Work in small groups. Make a list of five skills needed in society one hundred years ago. Then make a list of five skills needed today. Are the lists very different?

– Work in groups. List five threats from computer hackers. Put them in order of the highest to the lowest threats. Then compare your ideas with another group. Were any of your ideas the same? Have any of these things happened to you?

Задания подобного типа дают возможность развивать умения неподготовленных высказываний на основе определенного уровня лексико-грамматических навыков устной речи.

Использование видеоматериалов прекрасно дополняет содержание любого занятия, делая его более содержательным и эмоционально насыщенным. Видеосюжеты отражают повседневные жизненные ситуации общения носителей языка, содержат речевые высказывания, характерные именно для носителей языка. Правильно подобранные видеоматериалы могут служить хорошей основой для развития коммуникативной, социокультурной и общекультурной компетенций студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Масалова, С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку / С. В. Масалова // Молодой ученый. – 2015. – № 15.2. – С. 46–48. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/95/20757/>. – Дата доступа: 24.06.2019.

2. Roberts, Rachael. Navigate. Course book with video. B1+ Intermediate // Rachael Roberts, Heather Buchanan, Emma Pathare. – Oxford University Press. – 2015. – 215 p.

***Е. В. Поборцева, М. С. Матвеева***  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ В ПОВЫШЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Статья посвящена изучению вопросов, связанных с повышением коммуникативной компетенции, как одного из основополагающих аспектов при изучении функциональной грамматики. Рассмотрены основные принципы и подходы, среди которых приоритетным является функциональный подход, используемый для совершенствования грамматических навыков.*

Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования и способствует формированию и адаптации личности к постоянно меняющимся условиям в современном мире.

Изучение иностранных языков включает в себя несколько языковых аспектов. Одним из основных аспектов является изучение грамматики.

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и английского как иностранного, состоит в том, что грамматика является необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения.

Согласно разнообразным исследованиям в сфере обучения иностранным языкам грамматика на протяжении долгих лет является предметом интенсивных дискуссии и обсуждений. Именно поэтому грамматика имеет многозначное значение. Понятие «грамматика», как отмечает Т. П. Леонтьева, «употребляется в трех основных значениях: грамматика как грамматический строй языка, грамматика как наука о строе языка и грамматика как оформление речи. Обучение грамматике – это формирование в рамках языковой компетенции грамматического компонента, содержание которого составляют грамматические знания и навыки» [1, с. 58]. Следует отметить, что грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии. При обучении иностранному языку основная задача заключается в том, чтобы вывести систему форм и правил

употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления.

Современный образовательный процесс характеризуется разнообразием форм организации обучения иностранному языку. Следует заметить, что грамматика является основным условием практического изучения иностранного языка, той базой, на которой возможно прочное, осознанное и активное овладение английским языком как специфическим способом моделирования реальной действительности.

В процессе обучения иностранному языку грамматика не выделяется в самостоятельное направление работы. Грамматические явления и конструкции вводятся через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед студентами на занятиях ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления.

При введении и объяснении грамматического материала широко используются такие средства, как наглядность, рисунки, схемы, таблицы, языковые игры, а также речевые образцы. В курсе функциональной грамматики особая роль отводится средствам и упражнениям, которые направлены на формирование навыков синтаксического анализа английского предложения. Порядок следования упражнений определяется порядком изложения теоретического материала.

Для успешной работы при изучении синтаксиса эффективны специфические методы и приемы, используемые при решении собственно синтаксических задач. Такой подход позволяет обучающимся определить, как лучше использовать возможности, предоставляемые языком, вырабатывая сознательное отношение к языку. Овладевая основами функциональной грамматики, обучаемые изучают синтаксическую языковую специфику, особенности употребления различных оборотов, функции синтаксических конструкций в речевом общении, в результате чего формируется навык целесообразного отбора форм и конструкций в соответствии с задачами высказывания и сферой общения.

Следует заметить, что для процесса обучения английскому языку, обеспечивающего интеллектуальное, духовное, речевое, эмоциональное развитие личности студента, важно правильное соотношение двух основных подходов к обучению: системно-функционального и коммуникативно-деятельностного. Отметим, что коммуникативная компетенция – это способность осуществлять

межкультурную коммуникацию средствами иностранного языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной другой сферы деятельности [1, с. 21].

В процессе обучения функциональной грамматике успешно реализуется функциональный принцип, который предполагает, что все факты языка должны рассматриваться с точки зрения их необходимости для выражения мысли. С этой целью широко используется лексико-грамматический материал, т. е. те синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность обучающихся в условиях коммуникативно-речевых ситуаций.

Следование принципу коммуникативности также предполагает организацию активной творческой деятельности студента: постоянное обращение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий.

Если рассматривать такой раздел грамматики, как синтаксис, то следует отметить, что усвоение теоретических сведений по синтаксису простого и сложного предложений осуществляется главным образом в процессе распознавания и анализа языковых фактов и сочетается с грамматическим материалом, основываясь на системе упражнений, которая даёт возможность на основе полученных теоретических сведений сформировать синтаксические умения и навыки.

Теоретические основы и практические упражнения, включённые в изучение синтаксических и морфологических тем, повышают умственную деятельность обучающихся, активизируя различные мыслительные операции: восприятие, распознавание, анализ, синтез, выделение единичного из общего, проведение аналогий.

Таким образом, многие аспекты современной функциональной грамматики находят свое применение в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, что позволяет повысить эффективность преподавания грамматики иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Леонтьева, Т. П. Методика преподавания иностранного языка / Т. П. Леонтьева. – Мн. : Вышэйшая школа, 2015. – 234 с.

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.111

***М. В. Вержбовская***  
(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*В статье рассматривается роль процессов интеграции и глобализации в современном мире. Дается понятие межкультурной коммуникации, описываются ее типы. Особое внимание уделено английскому языку, занимающему место языка мирового общения в XXI веке. Подчеркивается особая роль английского языка в вопросах межкультурной коммуникации в таких сферах, как деловое общение, наука, информационные технологии, реклама, киноиндустрия и др.*

В современном мире происходят существенные социальные, демографические и культурные изменения. Развитие технологий приводит к ускорению темпов глобализации, а ключевыми мировыми тенденциями становятся взаимосвязь и сотрудничество. Между странами начали стираться экономические, политические и идеологические границы; был запущен процесс мировой интеграции.

Глобализацию принято считать одним из социальных явлений информационного общества, особенностью которого является исчезновение барьеров и возникновение межнациональных культур. Она рассматривается как исторический феномен современной эпохи и понимается как ряд процессов, составляющих единство мира [1]. На сегодняшний день глобализация и интеграция вывели межкультурную коммуникацию на новый уровень. Все большее значение приобретает совершенствование навыков межкультурного общения между представителями разных культур.

Понятие межкультурной коммуникации было введено в 1950-х годах прошлого века американским антропологом Э. Т. Холлом. В современной лингвистике выделяют три типа межкультурной коммуникации: вербальный, невербальный и паравербальный [2].

Под вербальной коммуникацией подразумевается языковое общение. Оно выражается в обмене идеями, мыслями, информацией, эмоциями и переживаниями.

При невербальной коммуникации происходит обмен сообщениями с помощью движений тела, выражения лица, звукового оформления высказывания, а также использования материальных предметов, окружающих человека в момент общения.

Третий тип коммуникации – паравербальная. Она основывается на паралингвистических средствах, используемых в процессе общения – интонации, ритме, тембре.

При изучении проблемы межкультурной коммуникации традиционно рассматриваются особенности взаимодействия нескольких культур. При этом нельзя отрицать, что научно-технический прогресс и развитие современной системы коммуникаций происходят на фоне стремительного распространения английского языка. На сегодняшний день это самый популярный язык среди изучаемых. Исследователь С. А. Карасёв утверждает, что в XXI веке возможно появление нового лингвистического феномена – международного английского языка, который воплотит в себе черты всех национальных вариантов английского языка. Этому способствует растущее употребление его в СМИ, рекламе, киноиндустрии, поп-музыке, туризме, международном бизнесе, образовании [2].

Один миллиард мирового населения говорит на английском языке. Более 75% международной переписки и 90% информации в интернете также представлено на английском языке [3].

Как утверждает Д. Кристалл, английский стал языком мировой деловой коммуникации, поскольку он упростил обмен сообщениями между постоянно растущим числом коммуникантов по всему миру [2]. Примечательно то, что в англоязычных странах в компаниях все более популярным становится обучение сотрудников лингвистическим особенностям коммуникации с иностранными партнерами с целью повышения эффективности бизнес-контактов.

Следует также упомянуть, что английский объявлен официальным языком международных и межнациональных корпораций. Сотрудники около половины всех европейских компаний общаются между собой на английском языке.

Действительно, во всем мире английский становится языком популярных изданий, международного бизнеса и дипломатии, научных конференций, популярной музыки, кинематографа и рекламы. В современном обществе он пользуется большим спросом, чем когда бы

то ни было. Владение английским языком открывает колоссальные возможности для тех, кто хочет идти в ногу со временем.

Говоря о становлении английского языка как глобального, российские лингвисты приводят ряд убедительных доводов. С. С. Ковалева подчеркивает его простой грамматический строй, минимальное количество флексий, отсутствие различий между мужским, средним и женским родом. Иными словами, структура английского языка идеально приспособлена для того, чтобы он стал глобальным [4].

Стирая географические границы, IT-революция наряду с развитием экономики, менеджмента и культуры меняет не только мир, но и сам язык, чьи трансформации находят прямое отражение в устной и письменной речи, изменениях лексико-грамматического строя, а также в упрощении форм и обилии разговорных структур. В результате английский становится доступен всем, что делает его «английским для каждого» [1].

Заслуживает внимания и тот факт, что английский язык развивается в постоянном контакте с другими языками, оказывая, в свою очередь, непосредственное влияние на их развитие.

Итак, значение английского языка в мире достаточно велико и продолжает расти с каждым годом. Можно с уверенностью сказать, что английский и в дальнейшем будет занимать место языка мирового общения.

### **Список использованной литературы**

1. Слесарева, А. А. Глобализация английского языка [Электронный ресурс] / А. А. Слесарева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 15.06.2019.

2. Сокур, Е. А. Межкультурная коммуникация и английский язык [Электронный ресурс] / Е. А. Сокур. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-i-angliyskiy-yazyk>. – Дата доступа: 15.06.2019.

3. Tormosheva, V. Intercultural and international communication in a business context [Электронный ресурс] / V. Tormosheva. – Режим доступа: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/191/>. – Дата доступа: 15.06.2019.

4. Ковалева, С. С. Билингвизм как социально-коммуникативный процесс [Электронный ресурс] / С. С. Ковалева. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/soc-struktura/bilingvizm-kak-socialno-kommunikativnyj-process.html>. – Дата доступа: 15.06.2019.

*И. Л. Дегтярёва*  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья рассматривает роль мотивации в обучении иностранному языку, существующие виды и возможности учителя в создании, поддержании и сохранении мотивации при изучении иностранного языка. Автор выделяет виды мотивации и компоненты мотивационных стратегий, а также мотивирующие условия успешной учебной деятельности.*

Изучение иностранного языка всегда сопряжено с рядом трудностей для изучающих. Создание обстановки, в которой все учащиеся чувствуют поддержку и верят в свои силы, способствует обучению, но по-прежнему не гарантирует достижения результатов. Вопросам, почему возникают трудности в изучении иностранного языка и как с ними бороться, посвящено множество научных исследований, но ни одна статья, ни одно исследование так и не смогло дать ответ, почему в одинаковых условиях обучения у одних учеников получается с легкостью осваивать иностранный язык, а для других он становится непреодолимой преградой.

Термин мотивация стал очень популярным в современном сообществе учителей. Существует распространенное суждение, что отличник успешен, поскольку очень мотивирован, а у двоечников, как правило, мотивация отсутствует. Такое мнение соответствует нашему представлению о том, что настойчивость, усидчивость и энтузиазм помогают в достижении любых целей, в том числе и при изучении иностранного языка.

Мотивация – это некая внутренняя сила, которая ведет учащихся к достижению определенных результатов. В своей книге *The Practice of English Language Teaching* Джереми Хармер приводит пример двух видов целей: краткосрочные цели и долгосрочные цели. Например, долгосрочной целью может быть получение престижной работы в будущем или способность свободно общаться с носителями языка. В то время как краткосрочной целью может быть сдача экзамена или высокая оценка на контрольной работе [1, с. 3].

Мотивация позволяет понять, почему мы решаем что-то делать и как долго мы готовы выполнять эту работу для достижения целей.

Традиционно выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Под внутренней мотивацией понимают желание делать что-то из-за внутреннего интереса. Причины интереса всегда внутренние, на них не влияют окружающие люди (учителя, родители) или конечный результат.

Внешняя мотивация предполагает вмешательство со стороны. Ученику говорят, что он должен сделать и почему, например, для достижения определенной цели, для получения награды или во избежание наказания.

Дж. Хармер приводит два типа внешней мотивации: интеграционная и инструментальная.

Под интеграционной мотивацией понимается заинтересованность учащихся в культуре страны изучаемого языка, в желании приобщиться к этой культуре, стать её частью. Тогда как инструментальная мотивация рассматривает изучаемый язык в качестве инструмента для достижения определённых целей, таких как престижная работа, новая должность или повышение статуса.

Внутренняя мотивация предполагает важность всего, что происходит на уроке. На внутреннюю мотивацию влияют условия в классе, методы, используемые учителем, сам учитель, а также успех ученика при изучении иностранного языка. Например, такие на первый взгляд незначительные трудности, как переполненные классы, неудобная рассадка учеников, неудобное расположение парт или доски снижают мотивацию в классе [1, с. 4].

Способность мотивировать учащихся и создавать необходимые условия для обучения крайне важны для учителя иностранного языка. Владение методикой преподавания иностранного языка выступает в главной роли, однако личностные качества учителя, его взаимоотношения с учащимися также являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Недостаточно просто хорошо знать язык, необходимо владеть современными эффективными приемами преподавания, а также знаниями в области психологии. Например, умение объяснить правило доступным языком, объяснить задания и предоставить ученикам возможности задать вопросы, наглядно продемонстрировать как должно выполняться задание, а также объективно оценивать всех учащихся, проявлять симпатии к ученикам и многое другое. Потеря мотивации и интереса к изучению иностранного языка – закономерное явление, если урок превращается в скучное выполнение заданий из учебника.

Последним, но не менее важным фактором мотивации является успех. Известно, что абсолютный провал, как и абсолютный успех являются для многих учащихся демотивирующими факторами. И здесь также ключевая роль отводится учителю и его умению ставить правильные цели для каждого из учеников и подбору заданий, которые будут достаточно сложными, для поддержания интереса к их выполнению. Слишком простые, как и слишком сложные задания, не вызывают интереса ни у сильных, ни у слабых учеников.

Золтан Дорней выделяет следующие компоненты мотивационных стратегий: создать основные мотивирующие условия, вызвать первоначальную мотивацию, поддерживать мотивацию, поощрять позитивную самооценку [2, с. 30].

Под основными мотивирующими условиями понимают соответствующее поведение учителя и его взаимоотношения с учениками, благоприятная атмосфера в классе, создание атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки среди учеников.

Для первоначальной мотивации необходимо повысить ценность изучения иностранного языка, показать, насколько полезен иностранный язык может быть в жизни учеников, соотнести иностранный язык с чем-то, что является частью повседневной жизни учащихся (например, компьютерное обучение), применять разные стимулирующие интерес задания, чтобы показать насколько интересным и разнообразным может быть изучение иностранного языка. Помимо этого мотивации способствует приобщение к культуре изучаемого языка, использование аутентичных материалов (аудио- и видеозаписей), использование различных источников помимо учебника (газеты, журналы, подкасты, приложения для смартфонов), общение с носителями языка. Необходимо также поддерживать веру учащихся в успех и учить правильно формулировать цели. Успех во многом зависит от того, насколько учитель методически грамотно организывает свои уроки: достаточно времени дает на подготовку, предлагает свою помощь, позволяет ученикам помогать друг другу, предвидит и снимает трудности на уроке. Крайне важными являются также материалы, используемые на уроках иностранного языка, насколько они соответствуют уровню учащихся, их интересам, значимости и возможности применения в современном мире. Так, учитель может провести анкетирование или организовать мозговой штурм для того, чтобы выяснить, какие темы интересны ученикам, и интегрировать их в учебный процесс.

Трудности в изучении иностранного языка – вполне закономерное явление. Однако позитивная самооценка, вера

в преодоление трудностей с помощью учителя и других учеников, поддержка учителя позволяют успешно достигать поставленных целей.

### **Список использованной литературы**

1. Harmer, Jeremy. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – Longman Group UK Limited, 1993. – 296 с.
2. Dorney, Zoltan. Motivational strategies in the language classroom / Zoltan Dorney. – Cambridge University Press, 2011. – 155 с.

**УДК 811.133.1'255.2=161.1**

***А. В. Квачек***  
*(БГУ, Минск)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В. ГЮГО «СОБОР ПАРИЖСКОЙ БОГОМАТЕРИ»)**

*Интерпретация текста вводится в образовательный процесс начиная с третьего курса обучения по специальности 1-21 05 06 «Романо-германская (французская) филология» на завершающем этапе процесса формирования общефилологической, в частности социокультурной, компетенции. На IV курсе рассматриваются лингвостилистические особенности знаменитого романа В. Гюго. В статье дается практический пример групповой работы с аутентичным текстом, приводятся модели аудиторной и самостоятельной работы студентов филологического факультета БГУ.*

Социокультурная компетенция подразумевает знание культуры, традиций, базовых моральных ценностей и установок, психологических особенностей представителей других культур. Она представляет несомненную важность в преподавании иностранного языка как специальности. От степени сформированности этой компетенции зависит то, насколько успешно будущие выпускники БГУ представят свою страну в различных ситуациях межкультурного общения. К IV курсу данная компетенция уже в достаточной степени сформирована. Современные студенты мобильны, они много

путешествуют в рамках образовательных программ и на каникулах, мотивированы на изучение иностранного языка и культуры общения, хотят правильно себя вести в коммуникативной ситуации, исходя из принятых в соответствующем языковом сообществе норм и установок.

Формирование необходимого уровня социокультурной компетенции возможно благодаря анализу аутентичных текстов. Анализ текста понимается следующим образом. Это умение извлекать социально и культурно значимую информацию из литературных произведений и использовать ее в преобразованном виде в целях идентификации и интерпретации менталитета и речевого поведения представителя французского этноса. Использование мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения при выделении лексических, грамматических и стилистических особенностей повышает и развивает когнитивные способности студентов и способствует умению правильно воспринимать и корректно передавать национально-культурную информацию. Социокультурная информация может быть представлена в виде аудио-, видео-, фотоматериалов, в виде отрывка художественного текста и различных упражнений и заданий на его основе.

Со времени своего создания собор Парижской Богоматери (1163) выступает неизменным объектом не только художественного, но также исследовательского и интеллектуального интереса. Благодаря роману В. Гюго (1831) Нотр-Дам был признан общемировым сокровищем как шедевр готической, то есть варварской, с классической точки зрения, архитектуры. Собор Парижской Богоматери стал визитной карточкой эстетического и художественного направления романтизма, литературный образ собора повлиял на другие виды искусства – литературу (поэтические посвящения В. Маяковского, О. Мандельштама), кинематограф (многочисленные экранизации романа и мультфильм «Горбун из Нотр-Дама»), музыкальные жанры (мюзикл по мотивам произведения В. Гюго). Однако вместе с этим здание постепенно превратилось из религиозного сооружения в объект массовой культуры. Именно возможность транспозиции, провозглашенная в манифесте романтизма В. Гюго, когда один вид искусства находится на службе у другого, и был взят за основу нашей методической разработки.

Основу учебного материала по интерпретации текста (аналитическому чтению) составляет текст, то есть образец связной письменной речи. Самая главная ошибка, которой следует по возможности избегать – это попытка ограничить анализ текста

интригой, т. е. собственно историей несчастной любви каждого из персонажей романа. Главным героем произведения является собор. Величественное здание воплощает вечное противоборство сил добра и зла.

С эстетической точки зрения романтическая направленность произведения реализуется как психологическая неполноценность: личная трагедия священника Клода Фролло, безответная страсть звонаря Квазимодо, литературная неудача поэта Пьера Гренгуара. Именно у входа в Нотр-Дам Эсмеральда превращается из наивной девушки в роковую женщину, священник становится предателем, приемный сын убивает своего благодетеля. Три мужских персонажа и троица в христианском понимании являются ключевыми для понимания концепции романа В. Гюго. Сакральное число «три» присутствует в произведении на многих уровнях от лексического и синтаксического до идейно-нравственного и может служить предметом отдельного изучения.

Именно собор воплощает в романе трагическое сосуществование жизни и смерти. Примечательно, что в романе нет ни одного описания мессы либо другого таинства. Таким образом, христианство переосмысливается как свойственное человеку стремление к прекрасному и возвышенному. В связи с этим необходимо определить критерии прекрасного. Для В. Гюго – это однородность и единство средневековой парижской архитектуры, обусловленные характерным для этого периода истории конфликтом земного и небесного, добра и зла, причем зло выражается в соответствии с эстетическими установками того времени как физическое уродство. Можно привести в пример слова и выражения с выраженной социокультурной окраской – «сделать Квазимодо до Пасхи» (*«faire Quasimodo avant Pâques»*), что означает «родить ребенка до свадьбы» и не имеет фразеологического эквивалента в русском языке.

Изучение эстетики Средневековья и романтизма в историческом и политическом контексте подразумевает философское, социально-общественное и моральное значение романа, сравнение с текстами на ту же тему и с образцами других видов искусства, поиск источников вдохновения автора и собственно причин создания художественного произведения. В зависимости от этого различается структурное, идеологическое и эстетическое чтение.

Роман В. Гюго и в целом французский роман XIX века является иллюстрацией парижского пространства-времени, наглядно демонстрирует неразрывную связь литературы, истории и

архитектуры. Словарь готической архитектуры (химеры, горгульи, библейские сюжеты и персонажи, архитектурные элементы, фасад и внутреннее убранство собора) вводится в активное употребление через показ видеофильма. В качестве проверки усвоенных лексических единиц студенты пишут тест на различия в романском и готическом стиле и т. п.

Положительные результаты может дать использование различных методик компаративного анализа, в том числе сравнительно-сопоставительный метод. После того как студенты изучили новую лексику, им предлагается написать эссе о каком-либо значимом историко-культурном объекте Беларуси с целью заинтересовать француза и побудить его к поездке в Беларусь.

Студентам филологического факультета важно установить эстетическую перспективу и общелитературный контекст при интерпретации текста. Для этого нужно соотнести образы произведения с другими персонажами мировой литературы. В первую очередь это «Божественная комедия» Данте, откуда В. Гюго позаимствовал названия глав о цыганке Эсмеральде: *Lasciate ogni speranza* [1, с. 466], *La creatura bella bianco vestita* [1, с. 637]. В романе В. Гюго важную роль играет белый цвет. И платье Эсмеральды, и ее коза были белыми, и само здание тоже белого цвета. Как известно, собачку мадам Бовари из одноименного романа Г. Флобера звали Джали, в честь козы Эсмеральды. При этом во французском языке слово «*cathédrale*» относится к женскому роду и ассоциируется с чистым и непорочным образом героини. Студенты филологического факультета способны установить связь между различными женскими образами в белом платье. Это могут быть произведения как европейской, так и русской литературы.

Анализ стилистических средств, используемых автором романа, может стать ценным источником интерпретации текста. Как известно, романтики уделяли большое внимание выразительным приемам. Для В. Гюго наиболее характерными являются различные фигуры контраста, преувеличения и абсурда.

Писатель обессмертил здание, предсказав в предисловии романа его скорую гибель, но в то же время увековечил свое собственное, так как французская буква «Н» является первой буквой фамилии Гюго и формой напоминает традиционный готический собор с двумя колоннами. Западный фасад собора является своего рода метонимией В. Гюго.

Таким образом, интеграция различных подходов является залогом успешного формирования социокультурной компетенции

на занятиях по интерпретации текста как составной части курса «Французский язык» на филологическом факультете БГУ.

### **Список использованной литературы**

1. Гюго, В. Собор Парижской Богоматери / В. Гюго // Собрание сочинений: в 6 т. – М., Изд-во «Правда», 1988. –Том 1. – С. 155–651.

**УДК 37.02:316.77:316.612-057.87**

***Т. В. Починок***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **О РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ**

*В статье рассматривается потенциал развития студентов в процессе обучения межкультурному общению. Автор раскрывает значение принципа контрастивности в изучении иностранного языка и культуры, выявляет его содержание и определяет социокультурные способности и качества, которые развиваются и воспитываются в процессе реализации данного принципа. Автор отмечает необходимость развития таких способностей, как социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость, коммуникативная гибкость, а также качества социокультурной восприимчивости и эмпатии.*

Современное иноязычное образование как важная составляющая образования в целом, отражая сложную сущность процесса и результата обучения иностранным языкам, а также воспитания и развития личности обучающегося средствами образовательной дисциплины «Иностранный язык», позволяет затрагивать сферу приобретения обучающимся социально значимых качеств; проследивать системные связи всех социальных институтов и всех субъектов столь сложных процессов и явлений, какими являются межкультурное и межличностное общение, познавательная, профессиональная деятельность на родном и на изучаемом языке. Данная цель иноязычного образования связана с созданием благоприятных психолого-педагогических условий для развития

личности студентов, а именно формирования ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций, развития у них способности к самоидентификации, умений критически мыслить, работать с информацией на иностранном языке, достойно представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения (МКО); воспитания средствами учебного предмета таких социально-значимых качеств и личностных свойств, как: толерантность, креативность, открытость, коммуникабельность, ответственность, мобильность и др. [1]. Развитие студентов в процессе обучения межкультурному общению возможно, если происходит понимание и принятие существования разного восприятия действительности носителями разных культур.

Взаимопонимание между носителями разных культур возможно посредством глубокого анализа и понимания специфических и универсальных характеристик коммуникантов, осуществленных на основе сопоставления родной и изучаемой культур. МКО возникает тогда, когда партнеры по коммуникации взаимно осознают друг друга как «чужих», «других» в смысле культурной принадлежности. В результате сопоставительного изучения иноязычной и родной культур, культуры не только взаимообогащают друг друга при помощи языка как средства межкультурного общения, происходит познание «иной» культуры через «свою» культуру в условиях принципиального смыслового несовпадения большей части обеих.

Сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых и родных языков и культур в процессе обучения позволяет предупредить возможные коммуникативные неудачи студентов в реализации межкультурного общения. Контрастивное изучение иноязычной культуры способно обеспечить адекватное восприятие и понимание иноязычного собеседника, выбор языковых и неязыковых средств оформления речевых высказываний в соответствии с нормами иноязычного коммуникативного поведения, использование основных стратегий поведения, характерных для носителя изучаемого языка в подобных ситуациях. Осознание этнопсихологических различий и их влияния на процесс взаимодействия происходит на основе рефлексии собственного поведения, анализа особенностей поведения иноязычного коммуниканта и сопоставления специфических явлений изучаемой культуры с родной культурой [2]. В результате происходит расширение сферы коммуникации студентов путем овладения фоновыми знаниями об иноязычной культуре, осуществляется контроль нормативного и уместного

использования языковых средств в речевом поведении и коррекция социокультурных ошибок, вызванных несоблюдением норм иноязычного коммуникативного поведения.

Сопоставление иноязычной и родной культур и ее носителей способствует более глубокому пониманию родной культуры обучаемых и себя как носителя этой культуры. Представление человека о другом тесно связано с уровнем собственного самосознания. С одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке. С другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится и представление о самом себе. Однако представление о себе через представление о другом формируется только при условии взаимодействия с ним [3, с. 122]. В результате сопоставления и осмысления иноязычной и родной культур и ее носителей происходит формирование нового знания об изучаемой и о родной культурах.

В процессе сравнительно-сопоставительного анализа родной и иноязычной культур происходит развитие интеллектуальной активности обучаемого, направленной на сравнение языковых явлений. Сопоставление иноязычной и родной культур предполагает выявление культурно значимой информации, сравнение полученной информации с образом своей культуры и имеющимся опытом, осознание и определение специфики в изучаемой культуре. Если личность уже сформирована на основе своей национальной идеи и имеет систему национальных ценностных ориентаций, через призму которых происходит восприятие и оценка артефактов материальной и духовной культуры другого народа, то процесс аккультурации реализует свои плюсы «культурной прививки» (термин Е. И. Пассова) [4]. Контрастивный анализ отобранных фактов иноязычной и родной культур призван создавать у обучаемого реальный образ изучаемой культуры и ее носителей, что необходимо для эффективного межкультурного общения. В результате обучающийся постигает систему наиболее важных для жизни другого народа культурных понятий, представлений и осуществляет поиск того, что является специфичным и общим для представителей родной и иноязычной культур. Таким образом, представитель родной культуры познает представителя иноязычной культуры и одновременно более глубоко и осознанно познает себя и свою культуру, сохраняя свою национальную идентичность, верное восприятие и глубокое понимание родной культуры.

Сопоставительное изучение иноязычной и родной культур способствует социокультурному развитию личности обучаемого, что обеспечивается посредством развития социокультурной наблюдательности, социокультурной непредвзятости, коммуникативной гибкости, а также качеств социокультурной восприимчивости и эмпатии [2]. Эти способности и качества создают у обучаемого основу для установления и поддержания комфортных, гармоничных, а, следовательно, и эффективных отношений с иноязычным собеседником. Таким образом, посредством контрастивного анализа изучаемой и родной культур происходит развитие социокультурных способностей и воспитание социокультурных качеств обучаемых. Учащиеся учатся видеть, понимать и учитывать то, что может объединять и разделять культуры в процессе межкультурного общения, а именно выявлять универсальные и культуро-специфические особенности взаимодействующих коммуникантов, учитывать в процессе межкультурного общения национально-культурные особенности их речевого поведения, опираться на универсальные характеристики.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова. – Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 2–9.
2. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 300 л.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 808.53

*Л. А. Борботько, Т. Г. Мочалова*  
(Московский городской университет, Москва)

## КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В АВТОРСКИХ ТЕЛЕПРОГРАММАХ: НА ПУТИ К КОММУНИКАТИВНОМУ УСПЕХУ

*В рамках настоящей статьи рассматриваются стратегии и тактики достижения коммуникативного успеха. Коммуникативный акт в этом случае контролируется с позиции обоих участников общения. Осознание наиболее уязвимых сторон собеседника предоставляет возможность прибегнуть к различным стратегиям как взаимодействия, так и манипулирования, что способствует достижению запланированной цели коммуникации и позволяет добиваться необходимого практического результата.*

В связи с быстрыми темпами развития информационных технологий медиадискурс становится все более динамичным, открытым и восприимчивым к социальным изменениям, преобразуется для увеличения своего коммуникативного потенциала. Вследствие того, что количество информационных жанров и функциональных стилей СМИ велико, само определение медиадискурса недостаточно конкретизировано, а его свойства трудно охарактеризовать. Тем не менее, многие лингвистические исследования посвящены изучению информационно-массового дискурса как перспективного объекта исследования.

Медиадискурс определяется как «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 152]. Другими словами, медиадискурс многообразен. Важно понимать, что процесс речевой деятельности в рамках СМИ обусловлен диалогическим контекстом коммуникативной ситуации, т. е. в общении задействованы несколько сторон, в том числе телезрители. В более

широком смысле, необходимо учитывать аспекты культуры народа, модели поведения, невербальные составляющие, т. е. экстралингвистические факторы.

С другой стороны, медиадискурс понимается как «телевизионная речь в ситуации социального взаимодействия телекоммуникатора и телеаудитории» [2, с. 66]. Данная речь представляет собой систему многих аспектов, предполагающую коммуникацию широкого круга лиц разного социального статуса, обладающих различными возрастными, культурными и профессиональными признаками. Медиадискурс демонстрирует всевозможные коммуникативные вариации, воплощающие в себе связь дискурсивного события и ситуации, социума и его структур.

Телевизионные программы подразделяются на информационные, исследовательские, художественно-документальные [3, с. 47]. Каждый вид характеризуется определенным набором жанров. Так, информационно-аналитические программы включают интервью, комментарий, информационное сообщение, репортаж и т. д. В свою очередь интервью подразделяются на информационные, портретные и проблемные, уличные типа «вок-поп» («глас народа – глас божий», в отечественных СМИ их называют «интервью-анкета»). К информационным же интервью относятся «интервью-факт» и «интервью-мнение» [4, с. 28]. Таким образом, подобное сочетание жанров определяет формат программы и форму коммуникации, что зачастую значительнее самого информационного сообщения.

Согласно многочисленным исследованиям система жанров СМИ находится в непрерывном процессе развития. В медиадискурсе в свете антропоцентризма современной лингвистической науки, который обуславливает интерес к языковой личности, особого внимания заслуживают авторские телепрограммы.

Над созданием каждой программы работает команда профессионалов: сценаристы, редакторы, операторы, звукорежиссеры, осветители и др. Тем не менее, А. А. Каширин отмечает, что в современном медиадискурсе доминирует феномен персонифицированной информации, что означает восприятие адресатом информационного сообщения через личность адресанта / журналиста / телеведущего [5, с. 152]. У реципиентов образ ведущего ассоциируется с создателем программы. Таким образом, имидж и популярность журналиста-ведущего предопределяет успех телепрограммы. Поэтому на это место телеканалы стремятся пригласить известных персонажей.

Согласно исследованию А. А. Каширина авторская телепрограмма рассматривается «как дискурсивная практика, в рамках которой в процессе профессионального речевого поведения формируется узнаваемый образ автора-ведущего программы, то есть организуется его индивидуальный медиадискурс» [5, с. 152]. Следовательно, каждая авторская программа индивидуальна, так как ее образ создается благодаря заданному информационному формату и техническому оформлению, и в дополнении благодаря внешнему виду ведущего, его интонации, тембру голоса, особенностям дикции, жестам, мимике, моделям общения с аудиторией, приемам коммуникативного воздействия и т. д.

Перед описанием коммуникативных стратегий, используемых в рамках авторских программ, необходимо проанализировать понятие коммуникация, которая, во-первых, представляется как процесс передачи информации, а во-вторых, как составляющая актов общения, связи между людьми посредством передачи знаков и символов. Целью является достижение взаимопонимания партнеров [6, с. 246]. Другими словами, общение интерпретируется как обмен фактами, передаваемыми от одного человека другому при помощи особой семиотической системы. Заключим, что в данном исследовании под коммуникацией будет иметься в виду процесс обмена информацией между двумя или более участниками с целью передачи мыслей друг друга.

Когда участники коммуникативного акта осознают каждый из своих речевых «поступков», которые являются преднамеренными и обладают определенной целью, в силу вступает коммуникативный кодекс. Последний определяется как «сложная система принципов, регулирующих речевое поведение обеих сторон в ходе коммуникативного акта и базирующихся на ряде категорий и критериев» [7, с. 112]. Поэтому коммуникативный кодекс характеризует интенцию адресанта и возможный исход коммуникативной ситуации. Отметим, что коммуникативный кодекс регулируется коммуникативными намерениями и целью говорящего.

Для достижения коммуникативной цели создателями авторских программ используются коммуникативные стратегии, заранее четко формулируются поставленные задачи и предпринимаются попытки обратиться к стратегии запланированной коммуникации. Следовательно, термин *стратегия* представляется используемым в тех сферах жизни, где присутствует осознанное или целенаправленное планирование коммуникации и прогнозирование возможного итога общения.

Коммуникативная стратегия понимается как «планируемая магистральная, долговременная линия речевого поведения, избранная коммуникантом для достижения главной цели во взаимодействии» [6, с. 245]. Таким образом, в процессе коммуникации адресант, взаимодействуя с адресатом, рассчитывает на определенный результат и итог общения, выгодный для себя. Последнее составляет его коммуникативную цель. Для ее достижения индивид обдумывает и планирует наиболее правильные пути речевого поведения, объединяя их в единое целое, что и представляет собой коммуникативная стратегия.

Коммуникативная стратегия также «включает в себя планирование взаимодействия в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов» [Там же]. Подбор коммуникативных средств и выбор коммуникативной стратегии будет зависеть, во-первых, от пространства, где осуществляется коммуникация (офис, съемочная площадка, торжество, парк и т. д.). Во-вторых, имеет значение, кто будет участвовать в общении (профессия, возраст, пол, социальный статус участников и т. д.). В-третьих, отметим коммуникативную цель, которую желает достичь адресант при взаимодействии с адресатом. Например, воздействие на точку зрения собеседника, завоевание его расположения, получение согласия на сотрудничество, уход от конфликтных ситуаций и др.

Коммуникативная стратегия реализуется с помощью ряда коммуникативных тактик, т. е. «совокупностей практических ходов в процессе речевого взаимодействия» [7, с. 11]. Применение коммуникативной стратегии как общей модели коммуникативного поведения подразумевает коммуникативную тактику как процесс реализации нескольких этапов общения. Коммуникативная тактика – это единица, являющаяся предметом более подробного анализа процесса коммуникации, чем коммуникативная стратегия. Она соотносится не с коммуникативной целью (результатом стратегии), а с набором коммуникативных намерений (практических ходов, соответствующих общей стратегии и направляющих общение к соответствующей коммуникативной цели) [Там же].

Анализ ряда теоретических работ, посвящённых особенностям американского (АМ) и российского (РМ) медиадискурса, а также практического материала, представленного популярными российскими и американскими авторскими ток-шоу (*Вечерний Ургант*, *Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым*, *Поединок*, *Право голоса*, *Пусть говорят* / *Late Night with Conan O'Brien*, *The Ellen DeGeneres Show*, *The Oprah Winfrey Show*, *The O'Reilly Factor*,

*The Tonight Show Starring Jimmy Fallon*) позволил выделить 12 коммуникативных тактик (благодарность, комплимент, повтор / согласие, перебивание, юмор, смена темы, уступка, обобщение, усиление, сочувствие, прямое включение, прогнозирование) которые были оформлены в 4 стратегии для сопоставления приоритетности их употребления:

- Позитивная вежливость;
- Сотрудничество;
- Уступчивость;
- Компромисс.

Все стратегии направлены на достижение коммуникативного успеха как «осуществления коммуникативной цели инициатора (инициаторов) общения и достижения собеседниками согласия» [8, с. 59]. Вариативность тактик в комплексном использовании в рамках той или иной стратегии может меняться в зависимости от коммуникативной ситуации.

К стратегиям ведения конструктивного диалога относится стратегия позитивной вежливости, содержащая 7 тактик в АМ и 6 – в РМ:

### Стратегия позитивной вежливости



Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что частотность тактик благодарности и комплимента объясняет их использование в начале выпусков для налаживания канала коммуникативной связи: *Thanks for coming back! I am so much happy to see you. / Спасибо, что пришла. Спасибо, что пригласил.*

Тактика обобщения характерна для представителей РМ, сводящих аргументы к общеизвестным фактам: любая может сказать, все цветы мира, вся страна. Напротив, носители американского медиадискурса привыкли к четкой презентации фактов, поэтому обобщение занимает последнее место.

Наконец, отметим отсутствие тактики прямого включения в РМ, поскольку для российского жанра характерным считается длительное вступление, предваряющее экспликацию темы программы.

Далее рассмотрим стратегию сотрудничества, представленную 4 коммуникативными тактиками:

### Стратегия сотрудничества



В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что большинство российских программ являются эквивалентами американских, поэтому употребимость тактик в рамках данной стратегии идентична.

Отметим, что тактика юмора внутри данной стратегии универсальна для любой коммуникативной ситуации, что объясняет ее приоритетность: *Anything is a possibility, Ellen. Right? I mean, George Clooney got married. That's like anything could happen.*

Таким образом, успех коммуникативной ситуации во многом зависит от линии речевого поведения, а также от коммуникативных стратегий и тактик, выбранных коммуникантом. Также, одним из ключевых выводов является подтверждение гипотезы о том, что российские ток-шоу эквивалентны американским аналогам как в отношении структуры программы, так и ее стилистики и оформления: лингвистическом и экстралингвистическом.

### Список использованной литературы

1. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Т. Г. Добросклонская. – М.: Наука, 2008. – 264 с.
2. Ларина, Т. В. Снижение формальности в общении как одна из современных тенденций в коммуникации / Т. В. Ларина // Изменения в языке и коммуникации: XXI век. – М., 2006. – 66 с.

3. Тертычный, А. А. Методологическая роль жанров в познавательной деятельности журналиста // Вопросы теории и практики журналистики / А. А. Тертычный. – М., 2014. – С. 42–48.

4. Кузнецов, Г. В. Так работают журналисты ТВ: уч. пособие / Г. В. Кузнецов. – М.: Московский университет, 2004. – 355 с.

5. Каширин А.А. Авторские телепрограммы как объект коммуникативно-прагматического исследования / А.А. Каширин // Вестник ТГПУ. – Томск, 2016. – С. 151–155.

6. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации. Практикум / Л.Г. Викулова, А.И. Шарунов. – М.: АСТ Восток – Запад, 2008. – 316 с.

7. Ключев Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. – М., 2002. – 320 с.

8. Лазуткина Е.М. Коммуникативные цели, речевые стратегии, тактики и приемы / Е.М. Лазуткина // Культура русской речи: учебник для вузов. – М., 1998. – С. 50–79.

**УДК 81`374**

***А. П. Василевич***  
(МГОУ, Мытищи)

## **ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ПРОВЕРКИ СЛОВАРНЫХ ДАННЫХ**

*Данные двуязычных словарей неизбежно содержат элемент субъективизма и потому не свободны от ошибок. Предлагается подход, позволяющий оценить достоверность словарных данных для слов, допускающих денотативное представление. На материале цветонаименований показываются возможности оценки качества лексических эквивалентов в англо-русском и русско-английском словарях. Отмечается возможность сопоставления словарей.*

Данные любого словаря зависят от субъективного языкового опыта автора, его языкового чутья, общей культуры и т. п. Это неизбежно приводит к различию трактовке тех или иных слов в разных словарях. Особенно заметно это обстоятельство при анализе двуязычных словарей. При желании можно найти множество примеров разного перевода одного и того же слова в разных словарях или даже в разных изданиях одно и того же словаря. Скажем больше, иногда автор словаря перечисляет через запятую несколько вариантов

переводных эквивалентов, которые никак не являются синонимами (ср. пример в одном англо-русском словаре: *purple* – ‘пурпурный’, ‘багровый’, ‘фиолетовый’).

Но если словарь предлагает разные варианты перевода, то какой-то из них будет заведомо более адекватным, чем другие. Профессиональный переводчик выбирает тот вариант, который кажется лучшим ему лично, но ему хотелось бы выбирать лучший вариант из хороших; он справедливо полагает, что ошибочных вариантов в словаре нет. Отсюда возникает потребность в *хорошем* словаре, а следовательно встает задача сравнительной оценки данных разных словарей. В настоящей работе делается попытка предложить методику оценки правильности предлагаемых словарями вариантов перевода.

В качестве материала исследования была взята группа слов, для которых в принципе возможно получить точные лексические эквиваленты в двух языках. Речь идет о словах, допускающих *денотативные* представления, т. е. такие слова, значения которых могут быть представлены невербальным способом (например, картинкой). В данном случае речь идет о лексике цветообозначения в русском и английском языках. За редким исключением перевод цветоименований не требует рассмотрения контекста и сводится к рутинному поиску соответствующих лексических эквивалентов в двуязычном словаре. Может быть, именно поэтому мы не встречали в специальной литературе каких-либо указаний на существование трудностей перевода этой лексической группы. Такое благодушие объясняется, на наш взгляд, одной простой причиной: до сих пор не было способа оценки качества даваемых словарями «эквивалентов».

Покажем, как можно решить проблему поиска двуязычных лексических эквивалентов. Постулируем вначале свое представление об эквивалентности лексических единиц в двух языках:



Слово **В** является «точным лексическим эквивалентом» слова **А**, если **А** вызывает у носителей языка оригинала такое же представление (цветоощущение), что и цветоименование **В**

у носителей языка перевода, т.е. денотат 2 у носителей языка перевода будет совпадать с денотативным представлением 1 у носителей языка оригинала.

Пусть нам требуется найти точные эквиваленты для русских слов *голубой* и *ядовито-зеленый*, и наоборот, точный русский эквивалент англ. *hot pink*. Поиск в сводном электронном словаре АБВУ Lingvo x3 дает следующий результат: *ядовито-зелёный* переводится буквально – ‘acid-green’, что вызывает у нас некоторые сомнения; для слова *голубой* даются разные переводы из разных словарей: *blue, light blue, sky blue, azure, cyan*. Наконец, *hot pink* в словаре вообще отсутствует. Как можно поступить в подобной ситуации? Опишем кратко разработанную нами ранее экспериментальную процедуру.<sup>1</sup>

Представительной группе носителей русского языка предлагается набор цветообразцов (в данном случае они как раз и играют роль денотатов) и множество русских цветонаименований. Образцов должно быть достаточно много (у нас их было 63; не будем сейчас обсуждать, много это или мало), а набор слов включает по возможности всю активную лексику цветоназывания. У нас набор включал около 300 слов, в том числе, конечно, и *голубой* и *ядовито-зеленый*, а также всевозможные кандидаты на перевод слова *hot pink*. Задача информантов состоит в том, чтобы для каждого слова набора указать те цветообразцы, к которым это слово «приложимо». В результате опроса группы носителей русского языка слово может быть охарактеризовано распределением оценок, отражающих их коллективное мнение относительно денотативного значения этого слова. Аналогичный эксперимент проводится в группе носителей английского языка с тем же набором цветообразцов и набором слов, составляющих активную лексику английских цветообозначений (наш набор включал 250 слов).

Чтобы найти наилучший эквивалент, скажем, для слова *голубой*, надо взять его распределение оценок в русской группе и последовательно сравнить его с распределениями оценок разных слов в английской части эксперимента. Процедура подобного сопоставления относительно проста и позволяет оценивать близость распределений числом (полное совпадение соответствует величине 100, полное расхождение – 0). Оказалось, что полных и почти полных совпадений распределений очень мало, буквально

---

<sup>1</sup> Подробно предлагаемый подход описан в работе [1].

единицы: *carmine* – ярко-красный; *scarlet* – кровавый; *chocolate* – шоколадный; *bright white* – белоснежный и некоторые другие.

В любом случае для заданного слова можно подобрать в другом языке наилучший эквивалент из числа имеющихся там цветоименований (назовем его «идеальным эквивалентом»). Для рассматриваемых нами примеров это оказались: голубой – *sky blue* (сила связи 83), ядовито-зеленый – *virulent* (80); *hot pink* – интенсивно-розовый (81).

Описанный подход лег в основу нашего четырехязычного словаря [2]. В нем для каждого слова оригинала приводятся по несколько «идеальных эквивалентов».

Для доказательства того, что лексические эквиваленты, полученные в результате описанной экспериментальной процедуры, лучше отвечают требованиям адекватности перевода, было проведено специальное исследование. [3]

Было отобрано пять английских цветоименований, для которых наблюдается явное разногласие между словарными вариантами и нашими данными: *purple*, *lilac*, *rosy*, *pink* и *ruby*. С этими словами было составлено несколько простых словосочетаний – так, чтобы каждое слово встретилось в них по 3-4 раза (ср. *purple flowers*, *a purple umbrella*, *pink nails*). Исследование включало два этапа.

На этапе 1 группе переводчиков (9 человек) было предложено перевести английские словосочетания на русский язык без словаря. На этапе 2 им сообщалась информация об этих словах из английского толкового словаря Вебстера и предлагался для каждого слова набор из нескольких вариантов перевода, который включал вперемежку все слова, предложенные англо-язычным словарем и наши «идеальные эквиваленты». Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выбор вариантов перевода на разных этапах эксперимента (в %)

	Этап 1	Этап 2
Предпочтение отдано вариантам словаря	50	38
Выбор сделан в пользу наших «идеальных эквивалентов»	6	62
Предложен собственный вариант	44	-

Из приведенной таблицы с очевидностью следует, что в условиях, когда переводчики полагаются не только на свой опыт, но и на дополнительную информацию (этап 2), доля выбора наших лексических эквивалентов резко возрастает.

В этой связи настораживают данные, полученные нами на этапе 1: в отсутствие дополнительной информации переводчики или следуют данным двуязычного словаря, или дают собственные варианты. В обоих случаях существует высокая вероятность появления ошибок в переводе.

Итак, в нашем распоряжении имеется способ количественно оценить степень близости переводных эквивалентов. Теперь мы можем сравнить варианты, приводимые в разных словарях.

К исследованию были привлечены англо-русский и русско-английский словари [4; 5]. В каждом из них была выделена группа цветоименований, для переводов которых мы располагали экспериментальными данными о степени их близости оригиналу. Например, в англо-русском словаре предлагается переводить *lilac* как ‘сиреневый’. Это, в общем-то хороший вариант (степень близости – 72). Однако есть и более близкие варианты (‘ярко-сиреневый’ – 86, ‘нежно-лиловый’ – 81).<sup>2</sup>

Похожая картина и в русско-английском словаре. Например, *сиреневый* предлагается переводить словом ‘*lilac*’ (59), в то время как имеется вариант ‘*mauve*’ со степенью близости 71.

От рассмотрения ряда отдельных примеров можно перейти к оценке качества словаря в целом. В самом деле, отобрав несколько групп слов и проделав с ними описание операции, можно получить в среднем для каждого словаря вполне объективные оценки близости словарных вариантов оригиналу. Вполне очевидно, что по этому показателю словари окажутся отнюдь не одинаковыми.

Приведем данные для словарей [3] и [4] (таблица 2).

Как мы видим, отклонения словарных вариантов от «идеальных» в случае с англо-русским словарем существенно больше, чем у русско-английского словаря. Заметим, что оба словаря составлены одним и тем же автором – В. К. Мюллером.

---

<sup>2</sup> Еще интереснее пример из более раннего издание англо-русского словаря [6]. Там предлагается переводить слово *lavender* как ‘бледно-лиловый’. По нашим данным степень близости этих двух слов составляет 67. В то же время самый близкий вариант перевода – ‘нежно-сиреневый’ (степень близости 76) в словаре отсутствует. Кстати, в издании 2007 года словарная статья *lavender* включает только значение существительного (‘лаванда’).

Таблица 2 – Сопоставление экспериментальных данных с данными словарей

Словарь	Число примеров	Степень близости к оригиналу (в среднем по всем словам)		
		идеальные варианты	словарные варианты	разность
англо-русский	98	79,0	54,4	24,6
русско-английский	78	74,1	57,8	16,3

Отсюда можно предположить, что негативное влияние субъективизма в большей мере проявляется при поиске лексического эквивалента для слов неродного языка. Этот факт заслуживает особого внимания, в особенности, если вспомнить давний спор о том, что легче: перевод с родного языка на иностранный или наоборот. Однако сейчас мы оставим эту проблему в стороне. Отметим лишь, что в рамках упомянутой асимметрии интересно было бы сопоставить англо-русские и русско-английские словари, изданные у нас и в англоязычных странах.

### Список использованной литературы

1. Василевич, А. П. Имена цвета. Методы исследования и прикладные аспекты / А. П. Василевич. – Saarbrücken: Lambert Academic publishing, 2016. – 78 с.
2. Василевич, А. П. Русско-англо-немецко-французские термины цветообозначения / А. П. Василевич // Тетради новых терминов, ВЦП, 1986. – № 98. – 107 с.
3. Большой англо-русский словарь. Новая редакция. 250 000 слов и словосочетаний; сост.: В. К. Мюллер. – М.: Дом славянской книги, 2007. – 706 с.
4. Новый русско-английский словарь. Около 170 000 слов и словосочетаний; сост.: В. К. Мюллер. – М.: Альта-пресс, 2008. – 637 с.
5. Англо-русский словарь. Изд-е десятое. 70 000 слов и выражений; сост.: В. К. Мюллер. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. – 1192 с.
6. Василевич, А. П. О субъективизме составителей двуязычных словарей / А. П. Василевич // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 88–91.

**Е. В. Гордиенко**  
(ЗГМУ, Запорожье, Украина)

## **ЗАРОЖДЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОГРАФИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

*В работе рассматривается становление медицинской терминологии в сопоставлении с периодизацией развития медицинской терминологии. Диахронический подход позволил систематизировать данные о периодах развития медицинского термина и с помощью сопоставительного анализа выявить первоисточники зарождения терминологии в медицине. Полученные данные показали, что в основе зарождения медицинской терминологии лежат медицинские трактаты, первоначально регистрирующие медицинские термины индоевропейских языков, а именно греческого и латинского, энциклопедии и многоязычные медицинские словари.*

Стремительное развитие научно-технического прогресса во всех областях знаний требует от лингвистов решения целого ряда вопросов терминологии и, как следствие, терминологической лексикографии (терминологии). Особенно актуальным является решение проблем кодификации, систематизации, унификации терминологической базы в области медицины с целью плодотворной научной и практической коммуникации среди профессионалов и пациентов.

В лингвистике существует ряд работ, посвящённых изучению различных аспектов медицинской терминологии [1; 2; 3; 4; 8], но лакуна, посвящённая системному подходу в решении проблем медицинской терминологии, остаётся незаполненной.

Решение данной проблемы, с нашей точки зрения, невозможно без рассмотрения вопроса становления медицинской терминологии сквозь призму развития медицинской терминологии в диахронии. Такой подход позволяет систематизировать данные о периодах развития медицинского термина и с помощью сопоставительного анализа выявить первоисточники зарождения терминологии в медицине.

Общеизвестным является тот факт, что истоки зарождения медицинской терминологии восходят к вавилонско-ассирийской и

египетской культурам с последующим проникновением и развитием в древнегреческой медицинской терминологии [4; 6]. Первоисточниками зарождения практической медицинской терминологии (прототерминологии) можно назвать медицинские тексты Алкмеона Кротонского (VI в. до н. э.), Гиппократ (460–377 гг. до н. э.), Аристотеля (384–322 гг. до н. э.), Александрийской медицинской школы, зафиксировавшие первые термины практической медицины.

Дальнейшее стремительное развитие медицинской терминологии происходит посредством влияния римской культуры, о чём свидетельствует появление медицинских работ римлян на латинском языке. Ярким примером может служить один из известных авторов того времени Авлом Корнелий Цельс (I в. до н. э.), который широко использовал греческие наименования в своих работах. Медицинская терминология А. К. Цельса легла в основу международной анатомической номенклатуры конца XIX и середины XX веков [4; 6].

Таким образом, в основе зарождения медицинской терминологии лежат медицинские трактаты, так называемые справочники, первоначально регистрирующие списки медицинских терминов индоевропейских языков, а именно греческого и латинского.

Анализ развития медицинской терминологии в диахронии показал, что историю формирования медицинского термина можно разделить на несколько периодов:

1. Античный период (VI в. до н. э.–I в. н. э.)
  - 1.1. Протомедицинская терминология (VI–V вв. до н. э.)
  - 1.2. Греческая медицинская терминология (IV–II вв. до н. э.)
  - 1.3. Латинская медицинская терминология (I в. до н. э. – I в. н. э.)
2. Средневековый период (II в.–нач. XIV в.)
  - 2.1. Византийская терминология (II–VIII вв.)
  - 2.2. Арабская терминология (IX в.–нач. XIV в.)
3. Период нового времени (конец XIV в. – XIX в.)
  - 3.1. Европейская медицинская терминология (конец XIV в. – XVI в.)
  - 3.2. Терминология эпохи научной революции (XVII в. – XIX в.)

*Античный период* охватил зарождение, так называемое формирование *протомедицинской терминологии* и стремительное развитие *греческой медицинской терминологии*, эпоху эллинизма с центром в Александрии (Александрийская медицина). Начало

развития медицинской терминологии отмечается созданием в IV веке до н. э. работы «Гиппократов сборник» с последующим развитием латинской медицинской терминологии после кризиса античного мира. Так, в этот период выходит одна из первых работ в терминографии медицины *Nine Books of Disciplines* (116–27 гг. до н. э.), автором которой стал Marcus Terentius Varro. В своей энциклопедии он описал 9 областей знаний, одной из которой была медицина.

*Средневековый период* характеризуется началом развития латинской медицинской терминологии в Риме после кризиса античного мира с преобладанием латинского языка, о чём свидетельствуют работы таких авторов, как Лукреций Кар и Авком Корнелий Цельс. Последующее развитие *византийской терминологии* в данный период отмечается формированием медицинской терминологии народов арабского Востока после падения Западной Римской империи и знаменуется переводом медицинской литературы на арабский. Происходит трансформация «живого» латинского языка в «мёртвый», при этом латинский язык продолжает использоваться в письменной речи, оставаясь понятным научному сообществу Европы. Вместе с тем в данный период идёт активный перевод медицинской литературы с арабского языка на латинский [4; 6].

В это время появляются такие работы, как общая энциклопедия, включавшая описание медицинских терминов *The Etymologies of Isidore of Seville* (615–630) и многоязычный латино-греко-арабский словарь *The Synonyma Simonis Genuensis* (1288 г.), которые знаменуют начало развития медицинской терминографии.

В *период нового времени* для *европейской медицинской терминологии* характерно очищение языка от арабизмов и варваризмов. С эпохой научной революции идёт процесс адаптации языка медицины к потребностям живых национальных языков с последующей трансформацией медицинской терминологии, созданием первых медицинских словарных справочников, интенсивным развитием практической, а затем и теоретической терминографии.

Примерами работ данного периода могут служить многоязычный медицинский словарь *Tsemaḥ David : .. bo hitsmiaḥ u-feresh be'ur hetev be-kitsur be-shloshah leshonot kol shoresh milah u-milah she-matsa be-sefer he-'Arukh ha-gadol* (1587), включивший перевод медицинских и биологических терминов на иврит, латинский и итальянский, и первый англоязычный медицинский словарь *A Physical dictionary* (1657).

Первые же подходы к толкованию термина были предложены Клавдием Галеном (129–201 гг.), а заключались они в однозначном толковании и применении каждого специального слова/термина. Особое внимание он уделял таким параметрам: ориентировка состава и внутренней формы слова на обозначение предмета, трактовка анатомических наименований с учетом функции, которую выполняет соответствующий орган [4]. Данный подход и сегодня является основополагающим при кодификации и регистрации терминов в современной терминографии [5; 7; 9], что свидетельствует о зарождении теоретических основ терминографии в то время.

Сопоставив полученные результаты, можно утверждать, что развитие медицинской терминологии происходило в три этапа с зарождением практической медицинской терминографии уже в первом античном периоде и с формированием первооснов теоретической медицинской терминографии во II веке. Следовательно, медицинскую терминографию нужно рассматривать как сложную систему, развивающуюся в контексте глобальных процессов в области медицины и в соответствии с лингвистической теорией и практикой.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка периодизации англоязычной медицинской терминографии, общелингвистическая характеристика англоязычной медицинской терминологии как глобально функционирующей с последующим лексикографическим анализом отображения медицинского термина в англоязычных медицинских словарных справочниках.

### **Список использованной литературы**

1. Маджаева, С. И. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование: автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19 / С. И. Маджаева. – Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2012. – 37 с.

2. Маджаева, С. И. Проблема лексикографического описания медицинских терминов [Электронный ресурс] / С. И. Маджаева // Вестник Волгогр. гос. ун-та. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-leksikograficheskogo-opisaniya-meditsinskih-terminov>. – Дата доступа: 29.06.2019.

3. Филологические исследования: сборник научных работ. – Выпуск 11. Филология и медицина ; редколлегия: В. В. Фёдоров (отв. ред.) и др. – Киев: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2014. – 297 с.

4. Чернявский, М. Н. Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии / М. Н. Чернявский // Энциклопедический словарь медицинских терминов. – М., 1984. – Т. 3. – С. 410–424.

5. Dictionary of Lexicography / edited by R. R. K. Hartmann and G. James. – London and New Yourk : Routlege, 2002.

6. History of medicine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_medicine](https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_medicine). – Дата доступа: 29.06.2019.

7. Landau, S. Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography / S. Landau. – New York: The Scribner Press, 1984. – 370 p.

8. Soler, V. Medicine and linguistics: A necessary symbiosis in medical titles / V. Soler // The Journal of the European Medical Writers Association. – 2007. – Vol. 16. – No. 4. – P. 151–152.

9. Zgusta, L. Manual of Lexicography / L. Zgusta. – The Hague: Prague Academia, 1971. – 360 p.

**УДК 811'243'37'367.626**

***А. А. Кирюшкина***  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **ОБ ИЗМЕНЕНИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ РЕФЕРЕНЦИИ**

*Реализация семантики языкового знака определяется отнесенностью лексической единицы к именуемому объекту (референту). При изменении семантической референции имени намеренным действием говорящего возникает вторичное значение, обусловленное непрямыми отношениями с действительностью.*

Языковой знак в системе характеризуется виртуальной отнесенностью к объективному миру, то есть семантической референцией. Реализация семантической референции предполагает использование знака в первичной номинации и определяется объемом его семантической структуры. В речи же соотнесенность наименования с объектом/ референтом осуществляется говорящим, т. е. это «употребление языка говорящим», поскольку референция «не является свойством самих выражений» [1, с. 101]. Говорящий субъект в зависимости от интенции может соблюдать или расширять сферу предметной приложимости языкового знака. При этом «равновесие

семантической референции и референции-действия говорящего свидетельствует о том, что мы имеем дело с объективным описанием» [2, с. 104], в котором знаки используются преимущественно в своем первичном значении.

Там, где происходит смещение или разрыв семантической референции имени намеренным действием говорящего, возникает вторичное значение как результат особого видения субъекта.

Наиболее очевидно результат такой – прагматической – деятельности говорящего раскрывается в модели  $N_1$  de  $N_2$ , в которой сочетаются два имени, уже существующие в языке как прямые номинации. Новое – вторичное – наименование, формируясь непосредственно под воздействием говорящего, детерминируется непрямыми отношениями с действительностью и сознательным изменением (смещением или разрывом) референции имени.

Условия для возникновения переносного значения модели создает имплицитное сравнение. Ср. *les cheveux d'une couleur jaune et brillante* – констатация физически наблюдаемого признака, тогда как характеристика *les cheveux d'or* явно связана с впечатлением, оценочным восприятием говорящего, которое, однако, можно аргументировать эксплицитным сравнением: *les cheveux d'une couleur jaune et brillante comme celle de l'or*.

Анализ структуры *un regard de bête* может привести к различным результатам: *un regard de bête* → *bête* (глупый взгляд, бессмысленный); *un regard de bête* → *bestial* (безумный, животный, звериный взгляд): в последнем случае явно возникает переносное значение на базе сравнения. Ср. *bête* (вторичное значение имени) – *personne considérée comme un animal à cause de son comportement* [3, с. 133] и прилагательное *bestial: qui fait ressembler l'homme à la bête* (там же). Таким образом, термин переносное значение оказывается тождественным термину вторичное значение: так имя *bête* (f) начинает выполнять функцию вторичной номинации и реализует референцию не к *animal/ bête*, а к *personne*.

Если проследить процесс перехода прямого значения  $N_2$  в переносное: *(un regard) de bête* → *bête* (прямое значение) и *(un regard) de bête* → *bestial comme celui de la bête féroce*, то можно сказать, что только в первом случае de  $N_2$  со всей очевидностью теряет предметность, реализуя прямое признаковое значение. Следует отметить, что проблема зависимого имени  $N_2$  в плане потери им категориального значения не нашла однозначного решения. Л. И. Илия, связываяющая вслед за Г. Гийомом отсутствие артикля с крайней обобщенностью лексического значения существительного,

тем не менее пишет: «В определенных, безусловно ограниченных, условиях отсутствие артикля не исключает значения несомненной и даже непосредственной отнесенности существительного к предмету реальной действительности...» [4, с. 99].

К таким «ограниченным условиям» и относятся несвободные словосочетания, имплицитно содержащие сравнение. Сравнение – в данном случае скрытое – требует наличия двух предметов (референтов), признаки которых сравниваются. Ср. эксплицитное сравнение: *Le regard (d'une personne) féroce comme celui de la bête*. Можно представить цепочку словосочетаний *le regard de la bête* → *un regard de bête (bête)* → *un regard de bête (bestial)*, где сохранение предметности N<sub>2</sub> подтверждается эксплицитным актуализатором – артиклем (*de la bête*) или же имплицитным сравнением (*bestial comme celui de la bête*). Значение *bestial* отсутствует у *bête* при передаче им первичного значения.

Значение N<sub>2</sub> и переосмысление реализуется: как акцентирование признаков сем и их абстрагированность (*privé de raisonnement - sans intelligence, sans reflexion - bête* (прилагательное)) или же как перенос признаков сем *privé de raisonnement* непосредственно в семантику *regard* → *bestial*.

Вместе с тем в данных словосочетаниях семантически и синтаксически опорным, реализующим референцию к одному и тому же понятию «*regard*» остается элемент N<sub>1</sub>: взгляд человека / взгляд животного, взгляд пустой / взгляд безумный / звериный (как взгляд зверя).

В отличие от описанных выше, в словосочетаниях типа *la vague de feu, une nappe de lumière, un miroir d'eau* элемент N<sub>1</sub> оказывается семантически не самодостаточным: для уточнения его значения необходим элемент N<sub>2</sub> как минимальный «семантический контекст». Иными словами, модель N<sub>1</sub> de N<sub>2</sub> является релевантной в плане определения значения N<sub>1</sub>. Контекстуально обусловленное значение нельзя считать свободным, поэтому и словосочетание, в пределах которого значение одного из элементов синтаксически и лексически обусловлено, становится семантически спаянным [5, с. 56].

В словосочетаниях с внутренним артиклем типа *la religion du théâtre, le feu du diamant* действуют те же законы: значение N<sub>1</sub> обусловлено, т. е. зависит от сочетаемости с N<sub>2</sub>. Другими словами, компонент N<sub>1</sub>, будучи семантически несамостоятельным в структуре N<sub>1</sub> de N<sub>2</sub>, необходим для «выделения» признаков, которые существенны для него относительно свойств некоторого другого определенного объекта (N<sub>2</sub>). При этом N<sub>1</sub>, будучи синтаксически

главным и называя референт, актуализирует вторичное значение – один из ЛСВ своей лексико-семантической структуры. Релевантность выбора необходимого варианта подтверждается семантическим согласованием компонентов структуры  $N_1$  de  $N_2$ .

С целью уточнить терминологию, позволяющую адекватно передавать сущность анализируемого явления, в статье используются термины: первичное значение, производные (от первичного) значения ЛСВ (1), ЛСВ (2), ЛСВ (3) и т. д., входящие в лексико-семантическую структуру имени, и переносное значение/ вторичное значение (результат имплицитного сравнения). Последнее может выйти за пределы ЛСС данного имени. Словосочетания с первично-производным и вторичным значениями объединяются тем, что они называют (и обозначают) один референт ( $N_1$ ) и его признак ( $N_2$ ). Линейная последовательность компонентов словосочетания отвечает норме французского языка: прямому порядку компонентов – определяемое (*un regard*) определяющее (*de la bête, de bête*), что соответствует подчинительному семантико-синтаксическому отношению. Специфика этих моделей состоит в том, что

1) переосмысливается синтаксически и семантически зависимый элемент;

2) реализуется различный способ репрезентации признака: в модели с производным значением признак de  $N_2$  утверждается как онтологически присущий  $N_1$ , объективный (физически наблюдаемый); в модели с переносным значением – на базе имплицитного сравнения – признак воспринимается и приписывается  $N_1$  как субъективный, что часто требует анализа текста.

В структурах типа *une nappe de lumière* переосмыслению подвергается синтаксически опорный (т. е. главный) компонент  $N_1$ , что кардинально меняет весь механизм внутренней перестройки семантической структуры  $N_1$  de  $N_2$ . Если в словосочетании с переносным значением типа *les cheveux d'or* логичность отношений – синтаксических, семантических – соблюдается, то в модели *une nappe de lumière* отмечается отклонение от типичного для французского языка порядка слов «определяемое определяющее». Фактически имеет место переход от синтеза к анализу: десемантизированный компонент  $N_1$  предшествует семантически полному ( $N_2$ ), который и осуществляет «зацепку» за мир предметов.

## Список использованной литературы

1. Леметс, Ч. Компаративность и метафоричность в языках разных систем / Ч. Леметс // Метафора в языке и тексте: колл. монография / отв. ред. В. Н. Телия – М.: Наука, 1988. – С. 92–108.
2. Соколовская, Ж. П. Система в лексической семантике / Ж. П. Соколовская. – Киев: Вища школа, 1999. – 154 с.
3. Le Robert. Dictionnaire d'aujourd'hui. – P.: Edition du Club France – Loisirs, 1992. – 2134 p.
4. Илия, Л. И. Типы словосочетаний в современном французском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05 / Л. И. Илия. – М., 1960. – Т. 2. – 194 с.
5. Вайнер, Л. Р. К исследованию семантической спаянности словосочетаний / Л. Р. Вайнер // Актуальные проблемы лексикологии: сб. ст. / МГЛУ; сост. под ред. П. П. Копыленко – Минск, 1990. – С. 56–60.

УДК 811.112.2'367.625

***А. П. Нарчук***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕТЕРИТА И ПЕРФЕКТА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Настоящая статья посвящена изучению вопроса о различении в немецком языке претерита и перфекта. Эта проблема исследуется в аспекте взаимодействия их формы и содержания, которое в отношении данных глагольных форм выражается в противопоставлении временного и видового признаков. На основе анализа исторических примеров в статье прослеживаются процессы формирования видо-временной системы немецкого языка, которая в части функционирования претерита и перфекта демонстрирует тесное переплетение времени действия и характера его протекания.*

Проблема формы и содержания является, по замечанию Р. А. Будагова, центральным вопросом в синтаксисе [1, с. 174]. Обращение к исследованию содержательного компонента немецких глагольных форм претерита и перфекта подтверждает этот посыл,

фиксируя тот факт, что вопрос о различении их значений является до сих пор спорным. На протяжении многих десятилетий в лингвистике неоднократно возникали дискуссии относительно выражения ими видовых различий либо в части констатации их сходства. Чаще всего утверждается, что форма перфекта служит для обозначения действия, относящегося к прошлому, результаты которого существуют в настоящем, выражая событие как «время субъективной констатации», которое связано с настоящим временем в его непрерывном либо регулярно повторяющемся протекании [2, с. 54], [3, с. 54]. Как результат этого возникает картина действительности, описываемая в прошлом, но являющаяся значимой для данной ситуации в настоящем времени. Что касается претерита, он обозначает действия, целиком относящиеся к прошедшему времени.

Дискуссионность вопроса соотношения формы и содержания заключается, таким образом, в том, что достаточно распространено утверждение, «будто претерит обозначает незаконченное действие, а перфект – законченное» [2, с. 54], что переводит разговор в плоскость их видового различия. Тем самым в содержательной стороне формы претерита либо перфекта сочетаются разно-уровневые компоненты значения времени, вида, временной относительности, что побуждает нас обратиться к истории развития системы глагола. По замечанию И. Б. Хлебниковой, «системы глагола индоевропейских языков представлены двумя типами в зависимости от того, какой признак является доминирующим – видовой или временной» [4, с. 63]. Между ними нет какой-либо непроходимой границы – в их основе лежит дихотомическое противопоставление, с одной стороны, актуального действия, непосредственно отражающего протекание времени, а с другой стороны, действия, которое может иметь или не иметь результат. Первый принцип восприятия действия демонстрирует его временную перспективу в части прошедшего, настоящего или будущего, второй – отражает характер его протекания. Их взаимодействие приводит к тому, что в разных языках при восприятии действия доминирует временной либо видовой грамматический признак глагола.

Так, например, в русском языке категория вида является важнейшей характеристикой глагола в части выражения им совершенного или несовершенного действия. Временной признак дополняется в этой системе отношений видовым, существенно расширяя тем самым границы категории времени. Несовершенный вид глагола соотносится с тремя временными формами (*благодарит, благодарил, будет благодарить*), совершенный – с двумя

(*поблагодарил, поблагодарит*). Совокупность временного и видового признаков обозначает в первом случае в различных временных ракурсах длительное (незаконченное), постоянное или повторяющееся действие, в то время как во втором случае мы имеем дело с законченным действием, доведенным до результата или какого-либо предела.

Совершенный и несовершенный вид русского глагола является определенным аналогом немецкого претерита и перфекта. Но в немецком языке сложилась ситуация, характеризующаяся другим типом взаимодействия видового и временного признака глагола. Она восходит к общности линии развития видо-временной системы древних германских языков, специфику которой можно проследить на примере готского языка. М. М. Гухман констатирует, что вообще система готского глагола отличалась бедностью форм, выразивших категорию времени. В действительном залоге фигурировали только презенс и претерит [5, с. 168]. Формы презенса могли употребляться в зависимости от контекста в значении настоящего и будущего времени. Например: *aþþan qiþa izwis þatei managai fram urrunsa jah saggqa qimand, jah anakumbjand miþ Abrahama jah Isaka jah Iakoba in Þiudangardjai himine* [6, с. 173]. '*Говорю же вам, что многие придут с востока и запада и возлягут с Авраамом, Исааком и Иаковом в царстве небесном*'. Одна и та же форма презенса глаголов *qiþa, qimand, anakumbjand* 'говорю, придут, возлягут' служит для выражения настоящего и будущего времени.

Формы претерита функционировали при выражении прошедшего времени без отражения каких-либо видовых оттенков. На видовое осмысление действия мог влиять только контекст либо лексическая специфика глагола, заключающаяся в таком его свойстве, как предельность и непредельность. Например: *Paruh swe qaþ im þatei ik im, galiþun ibukai jah gadrusun dalaþ* [6, с. 174]. '*И когда сказал им, это я, они отступили назад и упали на землю*'. Из грамматической формы глагола *qaþ* 'сказал' не следует, что она обозначает действие, доведенное до результата. Это проистекает в данном случае только из контекста. В формах претерита *galiþun* 'отступили' и *gadrusun* 'упали' четко прослеживается законченность всего действия в силу предельности этих двух глаголов, достигаемой при помощи приставки *ga-*.

Таким образом, уже на древней стадии развития системы немецкого глагола его личные формы не выражали морфологическую категорию вида. В качестве средства выражения совершенного вида в

прошедшем времени служил либо контекст, либо сам глагол обладал для его выражения соответствующими лексическими свойствами.

С возникновением в немецком языке перфекта появляется возможность дифференциации характера протекания действия по видовому признаку непосредственно с помощью грамматической формы глагола. Характерно, что первоначальное значение перфекта было видовое. В связи с этим В. М. Жирмунский пишет, что «он служил для обозначения настоящего результативного, т. е. законченного действия, результаты которого существуют в настоящее время» [7, с. 290]. Это его видовое значение восходит к догерманской эпохе, когда, например, в санскрите, древнегреческом или латинском языках функционировал старый перфект, основанный на противопоставлении презенса и перфекта, т. е. фактически на взаимодействии длительного, несовершенного вида с совершенным. В германскую эпоху старый индоевропейский перфект был утрачен, но он возродился в древневерхненемецком языке, и в этой новой форме его исконные видовые свойства наслаиваются на временные признаки, обозначаемые вспомогательным глаголом *haben* или *sein*. Видовое значение нового перфекта усиливается тем, что причастие II с приставкой *ge-* (как это было в старых германских языках с приставкой *ga-*) уже само имеет значение результативного вида по модели: *er hat die Arbeit gemacht* 'он имеет работу сделанной'. Как выражающий действие совершенное, имеющее результат прошлого действия в настоящем, перфект немецкого языка постепенно укрепляется в своем видо-временном единстве, т. е. в нем происходит тесное переплетение времени действия и характера его протекания.

Однако сегодня исследователи языка обращают внимание на то обстоятельство, что немецкий перфект в последнее время начинает утрачивать свое видовое значение и все чаще совпадает с претеритом, выражая только временное отношение. Прежняя дифференциация значения претерита и перфекта постепенно стирается. Можно привести следующие примеры подобного безвидового употребления обеих форм в одном предложении: *Und wir haben beide ausgehalten bis ans Tor, da ihr die Magd leise aufmachte und auf ihr Fragen versicherte, dass Vater und Kleine wohl seien und alle noch schliefen. Da verließ ich sie mit der Bitte, sie selbigen Tags noch sehen zu dürfen, sie gestand mir's zu und ich bin gekommen* [8, с. 23]. Мы видим, как при употреблении форм глагола *haben ... ausgehalten, aufmachte, versicherte, verließ, gestand, bin ... gekommen* размывается исконный содержательный компонент и обозначается собственно действие. При этом формы перфекта *haben ... ausgehalten, bin ... gekommen*

функционируют как структуры с чисто грамматическими показателями прошедшего времени и отличаются от форм претерита в том же значении только стилистически.

Характерно, что такое переосмысление видового содержания перфекта и развитие его формы в функцию, основанную на времени, не означает полного отказа от его исторической сущности, состоящей в способности отражать смыслы прошедшего времени, результаты которого находятся в настоящем. Немецкий перфект все же сохраняет категориальное значение завершенности действия, что выражается в необходимости соблюдения баланса на оси презенс-перфект при отражении предшествования: *Wo ich neulich mit meiner Erzählung **geblieben bin**, **weiß ich nicht mehr*** [8, с. 22]. Как показывает пример, это имеет место, когда повествование ведется в презенсе, в рамках которого перфект выполняет относительную функцию. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что различие между перфектом и претеритом в такой функции часто отсутствует: *Was ich dir neulich von der Malerei **sagte**, **gilt gewiss auch von der Dichtkunst*** [8, с. 14]. Мы видим, что в данном контексте, отражающем предшествование, автор отступает от увязки перфекта с презенсом и употребляет претерит.

Сложность взаимоотношения формы и содержания перфекта и претерита заключается, таким образом, в том, что при несомненной связи с настоящим временем перфект теряет свои изначальные дифференциальные признаки и уравнивается в грамматическом отношении с претеритом, сближаясь с ним. На примере их взаимодействия искусно проявляется, по замечанию И. Б. Хлебниковой, общеиндоевропейское противопоставление на иной основе «действия незаконченного законченному, которое, развиваясь на базе временных осей ориентации, переосмысливается в противопоставление настоящего – прошедшего и одновременности – предшествования» [4, с. 72]. При этом наиболее выразительным является предшествование перфекта, восходящее к идее завершенности. Размытость одновременности претерита способствует развитию такого свойства глагола, как длительность. Специфика противопоставления претерита и перфекта показывает, что при отсутствии у глагольных форм четких содержательных параметров «видовая характеристика переносится из области грамматической категории в область лексики и синтагматики, которые по-разному взаимодействуют с временным содержанием формы» [4, с. 72].

## Список использованной литературы

1. Будагов, Р. А. Человек и его язык / Р. А. Будагов. – М. : Издательство Московского университета, 1976. – 432 с.
2. Зиндер, Л. Р. Пособие по теоретической грамматике и лексикологии немецкого языка / Л. Р. Зиндер, Т. В. Строева. – Л., 1962. – 148 с.
3. Erben, Johannes. Abriss der deutschen Grammatik / Johannes Erben. – Berlin : Akademie-Verlag, 1966. – 316 S.
4. Хлебникова, И. Б. Некоторые вопросы типологического сопоставления видо-временных систем / И. Б. Хлебникова // Структурно-типологическое описание современных германских языков. – М. : Наука, 1966. – С. 62–73.
5. Гухман, М. М. Готский язык: учебное пособие / М. М. Гухман. – М. : Либроком, 2018. – 288 с.
6. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М.: Высшая школа, 1978. – 288 с.
7. Жирмунский, В. М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. – М. : Высш. школа, 1965. – 408 с.
8. Goethe, J. W. Die Leiden des jungen Werther / J. W. Goethe. – Hamburg: Lesehefte Verlag, 2009. – 120 S.

УДК 811.161.1'367.335.2

***Е. А. Окунева***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **МЕСТО КОНЦЕССИВНЫХ ГИПОТАКТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ТИПОЛОГИИ СЛОЖНОПОДЧИНЁННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

*Статья посвящена особенностям функционирования уступительных придаточных предложений в системе сложноподчинённых предложений. Приводится краткий обзор основных проблем классификации СПП на разных этапах. Ввиду своих семантических и структурных особенностей придаточные уступки в разное время трактовались как разновидность придаточных условных либо ССП противительных и обособились как*

*тип СПП сравнительно недавно. В современном представлении лингвистов о СПП обоснованность существования уступительных СПП как отдельного класса не подвергается сомнению, разработан вопрос об их грамматических показателях, семантических и структурных характеристиках.*

На современном этапе развития лингвистики накоплен значительный опыт в области классификации сложноподчинённого предложения (далее СПП), а место гипотактических конструкций, выражающих уступительные (концессивные) отношения, прочно закрепилось в типологии придаточных предложений. Под СПП уступки традиционно понимаются предложения, в главной части которых рассматривается ситуация, имеющая место вопреки условию, выраженному в придаточной части. Рассматриваемый тип придаточных предложений оформился в самостоятельную таксономическую единицу сравнительно недавно, отделившись от условных придаточных предложений. Поэтому особый научный интерес представляет процесс формирования данного типа придаточных в отдельный класс, что требует обращения к истории зарождения типологии СПП.

История развития концепций сложного предложения многообразна, а порою и противоречива. Учёные-лингвисты руководствовались различными критериями выделения типов СПП: маркированность либо немаркированность (в зависимости от наличия союзов или союзных слов, связывающих главную часть с придаточной), функционально-семантические характеристики союзных единиц, количество предикативных единиц внутри сложного предложения и т. д. С первой половины XIX века по настоящее время подход к решению вопроса о принципах классификации СПП претерпел значительные изменения.

Первоначально типология СПП строилась по принципу соотнесённости придаточной части с членами простого предложения, т. е. непосредственное внимание уделялось тому, место какого члена главного предложения занимает придаточная часть или союзное слово (Ф. И. Буслаев и его школа). В данной концепции (считающейся традиционной) классификация придаточных сложного предложения во многом соотносилась с классификацией членов простого предложения.

В соответствии с этим принципом гипотактические отношения уступки находили свою реализацию в обстоятельственных придаточных уступки, связанных с главной частью посредством

союза *хоть/хотя*. Примечательно, что в своём труде «Историческая грамматика русского языка» (1843) Ф. И. Буслаев отмечает семантическое сходство уступительных отношений с противительными, которые реализовывались преимущественно в сложносочинённых предложениях: «К противительному сочетанию мыслей принадлежит уступительное. По смыслу уступительное предложение подчиняется противоположному, с ним соединённому; но в грамматическом отношении оба предложения оказываются равно главными, состоящими во взаимном отношении при посредстве союзов *хотя – однако*. Потому уступительное может быть разложено на простое противительное: «*Хотя пойду, но ничего не найду – и пойду, да ничего не найду*» [1, с. 598]. Таким образом, обозначилась одна из потенциальных проблем классификации и необходимость дифференциации СПП уступки и ССП, выражающих противительные отношения, в связи с их семантическим сходством.

Вопрос о разграничении уступительных СПП и противительных ССП получил своё решение в трудах А. М. Пешковского, предложившего отличную от вышеизложенной классификацию сложных предложений. Основным критерием его классификации служили средства связи. Именно они, а точнее их семантика, обуславливают «обратимость» либо «необратимость» отношений между главной и придаточной частью. Обратимые отношения выражаются соединительными, разъединительными и противительными союзами, которые лишь находятся между двумя величинами, не сливаясь с ними. В противоположность необратимые отношения (причины, цели, предшествования и т. д.) выражаются подчинительными союзами, которые примыкают по смыслу к придаточной части «подобно предлогу внутри предложения» [2, с. 464].

Собственно понятие о необратимости отношений внутри СПП даёт предпосылки для толкования характера связи в сложных предложениях типа *Хотя он и осознавал всю серьёзность ситуации, но продолжал медлить с ответом*. В подобном сочетании уступительных союзов с противительными (*хоть/хотя – но, несмотря на то что – всё же* и т. п.) усматривается смешение оборотов. Обе части предложения формально маркированы, но, в отличие от сочетаний союзов *если – то, раз – то* и т. п., где второй союз необязателен, в рассматриваемом случае возможно опущение как союза *хоть*, так и противительного союза *но*: *Он осознавал всю серьёзность ситуации, но продолжал медлить с ответом. – Хотя он осознавал всю серьёзность ситуации, он продолжал медлить с*

*ответом.* Сосуществование обоих союзов в одном предложении объясняется семантической близостью уступительных и противительных отношений, что позволяет говорить о подчинительно-сочинительном типе связи [2, с. 468].

Подобная противоречивость формального подхода к классификации сложного предложения породила необходимость в поиске новых критериев для разработки более точной и однозначной классификации. Таковой стала классификация, учитывающая как формальный, так и семантический критерии.

В середине XX в. фокус лингвистов сместился в сторону структурно-семантического подхода к классификации собственно СПП, а не придаточных частей. Во главу структурно-семантической классификации легли средства связи главной и придаточной частей: союзы или союзные слова. Основы данной типологии СПП были заложены В. А. Богородицким в первой половине XX в. В. А. Богородицкий выделяет восемь типов СПП, среди которых уступительные конструкции занимают полноправное место. Несмотря на наличие в придаточной части условия, вопреки которому совершается действие, выраженное в главной части, в приведенной В. А. Богородицким классификации подчёркивается семантическое отличие уступительных СПП от условных, а также иллюстрируются основные средства связи, выражающие уступительные отношения – союзы *хоть, хотя, сколько ни, несмотря на, пускай* [3, с. 235].

В дальнейшем идеи В. А. Богородицкого получили развитие в трудах Н. С. Поспелова и В. А. Белошапковой. Согласно усовершенствованной классификации В. А. Белошапковой, уступительные придаточные относятся к расчленённым СПП. Тип расчленённых придаточных характеризуется отнесённостью придаточной части ко всей главной, а средством связи служит семантический союз, являющийся «главным организующим центром предложения» и «важнейшим строевым элементом» [4, с. 752]. Именно фактор семантики союза обуславливает дальнейшее разделение СПП на временные, сравнительные, причинные, условные, уступительные и т. д. Согласно структурно-семантическому принципу классификации придаточные уступки распространяют предикативную основу в целом и более не являются подтипом обстоятельственных.

Современный взгляд на СПП характеризуется стремлением объединить традиционный и структурно-семантический подход, что приводит к эклектизму при описании их классов. С одной стороны, присутствует тенденция к отождествлению придаточных частей с

соответствующими по функциям и семантике членам предложения (что представляет собой традиционный подход), а с другой стороны, возникает необходимость разграничения придаточных, распространяющих слово или словосочетание, и придаточных, распространяющих предложение (структурно-семантический подход). Сочетание обоих подходов нашло отражение в учебниках и научных изданиях С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Н. С. Валгиной, В. В. Бабайцевой и др. В данной системе координат СПП уступки относятся к расчленённым обстоятельственным придаточным.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о выделении подклассов внутри СПП с уступительными отношениями. По степени интенсивности значения уступительности Н. С. Валгина вычленяет обобщённо-уступительные СПП, а также СПП с ослабленным или неосложнённым значением уступительности, что является проявлением влияния структурно-семантического подхода, так как основным критерием является семантика союзной единицы. Обобщённо-уступительные предложения указывают на предельное проявление действия в придаточной части и имеют в своём составе союзные местоимения типа *как, где, куда* и т. п. с частицей *ни*: *Как ни старался он ей угодить, она всё была недовольна*. Значение уступительности ослабевает в предложениях с союзами *пусть, пускай*, которые усиливают значение противопоставления: *Пусть я мал, да удал*. Союзы *хоть, хотя, даром что, несмотря на то что, невзирая на то что* имеют неосложнённое значение уступительности [5, с. 327].

На современном этапе развития отечественной лингвистики в области синтаксиса сложноподчинённого предложения наблюдается тенденция к дальнейшему исследованию гипотактических отношений уступки в рамках СПП с позиции изучения оттенков значений, приносимых уступительными союзами. В связи с тем, что место уступительных придаточных в общей типологии СПП не подвергается сомнению, особый интерес для учёных лингвистов представляет обнаружение новых средств выражения уступительных отношений, их прагматический потенциал, функционирование в различных типах дискурса.

### **Список использованной литературы**

1. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка / сост. Ф. И. Буслаевым. – Изд. 2-е, передел. Ч. I–II. – Москва, 1863. –

636 с. – Режим доступа: <http://books.e-heritage.ru/book/10075851>. – Дата доступа: 21.04.2019.

2. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 8-е изд., доп. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.

3. Богородицкий, В. А. Общая грамматика русского языка / В. А. Богородицкий. – М.-Л., 1935. – 356 с.

4. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова [и др.]. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.

5. Валгина, Н. С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н. С. Валгина. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.

**УДК 811.1/.8**

***А. В. Собко***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ РОССИЙСКИМИ ПИСАТЕЛЯМИ И СЦЕНАРИСТАМИ**

*Предметом нашего исследования является английский антропонимикон художественных произведений и фильмов, созданных русскоговорящими писателями и сценаристами современности. Целью нашего исследования является поиск закономерностей выбора российскими авторами того или иного имени для героев своих книг и телесериалов. Проводя свои исследования, мы анализируем и систематизируем те английские антропонимы, которые встречаются в отобранных нами произведениях. Нами было исследовано свыше 60 современных российских фильмов и книг. В данной статье мы приводим результаты наших исследований.*

Жизнь современного общества невозможно представить без средств массовой информации, радио и телевидение стали неотъемлемой и обыденной частью жизни практически любого цивилизованного человека. Не только чтение, но и прослушивание аудиокниг, доступно современному поколению людей благодаря мобильным телефонам, планшетам и портативным ноутбукам, которые также делают возможным и доступным просмотр

киноматериала в любое удобное зрителю время. Развитие современных технологий ускорило межкультурное взаимодействие, облегчило коммуникационные процессы представителей различных стран и культур, что находит своё отражение как в современном искусстве в целом, так и в литературе и кинематографе, в частности.

Активное использование современными российскими авторами английских антропонимов является новой тенденцией. Ранее это не являлось особенностью художественного текста и было редкостью. Ввиду своей новизны, данный вопрос требует детального и глубокого анализа.

Интерес вызывает роман «Фактор Фуры», написанный русскими писателями Александром Гарросом и Алексеем Евдокимовым в 2006 году. В своём произведении они описывают путешествие героя по всему миру. В произведении встречается большое количество иностранных имён. Жители США и Великобритании наделены такими именами, как *Николас Элкимейд*, *Ларри Эдж*, *Уильям Гибсон*, *Маршал Брейн*, *Руби*.

Интересен тот факт, что во время обсуждения возможной судьбы героя произведения, которого зовут *Ларри Эдж* (*Larry Edge*), упоминаются варианты перевода английского слова *edge*. Участники диалога говорят о том, что псевдоним *Edge* является «претензионным», т. к. американцы говорят «to have an edge on somebody», что означает «получить преимущество перед кем-то» [1, с. 185].

В книге также встречаются полные совпадения имён персонажей с реально существующими, довольно известными в своих кругах, американцами и подданными Великобритании. Например: *Маршал Брейн* (*Marshall Brain*), основатель образовательного портала HowStuffWorks и ведущий передачи *Factory Floor* на канале National Geographic. *Уильям (Форд) Гибсон* является американо-канадским писателем-фантастом.

Женское имя *Руби* (*Ruby*) становится всё более популярным в Америке, некоторые герои известных мультипликационных американских и британских мультфильмов носят это имя.

Имя *Уильям* (*William*), как и *Гарри* (*Harry*), уже несколько десятков лет занимает лидирующие позиции в списке самых популярных имён в Великобритании. Это связано с тем, что эти имена носят внуки королевы Великобритании (*Prince Henry*, *Prince William*).

Имя *Николас* воспринимается русскоговорящим человеком, как английский вариант имени *Николай*, оно легко для восприятия и

запоминания. Возможно, благодаря своему звучанию, антропоним *Николас* используется и авторами современных сказок. Так, в сказке «Сон с продолжением», написанной Сергеем Михалковым в 1982 году, правителя волшебной страны зовут *Николас*.

В своей последней работе, фильме «На Дерибасовской хорошая погода, или на Брайтон-Бич опять идут дожди», режиссёр и сценарист Леонид Гайдай знакомит зрителя с агентом ЦРУ, *Мэри Стар (Mary Star)*, которая работает певицей в ресторане под именем *Маша Звёздная*.

Имя *Мэри* является английским аналогом имени *Мария*, а слово *star* переводится, как *звезда*. Соответственно, мы встречаемся с переводом антропонима из одного языка в другой. Данный тип именования часто встречается в современных литературных произведениях, где *Николай* становится *Ником*, *Анна* – *Энн*, *Елизавета* – *Лиз*, *Михаил* – *Майклом*, *Денис* – *Дэном* и т. д.

Фильм был снят в 1992 году, в это время так называемая «западная культура» стала доступна жителям постсоветского пространства, а слово «стар» прочно закрепилось за популярными эстрадными исполнителями. Даже само название фильма говорит о вливании американской культуры в жизнь советского человека. Слова из английского языка стали проникать в повседневную жизнь русскоговорящего человека, а их использование стало считаться признаком «крутизны». В одном из своих монологов писатель-сатирик Михаил Задорнов высмеивал эту тенденцию, приводя в пример фразу: «Отслайсите мне пис этого брэда, плиз. Ничего, что я с Вами на английском разговариваю?...».

В данной российской комедии мы встречаемся с генералом ЦРУ, которого зовут *Джек*. Что, в очередной раз, говорит нам о несомненной популярности данного имени в русскоязычной среде.

Стоит отметить тот факт, что в 2015 году нами был разработан тест, результаты которого были опубликованы в одном из научных изданий [3, с. 109]. При разработке теста мы ставили задачу выявить самые популярные и известные русскоговорящему реципиенту имена. В тестировании принимали участие 150 белорусских студентов факультета иностранных языков первого и второго года обучения. Ответы на поставленные вопросы были открытыми, без вариантов ответа, таким образом мы пытались дать испытуемым свободу выбора, основанную на их личном, субъективном опыте и знаниях. По результатам теста самыми популярными мужскими англоязычными именами оказались *John, Jack, Daniel, Nick, David, Henry, Joe, Chris, Peter, Mike, Alex, Andy* (имена указаны в порядке уменьшения частоты их употребления при анкетировании).

## Список использованной литературы

1. Гаррос, А. Фактор фуры / А. Гаррос, А. Евдокимов / Санкт-Петербург: «Лимбус Пресс», 2008. – 439 с.
2. Wikipedia (свободная энциклопедия Википедия) [Электронный ресурс].
3. Скарынаўскія традыцыі: гісторыя і сучаснасць: зборнік навуковых артыкулаў: у 2 ч. Ч 2 / рэдкал.: А. М. Ермакова (галл.рэд.) [і інш.]; М-ва адукацыі РБ, Гом.дзярж.ун-т імя Ф.Скарыны. – Гомель: ГДУ імя Ф.Скарыны, 2015. – 264 с.

УДК 811.112.2'42(045)

**А. В. Сыцько**  
(МГЛУ, Минск)

### **КЛИШИРОВАННЫЕ ДЕОНТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ С СЕМАНТИКОЙ РАЗРЕШИТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (на материале русского и немецкого языков)**

*В данной работе рассматриваются деонтические высказывания в политическом дискурсе на примере его ядерного жанра – политической речи. Целью исследования стало выявление дискурсивной специфики функционирования деонтических конструкции, где говорящий является исполнителем действия, составляющего пропозицию деонтического высказывания. Материалом послужили выступления канцлера ФРГ, президентов РФ, президента РБ за период с 2000 по 2018 гг., взятые с официальных сайтов ([www.kremlin.ru/events/president](http://www.kremlin.ru/events/president), [president.gov.by](http://president.gov.by), [www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de) и [www.bundestkanzlerin.de](http://www.bundestkanzlerin.de)).*

В политической речи отмечаются «разрешительные» клише типа: *позволю себе сказать / ich darf sagen* и т. п., с действием-говорением в пропозиции. Они представляют собой деонтические высказывания с эксплицитованным я-субъектом. При этом я-субъект оказывается модальным, деонтическим, агентом, иными словами потенциальным исполнителем действия. С позиции семантической структуры деонтического высказывания это *воздействуемый* субъект (*модальный агент*), «на которого оказывают влияние некие силы

(наше прим.: внешние и внутренние принуждения, т. е. модальный источник), которые могут побудить его к действию» [1, с. 251].

Лингвистами постулируется, что сочетание модального маркера с глаголом говорения лишь описывает намерение говорящего [2, с. 208–223], служит смягчению утвердительности и снятию коммуникативного выделения с речевого глагола [3], у которого компонент ‘говорение, порождение речи’ акцентуирован изначально [4, с. 137].

Однако такие конструкции сохраняют свою деонтическую семантику. Источником или фактором формирования деонтического отношения в них становятся либо обстоятельства, либо волеизъявление говорящего, опыт которого сформирован социокультурным контекстом политической коммуникации, где деятельность речевого субъекта направлена, прежде всего, на реализацию функции воздействия.

Так, семантика глагола *позволять* свидетельствует о чем-либо согласии, дающем право сделать что-либо, иными словами разрешении на какое-то действие. В случае с конструкцией *я позволю+инфинитив* речь идет о допущении говорящим, который уже осуществляет речевой процесс, для самого себя в данный момент в зависимости от задач коммуникации некоего определенного процесса речи. Установить доподлинно модальный источник здесь достаточно сложно в силу размытости семантического содержания политического дискурса. В следующем примере, **В завершение нашей сегодняшней процедуры позволю себе сказать буквально два слова, ...** (В. В. Путин. Вручение государственных наград, 27.11.2018), невозможно определить, является ли данное допущение решением говорящего или обусловлено необходимостью обстоятельств упомянуть что-либо.

В немецком языке используемый в подобных деонтических конструкциях модальный глагол *dürfen* или синонимичный ему *können* имеют семантику деонтической возможности, разрешительности, предоставленной обстоятельствами либо этическими нормами [5]. Таким образом, в немецких маркерах, которые переводятся на русский язык ‘мне позволено / исходя из обстоятельств могу / имею право’, уже в самой семантике заложен деонтический фактор, что отличает их от русского эквивалента, где модальный источник не поддается четкой идентификации. Например,

*Über diese Zusammenarbeit konnte ich mich jüngst auch auf meiner Afrikareise informieren und mir ein Bild davon machen. Ich darf sagen, dass sich schon erste Auswirkungen zeigen* (А. Merkel. Rede beim „G20

Investment Summit – German Business and the Compact with Africa Countries“, 30.10.18). ‘Благодаря этому сотрудничеству недавно во время своей поездки в Африку я смогла получить представление об этом. *Могу / имею право сказать*, что уже видны первые результаты.’

*...aber das verbietet mein Amt sowieso. Ich kann aber feststellen, dass es in seinen praktischen Folgen unsere Vorstellung von Religionsfreiheit auf die Probe stellt* (А. Меркел. Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel bei der Verleihung des Heinz-Galinski-Preises, 28.11.12). ‘... но моя служба это запрещает. *Я могу, однако, сказать / констатировать*, что последствия этого подвергают испытанию нашу идею религиозной свободы.’

Несовпадения в семантике деонтических маркеров в русском и в немецком языках обуславливают их комбинации с отличными глаголами говорения. При этом деонтические конструкции оказываются прагматически насыщенными и в зависимости от своего языкового наполнения выполняют различные функции, которые обусловлены семантикой глаголов говорения. К их числу в данных клише наряду с глаголом *сказать / sagen*, описывающим сам факт произнесения, относятся такие глаголы, как *напомнить / erinnern, wiederholen* ‘повторить’, *feststellen* ‘констатировать’, *hinweisen* ‘заметить’, *mitteilen* ‘сообщить’, *versichern* ‘заверить’, *zusagen / versprechen* ‘обещать’, обозначающие какое-либо другое реализованное в процессе речи действие, а также такие глаголы, как *продолжить, выразить уверенность, предположить, привести (пример / несколько цифр), назвать (имена, цифры)*, указывающие на определенные особенности содержания или на место реплики. Кроме этого, в русском языке фиксируются также усеченные сочетания деонтического маркера *позволю себе* с существительными семантики говорения *несколько замечаний, вопрос, реплику*.

В случае наличия в высказывании вербализаторов *два слова о, реплику по вопросу о* и т. п. данные конструкции эксплицитно указывают на тему или предмет рассуждений, например, *И я позволю себе маленькую реплику по вопросу о нацеливании ракет*. (В. В. Путин. Выступление Президента РФ в ходе совместной пресс-конференции по итогам переговоров с Президентом США Дж. Бушем, 24.05.2002). Их относят к метатекстовым средствам привлечения внимания к информации, которые структурируют дискурсивный фрагмент, определяя его информационную ценность. Ю. Д. Апресян справедливо отмечает, что «это – своего рода прагматические инструкции по поводу того, как должно быть

распределено внимание адресата при восприятии сообщаемой информации» [6, с. 151].

Деонтические клише с соответствующим глаголом структурируют текст, например, *Был ещё вопрос в отношении распределения, я тогда позволю себе продолжить* (Д. А. Медведев. Встреча с активом партии «Единая Россия», 03.10.2013). Что осуществляется также при наличии таких маркеров, как *в завершение, далее*, которые характеризуют место последующего сообщения в смысловой структуре текста в русской политической речи: *В завершение нашей сегодняшней процедуры позволю себе сказать буквально два слова, оттолкнусь от того, что здесь уже прозвучало из уст одного из награждённых* (В. В. Путин. Вручение государственных наград, 27.11.18).

Разрешительные клише дополняются эпистемическим компонентом *предположить, выразить уверенность*, например, *Я, кстати, позволю себе предположить, что такой болезненный для нашего общества вопрос, как коррупция, во многом связан с тем, что у нас появилось слишком много душевно неразвитых людей* (В. В. Путин. Заседание Совета при Президенте по культуре и искусству, 25.12.15). В немецком языке для этого употребляются модальные слова низкой степени уверенности: *Ich darf vielleicht auch sagen, dass an der Erfolgsgeschichte in erster Linie natürlich die Spielerinnen, die Trainerinnen und alle, die direkt daran mitarbeiten, beteiligt sind* (А. Merkel. Ansprache anlässlich des Empfangs der Fußballnationalmannschaft der Frauen und der Eröffnung der Ausstellung "Frauen schreiben Fußballgeschichte", 05.04.11). 'Я, наверное, имею право сказать, что в историю успеха вовлечены, конечно, игроки, тренеры и все, кто непосредственно работал.' Коммуникативно обоснованное дополнение деонтики эпистемическими оценками направлено на поддержание коммуникативного имиджа политика.

Немецкие деонтические клише могут реализовывать различные иллокуции. Так, модальный глагол *dürfen* сочетается с перформативами комиссивных речевых актов – обещания и заверения (*darf + jmdm versichern* 'заверить', *jmdm zusagen* 'обещать'), возлагающие на говорящего обязательство совершить некоторый поступок: *Ich darf Euch versichern: Auch Mädchen können das* (А. Merkel. Rede anlässlich der Auftaktveranstaltung zum Girls' Day, 21.04.10). 'Я могу вас заверить: даже девушки могут это делать.'

Разрешительные конструкции выражают возражение или несогласие с одним из эксплицитных или имплицитных компонентов пропозиции предыдущего высказывания. В таком случае в немецком

языке в них присутствуют местоименные наречия *dazu*, *darauf* ‘на это’, которые выполняют анафорическую функцию, отсылая к тому, что уже было сказано до данного акта речи, а лексемы *aber* ‘но’, *allerdings* ‘однако’ указывают на возражение, несоответствие предшествующему или ограничения предшествующего высказывания. Например, *In dieser Hinsicht hapert es bei uns ja sicherlich noch in vielen Bereichen. Ich darf allerdings nichts dazu sagen, weil die Schulen in der Hoheit der Länder liegen* (А. Меркел. Rede anlässlich Eröffnung des Neubaus für die Kulturstiftung des Bundes, 30.10.12). ‘В этом отношении у нас еще много недостатков во многих областях. Однако я ничего сказать не могу по этому поводу, потому что школы находятся в суверенитете стран.’

При возражении в разрешительном клише может использоваться глагол *напомнить* / *erinnern*, реализующий речевой акт информатива: ...*что стало с теми заверениями, которые давались западными партнерами после роспуска Варшавского договора? Где теперь эти заявления? О них даже никто не помнит. Но я позволю себе напомнить в этой аудитории, что было сказано* (В. В. Путин. Выступление на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности, 10.02.2007). Интенция напоминания направлена на передачу конкретной информации, с помощью которой говорящий ставит целью оказать на аудиторию определенное воздействие, например, *Ich darf daran erinnern: Europa hat sich im Jahr 2000 mit der sogenannten Lissabon-Strategie das Ziel gegeben, im Jahr 2010 der dynamischste Kontinent der Welt zu sein. Dieses Ziel haben wir erkennbar verfehlt.* (А. Меркел. Rede beim BGA-Unternehmertag, 24.10.12). ‘Я могу напомнить, что в 2000 году с помощью так называемой Лиссабонской стратегии Европа поставила перед собой цель: в 2010 году стать самым динамичным континентом в мире. Мы явно упустили эту цель.’

Разрешительные конструкции условной формулы *wenn ich das (so) sagen darf* ‘если мне позволено так сказать’, выступают маркерами некоторой «нетривиальности» способа языкового оформления мысли, например, *Ich finde dieses Motto jedenfalls sehr richtig und wichtig – wenn ich das sagen darf – für unsere heutige Zeit* (А. Меркел. Rede beim Wirtschaftsgipfel der "Süddeutschen Zeitung", 13.11.18). ‘В любом случае, для сегодняшнего дня я считаю этот девиз, *если можно так выразиться*, очень правильным и важным.’ Их сферой действия является не пропозиция высказывания целиком, а лишь ближайшее окружение слева и/или справа. «Нетривиальность» заключается в том, что лексическое наполнение высказывания, с точки зрения самого говорящего, является неожиданным для адресата либо не соответствует представлениям

говорящего о языковой норме, и поэтому заслуживает привлечения внимания для правильной интерпретации. [7, с. 627].

Кроме этого, в политической речи у говорящего существует возможность путем употребления условной неопределенно-личной конструкции *если можно так сказать, если можно так выразиться / wenn man (so) das sagen darf* вывести себя как субъекта деонтики из коммуникативного фокуса высказывания. При этом с помощью деонтического клише говорящий обращает внимание адресата на другие имплицитные смыслы, когда выбранный способ именованного объекта или его свойства выражает оценочное отношение, как правило, негативное. Например, *Наряду с беспрецедентным ростом терроризма, числа региональных конфликтов, мощными социально-экономическими дисбалансами, фундаментальными угрозами демографического и экологического характера мы сталкиваемся с новыми или, если можно так выразиться, мутировавшими вызовами* (А. Г. Лукашенко. Выступление Президента Беларуси на международной экспертной конференции «Восточная Европа: в поисках безопасности для всех», 24.05.18). Неопределенно-личная формула может включать в себя эпистемический компонент *vielleicht* ‘возможно’, еще больше снижающий категоричность высказывания, например, *Deshalb wünsche ich mir streitbare Bürger, aber zivilisierten Streit – eine richtig gute Disputkultur, wenn man das vielleicht sagen darf* (А. Merkel. Rede im Rahmen der Konferenzreihe „Denk ich an Deutschland“ zum Thema „Wie wollen wir leben?“ bei der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft, 28.09.12). ‘Поэтому я хочу спорить с гражданами, готовыми спорить, но при этом спорить цивилизованно – с хорошей культурой спора, *если можно так сказать.*’

Таким образом, функциональные (семантические и прагматические) возможности разрешительных клише в политической речи, имеющие целью привлечение внимания, обусловлены социокультурным контекстом, они используются для смягчения категоричности. Их полифункциональность определяется языковым наполнением, глаголами говорения. Дискурсивная семантика этих конструкций показывает определенный набор дополнительных коммуникативных задач, которые решает говорящий.

### Список использованной литературы

1. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с.

2. Апресян, Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. Т.2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 199–219.

3. Добровольский, Д. О. Высказывания от 1-го лица: семантика и прагматика / Д. О. Добровольский, Е. В. Падучева // Логический анализ языка. Моно-, диа-, полилог в разных языках и культурах / отв. ред. член-корр. РАН Н. Д. Арутюнова. – Москва: Индрик. – С. 104–121.

4. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / Е. В. Падучева; отв. ред. д.ф.-м.н. В. А. Успенский. – Изд. 5-е, испр. – Москва: URSS Изд-во ЛКИ, 2008. – 291 с.

5. DWDS [Electronic resources] / Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. – Mode of access: <http://www.dwds.de>. – Date of access: 12.06.2019.

6. Апресян, Ю. Д. Прагматическая информация для толкового словаря / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. Том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 135–155.

7. Шилихина, К. М. Дискурсивное маркирование нетривиального лексического выбора / К. М. Шилихина // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Материалы ежегодной Международной конференции «Диалог» в 2-х томах. Т. 1. – Москва: РГГУ, 2013. – С. 625–633.

**УДК 811.112.22'01'367.4'367.625**

***Н. Е. Тихоненко***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

**ОСОБЕННОСТИ СОДРУЖЕСТВ  
ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ  
В ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКИЙ ПЕРИОД**

*Статья посвящена изучению особенностей содружеств глагольных словосочетаний в древневерхненемецкий период. В зависимости от синтаксических взаимоотношений членов предложения выделены пять типов сочетания полнозначного глагола с объектным инфинитивом. Также рассмотрены структура и*

форма словосочетаний древневерхненемецкого и современного немецкого языка. Структура многих из них изменилась, что является неизбежным в развитии и формировании любого языка. Однако структура и форма некоторых содружеств глагольных словосочетания остались неизменными.

Как известно, соединение стержневого глагола с объектным инфинитивом нередко предполагает одновременную реализацию объектной и предикативной валентности, что приводит к возникновению содружеств глагольных словосочетаний. А. П. Иванова отмечает, что все глаголы, сочетающиеся с объектным инфинитивом, в зависимости от их роли в предложении можно разделить на полнозначные и неполнозначные [1, с.91]. Полнозначными называются такие глаголы, которые могут употребляться в предложении как с объектным инфинитивом, так и без него, напр.: «*Er befahl dem Jungen nicht zu schreien*». Неполнозначные глаголы в соответствующем понудительном значении не употребляются без объектного инфинитива, напр.: «*Die Eltern lassen ihn nicht aussprechen*».

Предложения, в которых имеются сочетания полнозначного глагола с объектным инфинитивом, в древневерхненемецкий период можно разделить на пять типов в зависимости от синтаксических взаимоотношений членов предложения:

1) I тип. Основу его в древневерхненемецкий период составляют предложения со структурой: глагол-сказуемое + датив + герундий + аккузатив, напр.: «*...ther brunno, then ich imo gibu zi drinkanne*» [2] – «...источник, который я даю ему пить (для питья)»; «*irougt uns hiar gimuato unser druhtin guatosih zi ruarenne ubaral*» [2] – «...показал нам здесь себя милостиво наш добрый господин для того, чтобы к нему прикасались».

К данному типу уместно отнести также предложения, составным элементом в которых является не герундий, а инфинитив, напр.: «*...brot fon himile gab her in ezzan*» [3] – «...хлеб небесный дал им есть». По своей форме герундий слился с инфинитивом, но прежнее целевое значение сохранилось, и, следовательно, мы имеем те же синтаксические отношения между членами предложения, что и в предыдущих предложениях.

К первому типу мы относим также предложения, в которых один элемент – датив – выпал из общей структуры, напр.: «*...fon theru selbun henti, thiu tod giscankt iu, enti ioh wewon gab zi drinkanne*» [2] – «...от той самой руки, которая принесла вам смерть и горе дала испить».

В нововерхненемецкий период сохранились незначительные остатки данного типа предложений, конечно, только с инфинитивом. Этот тип встречается лишь с глаголами *geben* и *bringen* в их прямых значениях «дать» и «принести». Прямое дополнение таких предложений имеет двойную зависимость – от сказуемого и от инфинитива, напр.: *Er brachte ihr irgendwas zu essen*.

2) II тип. Основу его в древневерхненемецкий период составляют предложения со структурой: глагол-сказуемое + датив + инфинитив (герундий), напр.: «*Tho quad iru der heilant: gib mir trinkan*» [3] – «Тогда сказал ей спаситель: дай мне пить»; *Tho quadun the iungoron untar in zwisgen: eno ni brahta imo wer zi ezzanna?»* [3] – «Тогда сказали ученики между собой: разве никто не принес ему есть?» Этот тип предложений характеризуется отсутствием прямого дополнения при инфинитиве или герундии (последний встречается редко). Инфинитив (герундий), принимая на себя функцию отсутствующего прямого дополнения, приобретает предметность и выражает не только действие, но и предмет, над которым нужно произвести действие, целевое же его значение сильно ослабевает.

К данному типу мы относим также предложения, в которых инфинитив не может иметь при себе дополнения, напр.: «*Inti sar gibot her thie iungiron stigan in skéf*» [3] – «И затем приказал он ученикам войти в лодку».

В современном немецком языке данный тип предложений имеет широкое распространение, напр.: «*Er ist schnell gekommen, um uns zu trinken zu geben*».

3) III тип. В древневерхненемецкий период для него характерна структура: глагол-сказуемое + аккузатив + герундий + аккузатив. Это всегда предложения с глаголом *senden*, напр.: «*...sant er mih, thiz selba thir zi saganne*» [2] – «послал он меня это самое тебе сказать».

В предложениях третьего типа герундий иногда может быть вытеснен инфинитивом, поскольку инфинитив в этот период начинает приобретать широкое распространение, напр.: «*...ih santa iwih arnon*» [2] – «я послал вас собирать урожай». При этом, однако, синтаксическая функция герундия – выражать обстоятельство цели – сохраняется за инфинитивом.

В нововерхненемецкий период к данному типу относятся предложения с сочетаниями глаголов *senden* или *schicken* и инфинитива, напр.: *Die Eltern schickten ihre Kinder nach Hause, Bücher, Hefte und Kugelschreiber zu holen*.

4) IV тип. В древневерхненемецкий период данный тип предложений характеризуется следующей структурой: глагол-

сказуемое + аккузатив + инфинитив (герундий) + аккузатив. В таких предложениях, однако, употребляется не *senden*, а другие глаголы, напр.: «...*bat thesan... thie steina duan zi brote*» [2] – «Просил его... сделать камни хлебом».

Структура этого типа аналогична предыдущему, но синтаксические связи инфинитива (герундия) со сказуемым несколько иные: инфинитив (герундий) не имеет здесь целевого значения и соответствует дополнению, напр.: «...*odo uuer ist fon iu manno, then oba bitit sin sun brotes, ia ni gibit her imo stein?*» [3] – «...или кто из вас такой человек, который, если сын попросит его хлеба, дал бы ему камень?». Герундий в предложениях данного типа встречается крайне редко, так как не имеет здесь яркого целевого значения.

В нововерхненемецкий период инфинитив в предложениях IV типа имеет ярко выраженный характер косвенного дополнения, напр.: *Warum habe ich ihn zum Lesen zwingen wollen? Ich bitte zu entschuldigen.*

5) V тип. К нему мы относим предложения, в которых при определенных синтаксических соотношениях инфинитив может быть не чисто объектным, а иметь частично субъектный характер. В средневерхненемецкий период глагол *helfen* может употребляться с инфинитивом, чисто объектным, а также обозначающим действие, которое выполняется одновременно субъектом инфинитива и субъектом управляющего глагола. Можно привести примеры на первый и второй случаи: «...*der half im wol ervollen in sturme sinen muot*» [4] – «он помог ему проявить в бою свое мужество»; «...*swer mir daz hilfet rechen, dem bin ich immer undertan*» [4] – «тому, кто поможет мне отомстить, я буду всегда верен». В обоих случаях глагол *helfen* никогда не употребляется с герундием, а всегда лишь с инфинитивом, поскольку объектный инфинитив при нем не имеет целевого значения и является дополнением.

В нововерхненемецкий период сочетания глагола *helfen* с инфинитивом также могут иметь различные синтаксические соотношения. Во-первых, *helfen* употребляется с инфинитивом, выражающим действие, в осуществлении которого принимает участие только субъект инфинитива. Лицо, обозначаемое подлежащим предложения, лишь создает условия для выполнения указанного в инфинитиве действия. Во-вторых, *helfen* употребляется с инфинитивом, выражающим действие, в осуществлении которого принимает участие субъект инфинитива и лицо, обозначаемое подлежащим предложения. В этом случае инфинитив употребляется с частицей *zu* или без нее:

а) употребление инфинитива с частицей *zu*: *Beide Töchter halfen der Mutter, ihren Mann zu waschen*.

б) употребление инфинитива без частицы *zu*:

Инфинитив в предложениях данного типа *Die Mädchen hatten gehofft, Anna würde helfen, den Brief schreiben* никогда не имел герундиального морфологического оформления и целевого герундиального значения, поэтому с синтаксической точки зрения можно определить его как дополнение.

Таким образом, приведённые примеры словосочетаний древневерхненемецкого и современного немецкого языка свидетельствуют о том, что уже в древневерхненемецкий период наметились тенденции выражения мысли не простыми словами и предложениями, а целыми «блоками», иначе говоря словосочетаниями, а иногда даже и содружествами словосочетаний. Это является прямым доказательством того, что содружества глагольных словосочетаний прошли длинный путь в своём развитии и становлении. Структура многих из них, конечно же, изменилась, что является неизбежным в развитии и формировании любого языка. Однако приведённые примеры свидетельствуют о том, что структура и форма некоторых содружеств глагольных словосочетания остались такими же, т. е. они вошли в современный немецкий язык в неизменном виде. Эти факты дают нам возможность проследить влияние исторического процесса на становление современного немецкого языка и вычленил те исторические аспекты и моменты, под влиянием которых изменились грамматическая структура и внешняя форма предложений, а значит, и словосочетаний, и слов.

### Список использованной литературы

1. Иванова, А. П. Синтаксические особенности сочетаний глаголов с объектным инфинитивом в немецком языке / А. П. Иванова // Вопросы германской филологии: сб. науч. трудов. Вып. 2. – Л., 1969. – С. 91–99.

2. Otfrid von Weissenburg. Evangelienbuch: Bd. I-V. – Regensburg: Hrsg. v. I. Kelle, 1856 – 1881.

3. Der Althochdeutsche Tatian. – Paderborn: Hrsg. v. E. Sievers, 1872.

4. Nibelungen – Das Nibelungenlied. Denkmäler der Älteren deutschen Literatur. – Halle: Verlag der Buchhandlung des Maifenhäufes, 1901.

**С. А. Шашкова**  
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*Данная статья посвящена вопросу богатства оценочных средств для характеристики человека во французском языке. В статье рассматриваются фразеологические единицы, имеющие в своей основе широкий спектр разных образов Национально-культурная специфика фразеологии находит свое отражение в образно-мотивированной внутренней форме, в выборе эталонов и стереотипов.*

В систему оценочных средств, используемых французским языком для характеристики человека, входят не только имена прилагательные, но и достаточно большая группа фразеологических единиц (ФЕ), обладающих различной степенью идиоматичности. Например, для передачи значения «быть глупым» во французском языке, наряду с нейтральным свободным словосочетанием *être bête*, существуют ФЕ *être bête comme un âne*, *avoir l'esprit bouché*, *avoir le crâne étroit* и др.

Фразеологические единицы рассматриваемого типа являются эффективным средством выражения образной, художественной и эмоционально-экспрессивной характеристики человека и представляют собой интересный объект для исследования как единицы, в семантике которых отражается национальное видение мира. Культурная информация, содержащаяся во ФЕ, заключена в ее образно-мотивированной внутренней форме, в выборе эталонов и стереотипов, дающих представление о критериях и оценках, свойственных конкретному языковому социуму [1, с. 187].

ФЕ со значением нравственной характеристики лица наиболее широко представлены в структуре с глаголами *avoir* и *être*, которые выполняют связующую функцию между субъектом – лицом и приписываемым ему признаком. Такая ФЕ представляет собой своего рода оценочный предикат в готовом виде и, употребляясь в личной форме, образует оценочное высказывание. Фразеологическим единицам со значением нравственной характеристики человека свойственна эмотивность. Имея в своей

основе широкий спектр разных образов, они являются важным средством эмоционального выражения оценочных суждений.

Весьма плодотворной представляется идея о так называемом внутреннем переводе, о возможности использования слов-идентификаторов для передачи содержания фразеологизмов, компоненты которых стали «псевдообозначающими». Слово-идентификатор, или дескриптор, в терминологии Т. З. Черданцевой [2, с. 132], – это нейтральный эквивалент фразеологического сочетания, он является метаязыковой единицей, передающей смысл идиомы с помощью слов в их прямых значениях.

Дескриптор не передает образности, эмотивности, интенсивности оценки, содержащейся в идиоме. Он может быть положен в основу классификации ФЕ по смысловому параметру, позволяя вычленять из фразеологических словарей группы синонимичных фразеологизмов, образованных на основе разных лексических единиц и обладающих неодинаковой синтаксической структурой. Организация фразеологического материала по смысловому параметру позволяет увидеть в комплексе языковые средства, имеющиеся для выражения того или иного понятия, соотнести их с соответствующими регистрами речи, определить характер образа, лежащего в основе идиомы.

Создание образа идиомы происходит в процессе переноса имени с одной ситуации на другую. Человеку приписываются характеристики конкретных предметов и явлений, животных, растений, природных объектов, мифологических существ, частей тела и др. ФЕ рассматриваемого типа отличаются чрезвычайной экспрессивностью, которая создается часто эффектом «загадки», «скрытого образа», в основе которого лежат конкретные слова, делающие образ чувственнее и живее.

Образное значение идиом связано с переосмыслением (полным или частичным) значений составляющих их компонентов, при этом в основе его, как показывает наш материал, чаще всего лежит метафорический перенос. Например, во ФЕ *avoir du feu dans les sabots* семантически опорным словом является лексема *feu*. В составе идиомы *feu* утрачивает связь со своим прежним означаемым, а все словосочетание получает смысл – быть энергичным, стойким. Значение ФЕ может быть «расшифровано» путем восстановления сравнения-подобия, через которое проходит любая идиома, мотивированная на основе метафоры. Восстановление сравнения-подобия можно попытаться произвести с помощью формул «подобно тому (чему)», «в положении,

подобном кому (чему)», «как кто (что)». Так, например, ФЕ *avoir plus d'un tour dans son sac* употребляется, когда говорят, что человек хитер, что он является очень оборотистым. Такой человек подобен фокуснику (*tour* – фокус, проделка), который дурачит людей своими фокусами, обманывает, хитрит, ловчит. Таким образом, здесь правомерно говорить о метафорическом переносе на основе сходства явления.

Другой пример: *être chien* – быть злым, как собака. Здесь речь идет скорее о переносе, основанном на сходстве поведения, характера. Можно сказать, что у такого человека характер злой, как у собаки. В следующем примере – *avoir la tête bien meublée* (иметь большие познания) – голова человека сравнивается с хорошо обставленной комнатой, в которой много мебели, подобно тому, как в голове содержится много знаний. В некоторых случаях восстановление сравнения представляется достаточно сложным, однако «... даже в тех случаях, когда связь двух сравниваемых ситуаций потеряна в веках, сам по себе факт существования такого сравнения общеизвестен, и это только подтверждает возможность его восстановления» [3, с. 65].

В основе многих ФЕ рассматриваемого типа лежат сравнения. Например, *être bête comme un chou* – быть очень глупым; *être traître comme Judas* – быть неверным, предателем; *être ignorant comme une carpe* – быть невежей; *être doux comme une colombe* – быть кротким, как ягненок. Они являются, как правило, трехкомпонентными, созданы по форме свободного словосочетания, характеризуются при этом определенной устойчивостью структуры, воспроизводятся в готовом виде, представляя собой единицы языка, и фиксируются словарями.

Фразеологизация словосочетания часто основана на переносе значения по смежности (метонимический перенос). В группе ФЕ со значением нравственной характеристики лица наиболее многочисленную группу составляют ФЕ, опорным семантическим компонентом которых являются слова, обозначающие части тела. Такие ФЕ связаны с языковой символикой, возникающей прежде всего в связи с фетишизацией внутренних органов (сердце, печень, почки), неотторжимых частей тела человека (рука, нога, глаз, ухо) (4, с. 74). Каждый народ выбирает для себя какие-то функции частей тела, которые становятся символическими.

Во французском языке достаточно широко представлены группы ФЕ с семантически организующими членами *coeur* (сердце), *tête* (голова), *esprit* (ум), *cerveau* (ум, мозг).

Сердце издавна и по праву считается самым главным органом человека, от которого исходят все наши чувства, им объясняются характер, поведение, поступки. Сравним: *avoir du coeur* – быть благородным, гордым; мужественным, храбрым; *avoir le coeur bien accroché* – быть мужественным, не робкого десятка; *avoir le coeur mal placé* – быть трусливым; *avoir le coeur dur* – быть жестокосердным; *avoir le coeur d'artichaut* – быть легкомысленным и др. [5, с. 257]. ФЕ, образованные путем метонимического переноса, выражают достаточно широкий спектр оценочных характеристик и представлены, прежде всего, в оппозициях: *intelligent* (умный) / *bête* (глупый); *brave* (храбрый) / *lâche* (трусливый).

Фразеология хранит в своем составе многие слова, сочетания слов и структуры, которые могут дать чрезвычайно интересный материал относительно путей развития языка, его стадий и тенденций функционирования.

Изучение синонимических групп ФЕ приводит к пониманию специфики семантических процессов, лежащих в основе формирования идиом, дает возможность описать широкий спектр образных выражений, близких по значению и свидетельствующих о богатстве выразительных средств французского языка.

### Список использованной литературы

1. Фразеология в контексте культуры. РАН, Ин-т языкознания. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 288 с.
2. Черданцева, Т. З. Итальянская фразеология и итальянцы / Т. З. Черданцева. – М.: ЧеРо, 2000. – 304 с.
3. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 184 с.
4. Bally, Ch. Linguistique générale et linguistique française / Ch. Bally. – Paris: Leroux, 1932. – 364 p.
5. Guiraud, P. Les locutions françaises / P. Guiraud. – Paris: Edition Delphes, 1962. – 265 p.

**О. Г. Яблонская, А. Ю. Лахманкова**  
(МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ЛЕКСЕМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ**

*Данная статья посвящена исследованию лексических единиц с точки зрения национально-культурного аспекта. Выявляются единицы английского языка, в которых содержится национально-культурная семантика, рассматриваются способы их перевода на русский язык, анализируются происходящие лексико-семантические изменения, соответствующие культурному мировосприятию носителей разных языков.*

Культура каждого народа отражается в текстах на его языке. Иногда то, как принято говорить на одном языке, невозможно передать дословно на другом. Поэтому каждый язык характеризуется своим культурным своеобразием.

Человек, рождаясь биологическим существом, вступает в контакт с культурными предметами и распредмечивает их, овладевая деятельностью, которые «застыли» в форме этих предметов, и строит те человеческие способности, которые принято транслировать в его обществе. Построенные при распредмечивании культурных предметов человеческие способности превращают человека из существа биологического в существо культурное [1, с. 46].

Наличие в языке не только лексических средств, способных замещать культурные предметы и показывать образы даже не существующих культурных предметов, но и грамматических правил, позволяющих производить и воспринимать речевые высказывания, дает возможность при восприятии чужих речевых высказываний получать новые знания [1, с. 51].

Цель данного исследования – выявить особенности передачи на русский язык лексических единиц в национально-культурном аспекте.

В качестве материала исследования нами был рассмотрен известный роман английского писателя Сомерсета Моэма «Театр» [2], в котором представлена тонкая, интересная история успешной, умной актрисы, отмечающей середину жизни романом с молодым мужчиной. Объектом исследования являются лексические

единицы английского языка, в которых содержится национально-культурная семантика.

Рассмотрим способы передачи высказываний, содержащих семантические компоненты национальной культуры англичан, в следующих примерах.

*He's quite gentleman.*

*Он вполне хорошо воспитан.*

В английском языке автор использует слово «gentleman» и оно вписывается в высказывание, не нарушая речевых норм и сохраняя соответствующие культурные ассоциации. В английском языке «джентльмен» характеризуется так же, как и словосочетание «хорошо воспитан» в русском языке. Однако при переводе следует учитывать следующее: в повседневной жизни люди обычно говорят «хорошо воспитан» о человеке, который обладает талантом применять этикет, держаться в обществе и великолепно обходиться с окружающими, не имея при всем этом плохих привычек и нелепой репутации. В русской литературе слово «джентльмен» используется довольно редко, а в жизни – еще реже. В переводе на русский язык прекрасно подходит словосочетание «хорошо воспитан», которое не нарушает культурных особенностей данной страны.

Рассмотрим еще один пример.

*Julia wondered if she could be such a fool as to be in love with him.*

*Интересно, хватило у нее ума влюбиться в него?*

В оригинале автор использует слово «fool», которое характеризует девушку соответствующим образом. В английской речи и литературе данное слово используется часто и считается культурной нормой. Однако в русском языке соответствующий эквивалент чаще употребляется с отрицательной оценкой в повседневной жизни, чем в литературе. Автор перевода заменил слово «дура» на «хватило ума». Данное словосочетание и его варианты являются распространенными в русской культуре: «Как у тебя ума хватило?», «Ну и хватило же у тебя ума!», «Интересно, хватит у тебя ума?» По сравнению с вариантом, содержащим дословный перевод «была ли она душой», представленный способ перевода является менее грубым и более тактичным.

В следующем примере значимую роль для точной передачи смысла лексемы играет контекст.

*Michael and I have very small appetites.*

*У нас с Майклом очень плохой аппетит.*

В данном предложении слово “small” переведено как «плохой». Lingvo Live словарь предлагает следующие варианты перевода этой лексемы: маленький, скромный, подлый, пристыженный, слабый, тонкий [3]. Однако для русского языка неестественным является словосочетание «маленький аппетит». Ни один из вышеперечисленных синонимов слова “small” в русском языке не может заменить в высказывании контекстное значение «плохой». Словосочетание «плохой аппетит» будет наиболее удачным и понятным вариантом для русскоязычного читателя.

В следующем примере имеет место культурно-обусловленное восприятие окружающего мира.

*He blushed scarlet.*

*Он покраснел.*

Дословный перевод английского предложения выглядит следующим образом: «Он смутился алым». Само словосочетание “blush scarlet” является фразеологизмом в английском языке. Однако перевод представлен нам как «покраснел». В русском языке соответствующий фразеологизм «залиться румянцем» имеет возвышенную семантику и относится к книжному стилю [4]. В повседневной жизни приемлемым является вариант «покраснеть» (засмущаться, прийти в замешательство) [5]. Такое различие в лексическом оформлении в двух языках объясняется устоявшейся культурной семантикой, заключенной в соответствующих лексемах.

Таким образом, можно сказать, что фразеологизмы, которые содержат в своей семантике национальную составляющую, характеризующую носителя английского языка, могут утрачивать эту черту при переводе на русский язык. Лексические единицы, которые в английском языке являются обыденностью, в русском языке могут иметь дополнительные коннотативные значения, искажающие смысл текста.

Чтобы избежать возникновения ненужных семантических оттенков, переводчик отказывается от дословного перевода и использует выражения, синонимичные с точки зрения культурного восприятия и выполняющие аналогичные коммуникативные функции в тексте перевода. В таких случаях национально-культурный компонент значения оригинала является не существенным для смысла всего произведения и в русскоязычном варианте исчезает.

## Список использованной литературы

1. Никольский, Л. Б. Язык как средство трансляции культуры / Л. Б. Никольский. – М. : Наука, 2000. – 311 с.
2. Сомерсет, М. В. Театр: роман; на англ. яз. / коммент. Н. М. Коптюг. – Новосибирск: Норматика, 2015. – 180 с.
3. Словарь АBBY Lingvo Live [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/small>. – Дата доступа: 12.09.2019.
4. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и исходных по смыслу выражений / Н. Абрамов. – М. : Русские словари, 1999. – 433 с.
5. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник / З. Е. Александрова. – М. : Русский язык, 2001. – 568 с.

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 821.161.3-1\*У. Жылка:821.111-1\*П. Шэлі

**Д. Ю. Аблавушка**  
(ГДУ імя Ф. Скарыны, Гомель)

## СЭНСАВАЯ НАГРУЗКА ВОБРАЗУ ПРАМЕТЭЯ Ў ТВОРАХ УЛАДЗІМІРА ЖЫЛКІ І ПЕРСІ ШЭЛІ

*У дадзеным артыкуле аналізуецца, параўноўваецца, высвятляецца агульнае і адметнае ў творчасці беларускага паэта 20-х гадоў ХХ ст. і англійскага паэта першай паловы ХІХ ст., якія ў сваіх творах звярталіся да антычных вобразаў-архетыпаў, што адпавядала літаратурнай канцэпцыі рамантызма і далучала беларускую літаратуру да еўрапейскай.*

Творчасць Уладзіміра Жылкі – беларускага паэта першай паловы ХХ стагоддзя – адпавядала традыцыям еўрапейскага рамантызму. Рамантызм як культурная з’ява стаў рэакцыяй на Вялікую французкую рэвалюцыю, але яна не была адзіным універсальным фактарам для ўсіх краін: напрыклад, у Англіі перадумовай, якая вызначыла вытокі рамантызму, стала заканчэнне прамысловага перавароту, у Расіі – Айчынная вайна 1812 года. На тэрыторыі Беларусі такой перадумовай быў падзел тэрыторыі краіны на Заходнюю і Усходнюю Беларусь, чым і абумоўлена адметнасць сусветнага мастацкага вопыту ў Беларусі. Аднак, нягледзячы на страту цэласнасці, падзея гэта мела і станоўчае значэнне для развіцця беларускай літаратуры ў кантэксце еўрапейскай, пра што сведчыць творчасць Уладзіміра Жылкі.

Адной з характэрных рыс рамантызму як літаратурнага напрамку з’яўляецца зварот да міфалагічных вобразаў – вобразаў-архетыпаў. Антычныя вобразы-архетыпы можна знайсці як ў творах еўрапейскіх аўтараў, так і ў беларускіх.

Вобраз Праметэя – гэта вобраз, да якога звярталіся прадстаўнікі шматлікіх культурных эпох. Паводле старажытнагрэчаскай міфалогіі, Праметэй – гэта тытан, які стварыў з гліны першага чалавека, навучыў яго рамёствам, даў яму агонь, які сам скраў у Зеўса. Таксама вядома, што Зеўс пакараў Праметэя: прыкаваў яго да скалы

на Каўказе і штодзень прысылаў да яго арла – кляваць печань Праметэя. Праметэй – гэта вельмі зручны архетыповы вобраз, каб перадаць рэвалюцыйныя матывы, таму ён і прываблівае шматлікіх пісьменнікаў.

Звернемся да вдлюстравання гэтага архетыповага вобраза Уладзімірам Жылкай:

*“О няволя... нясіла... Ды не!  
З гордых вуснаў не вылеціць стогн!  
Пакарацца, хіліцца не мне!  
Гнеў, як польмя, мора імкне,  
І ў вякі, і ў вякі мой праклён!  
Мой праклён, мой пратэст – нібы гром,  
Хай пачуюць, хто думаў, хто смеў,  
Хто маім прасвятляўся агнём.  
Ганьба! Вечная ганьба багом,  
Чый магутны, няправедны гнеў!” [1, с. 73].*

Не адыходзячы далёка ў яго пераасэнсаванні ад трыдцыйнага бачання спраў Праметэя, Уладзімір Жылка робіць акцэнт на яго архетыповых якасцях: сіле, непахіснасці, нескаронасці перад мацнейшымі сіламі, а таксама на спадзяваннях героя старажытных міфаў на тое, што людзі змогуць яго пачуць і падтрымаць. У вершы паэт аспрэчвае права багоў на кіраванне светам, бо яны не прытрымліваюцца справядлівасці, сумленнасці, праўды. Гэты верш можна ўспрымаць як сімвал зняволенага і раскрыжаванага роднага Краю, які зазнаў на сабе «магутны прымус» – падзел Беларусі на дзве часткі.

Як лічыць Уладзімір Калеснік, паэт адчуваў, што яго светапогляд і палітычная пазіцыя – не прыватная асабістая справа: «на яго арыентаваліся многія, і ён пачуваў маральны абавязак дапамагаць парадай і прыкладам кожнаму, хто, як і ён, шчыра імкнуўся быць карысным свайму народу, гатовы быў змагацца за ўз’яднанне радзімы і свабоднае жыццё ў сацыялістычнай роўнасці і гістарычнай справядлівасці. Як мастак Жылка ўмеў пранікаць у душы другіх людзей, ён разумеў тыя маральныя цяжкасці, з якімі сутыкаліся асабіста сумленныя аднакашнікі з ліку тых, каму належала зжыць памылкі сваёй маладосці, людзі, аднойчы збітыя з тропу патрыятычным фразёрствам “незалежнікаў” і выкарыстаныя ў свой час рэакцыйнымі палітычнымі дзеячамі і групоўкамі для антынародных мэт» [2, с. 140].

Такім чынам, выяўленне вобраза Праметэя – надзвычай актуальнае для тых гадоў, для асяроддзя паэта. Яно перажытае асабіста аўтарам.

Вобраз героя, які праз веды дае людзям свабоду і магчымасць жыць ва ўзаемнай любові, прыцягнуў у свой час і ўвагу Персі Шэлі і паслужыў для стварэння карціны барацьбы супраць тыраніі ва ўсім сусвеце. Персі Шэлі – прадстаўнік рэвалюцыйнага рамантызму, а яго лірычная драма «Вызвалены Праметэй» – адзін з буйнейшых рэвалюцыйна-сімвалічных твораў, з’явіўся адлюстраваннем не толькі нацыянальнага, але і агульнаеўрапейскага вопыту вызваленчай барацьбы супраць феадальнай рэакцыі і капіталістычнага прыгнёту.

Месца дзеяння драмы – Сусвет, які знаходзіцца пад уладай Юпітэра. Дзеянне пачынаецца з маналога Праметэя, які дапамог Юпітэру атрымаць уладу на нябёсах, паспрыяўшы скіданню ў Тартар яго бацькі Кронаса. Юпітэр асудзіў чалавека на пакуты, і Праметэй вырашыў дапамагчы людзям: ён прынёс ім выкрадзены з нябёс агонь, даў веды і здольнасць адчуваць хараство. Юпітэр угледзеў у гэтым мяцеж тытана.

<i>“As one who checks a fiend-drawn charioteer, The falsehood and the force of him who reigns Supreme, and with the groans of pining slaves Fills your dim glens and liquid wilderness: Why answer ye not, still? Brethren!”</i> [3]	<i>«И встал лицом к лицу с коварной силой Властителя заоблачных высот, Насмешливо глядящего на Землю, Где стонами измученных рабов Наполнены безбрежные пустыни. Зачем же вы безмолвствуете? Братья! Дадите ли ответ?»</i> [4, с. 80]
--	---

Па загадзе Юпітэра Праметэй быў прыкаваны алмазным ланцугом да скалы. Праметэй церпіць пакуты, ён смяецца з тых катаванняў і мучэнняў, якім падвяргае яго Юпіцер. Сілы свае Праметэй чэрпае ў барацьбе народаў. І драма развіваецца ў становішчы напружанай барацьбы, у якую далучаны ўсе сілы сусвету:

<i>“See a disenchanting nation Springs like day from desolation; To Truth its state is dedicate, And Freedom leads it forth, her mate”</i> [3]	<i>«Вот обманутый народ От отчаянья восстал, Полднем ярким заблистал, Правды хочет, правды ждет, Воли дух его ведет»</i> [4, с. 99]
--	---

Праметэй прадракае падзенне Юпітэра, хаваючы, што спрыяць гэтаму будзе сын Юпітэра, які народзіцца ад яго саюзу з багінняй Фетыдай і будзе мацнейшы за яго.

Прароцтва здзясняецца. Дух Вечнасці Дэмагаргон з'яўляецца на калясніцы перад Юпітэрам, каб абвесціць сябе яго сынам і звергнуць тытана ў прорву. Геркулес разбівае ланцугі Праметэя. Пасля вызвалення тытан жыве ў пячоры, якая сімвалізуе шчаслівае існаванне чалавека, якога цяжка дабіцца настолькі, наколькі цяжка прабрацца праз некрануты лес, што перагароджвае шлях у пячору.

Для Шэлі была непрымальнай традыцыйная канцоўка міфа – прымірэнне Заступніка чалавецтва з яго Прыгнятальнікам. Праметэй у Шэлі паказаны як нязломны бунтар. На думку пісьменніка Праметэй не мог так баязліва схіліцца перад вераломным сапернікам. Сам міф пра Праметэя – гэта нейкая маска, за якой Шэлі хавае свае ідэі. У той жа час гэтыя ідэі лёгка прачытваюцца як раз таму, што гэта міф аб Праметэі – героі, які ўвасабляе барацьбу і высакароднасьць.

Вобраз тытана ўвабраў лепшыя чалавечыя якасці: мужнасць, веліч душы, бясстрашнасьць. Праметэй у гэтай драме пазбаўлены тыкіх рыс, як зайздасць, помслівасць і імкненне да самаўсхвалення; тут ён добры і справядлівы герой, учынкі якога прадыктаваны высокімі ідэаламі. Вобраз Праметэя – гэта тып маральнай і ўнутранай дасканаласці, які павінуецца самым чыстым і бескарыслівым матывам, якія вядуць да самых высакародных мэтаў.

Інтэрпрэтацыя сюжэта грэчаскага міфа ў Персі Шэлі вылучаецца яшчэ і тым, што ён паказаў далейшы лёс Праметэя, засяродзіўшы ўвагу не столькі на гераічнай мужнасці, колькі на барацьбе супраць зла, на вызваленні героя і трыумфе пераможцы. Герой не гіне, ён перамагае зло, набліжае светлую будучыню.

*“But soon I looked  
And behold thrones were kingless  
and men walked  
One with the other even as spirits do  
None fawned, none trampled; hate,  
disdain or fear,  
Self-love or self-contempt, on human  
brows  
No more inscribed”* [3]

*«Увидел я, что больше нет  
насилий,  
Тиранов нет, и нет их тронов  
больше,  
Как духи, люди были меж собой,  
Свободные; презрение, и ужас,  
И ненависть, и самоуниженье  
Во взорах человеческих погасли»*  
[4, с. 155]

Рэвалюцыйны рамантык, Персі Шэлі тлумачыць міф аб Праметэі скрозь прызму аптымізму і свабодалюбства. Па ўяўленнях

англійскага рамантыка, у будучым наступіць росквіт маральных і духоўных сіл чалавека, які будзе жыць у грамадстве, заснаваным на роўнасці і міры, што пацвярджае чацвёрты акт “Вызваленага Праметэя”. Персі Шэлі верыць у гістарычны прагрэс і перакананы, што шлях да светлай будучыні ляжыць праз барацьбу.

Такое бачанне будучага сацыяльнага ўладкавання некаторыя лічаць найўным, аднак падаецца больш слушнай думка аб тым, што Шэлі не ставіў сваёй мэтай намаляваць праграму пераўтварэнняў, якія мусяць адбыцца. “Вызвалены Праметэй” ёсць утопія шчаслівай будучыні, дасягнутае лёгка, этычна бездакорным шляхам. Гэта не значыць, што Шэлі сапраўды верыў у рэальнасць такога шляху і не ўсведамляў складанасці сапраўднай барацьбы.

Адлюстраванне вобраза Праметэя Жылкай падобнае да трактоўкі Персі Шэлі тымі якасцямі, што ўласцівы герою старажытных міфаў. Вобраз Праметэя заключае ў сабе ідэю самаадданай барацьбы з палітычнай тыраніяй і духоўным прыгнётам. Мужны характар Праметэя заключае ў сабе рэальныя гераічныя рысы. Пісьменнікі-рамантыкі робяць акцэнт на нескаронасці Праметэя перад вышэйшымі сіламі. У вершах пісьменнікі аспрэчваюць права багоў на кіраванне светам, бо яны не прытрымліваюцца ў сваіх дзеяннях прынцыпаў справядлівасці і маралі. Гэтыя вершы можна ўспрымаць як сімвал барацьбы супраць тыраніі, барацьбы за людское шчасце. Таксама з дапамогай гэтага вобраза-архетыпа пісьменнікі акцэнтавалі ўвагу на пэўных праблемах свайго грамадства, на падзеях, якія мелі месца ў тыя часы.

Аднак існуюць і пэўныя разыходжанні. Шэлі сканцэнтраванна ўвагу менавіта на эпізодзе вызвалення. І гэтым інтэрпрэтацыя вобраза істотна адрозніваецца ад той, якую узнаўляе ў сваім творы Уладзімір Жылка. Гэта тлумачыцца не толькі вырашэннем адмысловых мастацкіх задач, звязаных з імкненнем да рознага ўзроўню эпічнасці, але і ідэйнымі памкненнямі, асабістымі перакананнямі. У Персі Шэлі яны ўвасабляюцца ў барацьбе з тыраніяй, у свабодалюбстве. Персі Шэлі ўпэўнены, што толькі пасля вызвалення чалавека ад сацыяльнага прыгнёту маральнае адраджэнне стане магчымым. Ва Уладзіміра Жылкі – найперш у перадачы сілы, нязломнасці героя і, верагодна, у спадзяванні на падтрымку народа: у беларускага пісьменніка герой апелюе да людзей. Верагодным можна лічыць прачытанне Уладзіміра Калесніка: «народ можа апраўдаць і вызваліць Праметэя, вызваліць мучыцеляў яго – багоў, што дэмагагічна патрабуюць сляпой вернасці старым кланавым догмам і таямніцам» [2, с. 140], і менавіта гэтым абумоўлены зварот да людзей.

Кожны з паэтаў укладаў у вобраз Праметэя свае думкі, памкненні, пачуцці, авеяныя рамантычнай хваляй, таму назіраюцца некаторыя адрозненні ў трактоўцы гэтага вобраза Персі Шэлі і Уладзімірам Жылкай. Гэта таксама тлумачыцца і адрозным гістарычным кантэкстам, рознымі нацыянальнымі культурамі, разрывам паміж паэтамі ў прасторы і часе, асаблівасцямі эпох, у якіх яны жылі.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жылка, У. Выбраныя творы / У. Жылка ; уладанне, прадмова і каментарыі М. Скоблы. – Мн.: «Беларускі кнігазбор», 1998. – 358 с.
2. Калеснік, У. Ветразі Адысея. Уладзімір Жылка і рамантычная традыцыя ў беларускай паэзіі / У. Калеснік. – Мн: Маст. літ., 1977. – 328 с.
3. Prometheus Unbound. Act I // Wikisource [Electronic resource]. – Mode of access : [https://en.wikisource.org/wiki/Prometheus\\_Unbound/Act\\_I](https://en.wikisource.org/wiki/Prometheus_Unbound/Act_I). – Date of access: 21.06.2019.
4. Бальмонт, К. Собрание сочинений: в 7 т. / К. Бальмонт. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2010. – Т. 7 : Избранные переводы: Уолт Уитмен. Революционная поэзия Европы и Америки; Перси Биши Шелли. Освобожденный Прометей; Оскар Уайльд. Баллада Рэдинской тюрьмы; Эдгар По. Рассказы и стихотворения; Лопе де Вега. Овечий ключ; Педро Кальдерон. Жизнь есть сон. – 768 с.

УДК 821.112.2

**А. Л. Батурына**  
(БелДУТ, Гомель)

### **ЖАНОЧЫЯ ВОБРАЗЫ НЯМЕЦКАГА РАМАНТЫЗМУ (НА МАТЭРЫЯЛЕ КАЗАЧНЫХ НАВЭЛ Л. ЦІКА)**

*У артыкуле разглядаюцца асаблівасці адлюстравання вобразаў жанчын ў творах нямецкіх рамантыкаў на матэрыяле казачных навэл Л. Ціка. Па крытэрыях “належанне да рэальнага свету – належанне да фантастычнага свету”, “носьбіткі разбурэння – носьбіткі гармоніі”, “суб’екты дзеяння – аб’екты/ахвяры” вылучаны асноўныя тыпы жаночых вобразаў. Абгрунтавана неабходнасць вывучэння адметнасцей працэсаў пераймання і трансфармацыі*

вылучаных тыпаў жаночых вобразаў у творчасці наступных генерацый рамантыкаў.

На працягу стагоддзяў літаратурны працэс, як і большасць інтэлектуальных заняткаў, заставаўся прэрагатывай мужчын, а жанчыне ў лепшым выпадку адводзілася месца Беатрычэ пры больш ці менш таленавітым Дантэ. Рамантызм, у прыватнасці нямецкі, стаў першай літаратурнай плыняй, у якой жанчыны не абмяжоўваліся роляй музы, якая натхняе творцу. Прычынай гэтага з’явіліся дасягненні перыяду Асветніцтва, калі ў Еўропе пабольшалася колькасць жанчын, якія атрымалі даволі добрую хатнюю адукацыю. Нямецкую літаратуру – як Веймарскую класіку, так і рамантызм – адкрыла для еўрапейскага чытача гаспадыня славуэтага салона, заканадаўца інтэлектуальных мод у Еўропе пачатку 19-га стагоддзя мадам дэ Сталь праз публікацыю сваёй кнігі “*De l’Allemagne*” ‘Аб Германіі’ (1814 г.). Падчас свайго падарожжа па нямецкіх землях (1803/1804 гг., 1807/1808 гг.) яна сустрэлася са шматлікімі нямецкімі філосафамі і літаратарамі, у тым ліку Й. В. Гётэ, Ф. Шылерам, В. фон Гумбальдам. Аўгуст Шлегель пазней зрабіўся яе блізім сябрам і літаратурным кансультантам.

У цэнтры інтэлектуальнага жыцця Ёнскай суполкі знаходзілася Караліна Міхаэліс (у дзявоцтве), у 1796–1803 гг. жонка Аўгуста Шлегеля, а апошнія шэсць гадоў свайго жыцця – Фрыдрыха Шэлінга, на 12 гадоў малодшага за яе. Лёс гэтай жанчыны ліберальных поглядаў, сымпатызантакі Французскай рэвалюцыі, уяўляў сабою прыклад таго “тварымага” жыцця, той унутранай свабоды, да якой імкнуліся раннія рамантыкі. Караліна не была аўтаркай вершаў ці прозы, але “яе саму разглядалі як выдатны феномен жыцця і культуры, які патрабуе тлумачэння і разгадвання” [1, с. 11]. Дасціпныя каментары вострай на язык жанчыны маглі ў момант узнесці аўтараў на вышыню ці разбурыць рэпутацыю, як здарылася ў выпадку з Шылерам, творчасць якога абурала Караліну сваёю халоднай рацыянальнасцю [1, с. 12]. Значную ролю ў распаўсюджванні ідэй рамантыкаў адыграла жонка Фрыдрыха Шлегеля Даратэя (у дзявоцтве Брэндэль Мендэльсон, у першым шлюбе Файт. Даратэя напісала даволі ўдалы рэман “Фларэнтын” (1801 г.), таксама займалася перакладамі з французскай мовы і літаратурнай крытыкай. Пасля распаду Ёнскай суполкі яна, дачка нямецкага філосафа-асветніка яўрэйскага паходжання, якая для шлюбу з Ф. Шлегелем прыняла пратэстантызм, разам з мужам перайшла ў каталіцтва (1808 г.).

У коле гейдэльбергскіх рамантыкаў прыкметнымі фігурамі былі сястра Клеменса Брэнтана і жонка Ахіма фон Арніма Беціна фон Арнім, а таксама Караліна фон Гюндэродэ. Яны засталіся ў гісторыі рамантычнай плыні не толькі як музы рамантыкаў, але і як таленавітыя літаратары. Беціна пражыла даволі доўгае жыццё (1785–1859 гг.) і рэалізавала сябе як пісьменніца і публіцыст. Таленту Караліны фон Гюндэродэ (1780–1806 гг.) не давялося расквітнець у поўную моц – яна скончыла жыццё самагубствам у 26-гадовым узросце.

Роля жанчын у светабачанні рамантыкаў адлюстравана ў шматлікіх творах таго перыяду. Адзін з іх – пабудаваны па ўзору “Дэкамерона” Бакача збор казачных навэл “*Phantasia*” (“Фантазус”, 1812–1816 гг.), у які ўваходзяць сем навэл-казак, (“Бялявы Экберт”, “Верны Экарт”, “Рунэнберг”, “Любоўныя чары”, “Любоўная гісторыя Прыгожай Магелоны” і графа Пятра Праванскага, “Эльфы”, “Кубак”), аб’яднаных даволі аб’ёмнай рамавай навэлай, якая распавядае аб сябрах-літаратарах, што гасцююць у маёнтку аднога з іх. Вакол іх жанчыны рознага ўзросту. Цешча гаспадара прапануе літаратарам па чарзе забаўляць прысутных: “*Ich weiß, dass Sie alle Dichter sind, und höre von Manfred, dass Sie glücklicherweise manche Ihrer Arbeiten mitgebracht haben; wie wäre es also, wenn Sie uns diese nach Lust und Laune mittheilten, und so manche Stunde angenehm ausfüllten...?*” ‘Я ведаю, што вы ўсе паэты, і я чула ад Манфрэда, што вы, на шчасце, прывезлі з сабою некаторыя вашы творы. Як наконт таго, каб вы згодна з вашым настроем пачыталі нам іх ...?’ Жончына сястра падтрымлівае: “*O vortrefflich! ... und dann wollen wir Mädchen und Frauen nach der Lektüre die Rezensenten spielen, und uns über alles lustig machen, was wir nicht verstanden, oder was uns nicht gefallen hat*” ‘О, выдатна! ... і тады мы, дзяўчыны і жанчыны, пасля чытання пагуляем у рэцэнзентаў і пасмяемся з усяго таго, што мы не зразумелі ці што нам не спадабалася (тут і далей пераклад наш. – А. Б.) [2, с. 104]. Гэта сцэна дазваляе ўявіць, як праходзілі йенскія сустрэчы сяброў Ціка, тым больш рамавая навэла насычана адсыламі на ідэі Шлегелей, Наваліса і іншых прадстаўнікоў Йенскай суполкі. Але ўсе ж Цік далекі ад таго, каб лічыць жанчыну інтэлектуальна роўнай з мужчынам: “*Sie müssen gedenken, dass wir Frauen nicht so an das Verschlingen der Bücher gewöhnt sind, wie die Männer*” ‘Вы павінны памятаць, што мы жанчыны не так прывыклі праглынаць кнігі, як мужчыны’, – такія словы ўкладае аўтар у вусны Эміліі, самай сталай і разумнай з герайнў рамавай навэлы [2, с. 418].

У фабуле кожнай з казак-навэл “Фантазуса” прысутнічае тэма адносін паміж жанчынай і мужчынам, і ў большасці з іх вакол яе разгортваецца цэнтральны канфлікт твора. Выключэннем можна лічыць толькі казку “Эльфы”, дзе дамінуе тэма дзіцяці, якому адчынены дзверы ў казачны свет, ўваход куды забаронены дарослым. У пяці з сямі навэл, за выключэннем “Эльфаў”, мужчына з’яўляецца цэнтральным дзеючым персанажам, ўнутранае жыццё гераінь застаецца за рамкамі апавядання. У навэле “Бялявы Экберт” апавядальная лінія рыцара Экберта перарываецца ўстаўкай – незвычайнай гісторыяй яго жонкі Берты, якая расказана яе вуснамі. Па аб’ёму гэта ўстаўка перавышае асноўнае апавяданне. Тым не менш, у заключнай частцы гісторыі аўтарская ўвага зноў змяшчаецца на Экберта. Ён паўстае як цэнтральны персанаж, а Берта – як інструмент разбуральнага року, што вядзе рыцара да вар’яцтва і гібелі. Такім чынам, у асноўным жаночыя персанажы выконваюць у навэлах Ціка ролю трыгера, які скіроўвае лёс героя тым ці іншым шляхам.

Жаночыя вобразы ў казачных навэлах Ціка могуць быць падзеленыя на пэўныя катэгорыі па крытэрыях “належанне да рэальнага свету – належанне да фантастычнага свету”, “носьбіты разбурэння – носьбіты гармоніі”, “суб’екты дзеяння – аб’екты/ахвяры”. Да рэальнага свету належаць Магелона (“Любоўная гісторыя Прыгожай Магелоны і графа Пятра Праванскага”), Эма (“Верны Экарт”), Элізабэт (“Рунэнберг”), Францыска (“Кубак”). Гэтыя маладыя дзяўчыны адпавядаюць традыцыйнаму жаночаму патрыярхальнаму ідэалу, які аб’яднае прыгажосць, пяшчоту і цноту. Характэрнае апісанне сялянкі Элізабэт: “*Sie war schlank und blond, ihr blaues Auge glänzte von der durchdringendsten Sanftheit, ihr Antlitz war wie durchsichtig und in den zartesten Farben blühend*” ‘Яна была стройная і бялявая, яе блакітныя вочы блішчалі ад пранізлівай мяккасці, яе аблічча было нібы празрыстае і квітнеючае найпяшчотнейшымі фарбамі’[2, с. 228]. Жанчыны свету рэальнага з’яўляюцца носьбітамі гармоніі, што падкрэсліваецца іх набожнасцю. Царква – частае месца сустрэчы героя з каханай (ці як у выпадку з графам Пятром Праванскім – героя і нянькі Магелоны, якая выконвае ролю пасярэдніцы паміж каханкамі). Набожнасць гераінь гэтай групы таксама праяўляецца як пакорлівасць нормам маралі і лёсу. Нават Магелона, якая ўцякае з дому разам з каханым, дзейнічае ў адпаведнасці з нормамі куртуазнай маралі рыцарскага рамана. Яна

кахае сумленнага чалавека, які адпавядае ёй у саслоўнай іерархіі, і накіроўваецца да яго бацькоў, каб ўступіць у шлюб.

Шэраг жаночых персанажаў належыць да рэальнага свету, але мае вопыт сутыкнення з “іншым”, фантастычным (Марыя, Эльфрыда – “Эльфы”; Берта – “Бялявы Экберт”, прыгажуня-нявеста Эміля – “Любоўныя чары”). Гэтае сутыкненне адбываецца праз парушэнне нормаў ці межаў. Фінал заўсёды трагічны – пакаранне насцігае гераіню і тых, хто побач з ёю. Тут відавочны адсыл да біблейскага матыву грахападзення Евы, якое зрабіла чалавека смяротным; ён лейтматывам праходзіць праз эпоху рамантызму і набывае цэнтральнае значэнне ў гайдэльбергскіх рамантыкаў. Марыя (“Эльфы”), каб скараціць шлях, перасякае мост – мяжу паміж вёскай і “паселішчам цыган”, якое сапраўды з’яўляецца краінай эльфаў. Зноў вярнуўшыся ў рэальнасць, яна парушае абяцанне захоўваць сакрэт эльфаў, што вядзе да ранняй смерці яе маленькай дачкі Эльфрыды і яе самой. Наступства граху распаўсюджваецца на ўсю мясцовасць, якая робіцца няўрадлівай і непрыветнай. Берта (“Бялявы Экберт”) адну за адной парушае нормы маралі – кідае вернага сабаку на галодную смерць крадзе чароўную птушку і каштоўныя каменні, забівае птушку. Яе смерці недастаткова, каб загладзіць віну; Экберт, не ведаючы таго, ужо даўно ўцягнуты ў вір граху: Берта была яго сястрой. Ён робіцца забойцай і вар’ятам. Спроба атрымаць шчасце праз зварот да чараўніцтва заўсёды абарачаецца падманам. Прыгажуня з навэлы-казкі “Любоўныя чары ” цаною жыцця нявіннага дзіцяці хоча заваяваць каханне Эміля, але яна не здагадваецца, што Эміль ужо даўно горача закаханы ў яе (матыў чараўніцтва як падмана ўзнікае і ў навэле “Кубак”, дзе герой дарэмна спрабуе вярнуць страчаную каханую з дапамогай духаў). Да двух частак свету – рэальнага і фантастычнага – мае дачыненне старая чараўніца, антыпод Прыгажуні, якую адначасова можна лічыць і яе дваініком: у яе жудасным абліччы (“*Es war ein altes Weib von der äußersten Häßlichkeit*” ‘гэта была старая з пачварным абліччам’ [2, с 256]) адлюстроўваецца ўнутраная сутнасць Прыгажуні. Дваініцтва гэтых персанажаў падкрэсліваецца таксама праз іх адначасовую смерць ад рукі Эміля.

Жаночыя персанажы трэцяй групы – Лясная Жанчына (“*Waldweib*”), Венера (“*Frau Venus*”), Цэрына, Старая з казкі “Бялявы Экберт” – належаць да фантастычнага свету. Першыя тры з іх увасабляюць сабою дэманічныя, дахрысціянскія сілы прыроды; яны хутчэй амбівалентныя, чым злыя ці добрыя. Венера, Цэрына,

Лясная Жанчына вабяць герояў сваёй ненатуральнай прыгажосцю: *“Sie schien nicht den Sterblichen anzugehören, so groß, so mächtig waren ihre Glieder, so streng ihr Gesicht ... ein langes schwarzes Haar floß in geringelter Fülle bis über die Hüften hinab”* ‘Яна (Лясная Жанчына), здавалася, не належала да смяротных, такімі вялікімі, такімі моцнымі былі яе рукі і ногі, такім строгім быў яе твар ... доўгія валасы спускаліся віючыміся хвалямі да яе сцёгнаў’ [2, с. 222] (яе антыпод Элізабэт – бялявая і стройная). Як прырода аб’яднае ў сабе прыгожае і агіднае, так і жанчыны-дэмані маюць шмат абліччаў (Лясная Жанчына з’яўляецца як прыгажуня, як вандроўнік і як старая, эльфы для большасці людзей выглядаюць як брудныя жабракі-цыганы). Прырода, не адухоўленая хрысціянствам, застаецца мёртвай, як Голем з “Ізабэлы Егіпетскай” А. фон Арніма, і чалавек рана ці позна насычаецца цялеснымі радасцямі, як Тангейзер у Венерынай гары.

Сувязь са светам чараўніцтва пакідае сляды на абліччы гераінь з рэальнага свету. Нечалавечая прыгажосць адзначае гераіню навэлы “Любоўныя чары” пасля дамовы з д’яблам: *“das schöne Mädchen folgte ihr, blaß, entstellt, die schönsten Brüste ohne Hülle, ... einer Statue von Marmor ähnlich”* ‘прыгожая дзяўчынашла за ёю, бледная, са змененым абліччам, голымі грудзямі, ... падобная на мармуровую статую’ [2, с. 266]. *“Selbst ihre Blässe ... erhöht ihre Schönheit: die braunen Augen blitzen über den bleichen Wangen und unter den dunkeln Haaren so mächtiger hervor; und diese wunderbare fast brennende Röthe der Lippen macht ihr Angesicht zu einem wahrhaft zauberischen Bilde”* ‘Нават яе бледнасць ... павялічвае яе прыгажосць: карыя вочы так ярка гараць над бледнымі шчакамі і цёмнымі валасамі, і гэтыя цудоўныя амаль што палаючая ружовасць вуснаў робіць яе твар сапраўды чараўнай карцінай’ [2, с. 271]. Эльфрыда, дачка Марыі, сама падобная на эльфаў.

Іншым сэнсам напоўнены вобраз старой жанчыны ў навэле “Бялявы Экберт”. Старая ў чорным, якая жыве ў лясной адзіноце, нагадвае хрысціянскую пустэльніцу. Яе хата падобная да манастыру, дзе Берта абароненая ад свайго ракавога лёсу. Пакідаючы Берту, старая выпрабуе яе, але Берта не вытрымлівае выпрабавання. Пазней старая яўляецца Экберту ў абліччах Вальтэра і Гуга. Яна – яго сумленне, нават калі мы дапусцім, што ўсё, што здарылася з Экбертам у апошняй частцы навэлы не больш чым гульня яго хворага розуму.

Жаночыя вобразы можна падзяліць па крытэрыях “актыўнасць, суб’екты дзеяння” – “пасіўнасць, пазіцыя ахвяры”, а

таксама “носьбіткі разбурэння – носьбіткі гармоніі”. Персанажы рэальнага свету, жанчыны-ідэалы пераважна з’яўляюцца носьбітамі любові і гармоніі, пры гэтым для іх звычайна характэрная пасіўнасць і пазіцыя ахвяры. Нават Магелона, якая збегла з рыцарам з бацькоўскага дому, а потым выпадкова згубіла каханага, нічога не прадпрымае: яна доўга і цярпліва чакае, каб яе знайшлі. Цік часоў “Фантазуса” пакідае актыўныя дзеянні мужчынам. Спроба зямной жанчыны заняць актыўную пазіцыю (пайсці да людзей, як Берта, абараніць добрае імя эльфаў, як Марыя ці заваяваць сэрца мужчыны, як нявеста Эміля, мае трагічныя наступствы). Жаночыя персанажы фантастычнага свету надзеленыя сіламі актыўна ўмешвацца ў жыццё герояў, яны нясуць небяспеку і разбурэнне.

Такім чынам, аналіз жаночых вобразаў аднаго з цэнтральных твораў Йенскага рамантызму “Фантазус” дазваляе вылучыць наступныя карэляцыі. Група 1: жанчыны рэальнага свету, пасіўныя (пазіцыя ахвяры), носьбіткі гармоніі і хрысціянскіх каштоўнасцей. Група 2: жанчыны рэальнага свету, маючыя вопыт адносін з “іншым”, фантастычным, актыўныя, адыходзяць ад хрысціянскіх норм (грахападзенне), носьбіткі разбурэння. Група 3: жанчыны фантастычнага свету, маючыя дачыненне да нехрысціянскіх прыродных стыхій, актыўныя, носьбіткі разбурэння.

Навэлы з “Фантазуса” зрабіліся эталонам рамантычнай казкі. Тэмы і матывы, распрацаваныя Цікам, неаднаразова выкарыстоўваліся нямецкімі і іншымі еўрапейскімі паслядоўнікамі рамантызму. Таму вывучэнне адметнасцей працэсаў пераймання і трансфармацыі вылучаных тыпаў жаночых вобразаў у творчасці наступных генерацый рамантыкаў дазваляе лепш зразумець працэсы развіцця рамантычнай плыні ў еўрапейскіх літаратурах.

### **Спіс выкарастанай літаратуры**

1. Берковский, Н. Я. Романтизм в Германии. / Н. Я. Берковский – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 512 с.
2. Tieck, L. Ludwig Tieck’s Schriften : in 27 Bänden / L. Tieck. – Berlin : Reimer, 1828. – 431 S.

***Е. И. Попкова***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

**РОЛЬ ОБРАЗНОСТИ  
В РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ СВЯЗНОСТИ  
В РОМАНЕ Т. МОРРИСОН «СМОЛЯНОЕ ЧУЧЕЛКО»**

*В данной статье на многочисленных примерах из романа афроамериканской писательницы, лауреата Нобелевской премии Тони Моррисон “Смоляное чучелко” (Toni Morrison, “Tar Baby”) рассматривается роль образности, а именно метафоры, как средства реализации такой категории художественного текста, как его связность.*

Несмотря на то, что изучением и исследованием текста как лингвистического явления, его категорий, компонентов и функций занимаются многие исследователи разных стран уже достаточно длительное время, данная проблема не теряет своей актуальности и по-прежнему интересна.

И в последние годы интерес к тексту как сложному и многоаспектному объекту не утихает. Считая текст не просто упорядоченным множеством предложений, а рассматривая его как некоторое образование, многие исследователи полагают, что текст характеризуют определенные категории [1, с. 1].

С позиций лингвистики текст характеризуется связностью, цельностью и коммуникативной завершенностью. Эти признаки настолько тесно взаимодействуют и обуславливают друг друга, что расчленение их связано, во-первых, с большими трудностями, а во-вторых, мыслимо лишь как методический прием, дающий возможность рассмотреть текст с лингвистической точки зрения.

К числу главенствующих категорий относят связность.

Связность – это взаимозависимость элементов текста, прослеживающаяся на разных уровнях их соотнесенности с системой языка. Выделяют различные виды связности, например, можно говорить о фонетической, морфологической, синтаксической, семантической, стилистической связности [2, с. 115].

В проблеме связности художественного текста важное место занимает вопрос о средствах связи. Следует отметить многообразие

существующих средств связи – лексических, лексико-грамматических, морфологических, синтаксических.

Целостность и связность текста, интеграция компонентов различных уровней обнаруживается в характере отбираемых средств вторичной номинации в том, что именно отбирается автором в качестве темы и образа сравнения. Характер образных средств есть показатель эстетико-философской концепции автора, прагматической установки, индивидуальной манеры письма. Однако этим сущность образных средств как дистинктивных признаков текста не исчерпывается [3, с. 51].

Образные средства превращаются в средства связи.

Связность осуществляется с помощью отработанной системы языковых средств.

Под влиянием текста у элементов языка, составляющих этот текст, появляются несобственные функции. Эти функции не зафиксированы в системе языка. Их возникновение связано с расширением значения единиц различного уровня текста. Феномен приращения дополнительного смысла у единиц текста (в результате интеграции части целым) обеспечивает их превращение в связующие средства.

Одним из таких связующих средств является метафора. Будучи структурным текстовым элементом и участвуя в передаче точки зрения автора, метафора обеспечивает интеграцию текста как на уровне поверхностной, так и на уровне глубинной структуры [1, с. 1].

В рамках одного художественного текста метафора как один из главных приемов реализации образности приобретает статус текстообразующего фактора [1, с. 3].

Еще одним средством связи является повтор. Механизм связности текста можно охарактеризовать через повторение лексических единиц, а также целых предложений [4, с. 205].

Приведем пример осуществления связности при помощи метафоры и дистантного повтора в романе выдающегося представителя американской литературы, лауреата Нобелевской премии Тони Моррисон “Смоляное чучелко” (Toni Morrison, “Tar Baby”).

*As long as he burrowed his dinner in his plate like an animal, grunting in monosyllables, but not daring to look at her, she was without fear. But when he smiled she saw **small dark dogs galloping on silver feet*** [5, с. 94].

Эта метафора повторяется на протяжении практически всего текста и олицетворяет страхи Джейдин, одной из главных героинь

романа: простой страх перед незнакомцем, страх потерять самообладание, страх перед невероятно сильным чувством, которое может радикально изменить жизнь, и страх перед переменами. Но Джейдин пытается контролировать свой страх, управлять им, не поддаться, поэтому метафора разворачивается следующим образом:

*She smiled, searching for the leashes of the small dark dogs* [5, с. 115].

*Jadine said nothing, but she held tight on the leashes* [5, с. 116].

*Jadine examined his profile and made sure the leather was knotted tightly around her wrists* [5, с. 119].

*He did not know that all the time he tinkled the keys she was holding tight to the reins of dark dogs with silver feet* [5, с. 158].

*What the hell did he say his name was and even if she could remember it would she say it out loud without reaching for the leash?* [5, с. 159].

*His smile was always a surprise like a sudden rustle of wind across the savanna of his face. Playful sometimes, sometimes not. Sometimes it made her grab the reins* [5, с. 181].

*The dogs were leashed in the city but the reins were not always secure* [5, с. 288].

Эта метафора очень выразительна, и меняющиеся глаголы позволяют делать выводы о душевном состоянии героини: крепко держала поводок, то есть контролировала свой страх, иногда приходилось хвататься за повод – то есть возвращать себе контроль, и так далее.

Таким образом, приведенные выше примеры наглядно демонстрируют, что образность, а именно такие средства образности, как метафора и повтор, в данном случае играют одну из ведущих ролей в реализации категории связности художественного текста.

### Список использованной литературы

1. Сазонова, Е. Б. Образные средства как компонент структуры художественного текста / Е. Б. Сазонова. – АКД. – Л. : 1984. – 16 с.

2. Структура и функционирование поэтического текста. Очерки лингвистической поэтики / А. А. Кожин [и др.]. – М. : Наука, 1985. – 223 с.

3. Тураева, З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

4. Беллерт, И. Об одном условии связности текста / И. Беллерт // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1980. – Вып. 9. – С. 172–207

5. Morrison, T. Tar Baby / T. Morrison. – New York ; New York : Plume, 1987. – 307 с.

УДК 81'255.2:6

***И. Н. Пузенко***

*(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)*

### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ**

*В условиях интенсивного межнационального общения значимость переводческой деятельности ощущается особенно остро в сфере профессиональной коммуникации, связанной со специальными отраслями знаний, науки, техники и деятельности человека. В силу этого научно-технический текст даёт богатейший материал для обмена научной информацией, изучения специальных текстов с позиций лингвистической прагматики и теории коммуникации. Насыщенность терминами и специальной лексикой является одной из определяющих характеристик научно-технического текста.*

В современной теории и практике перевода любой стиль, как и жанр, рассматривается в тексте как феномен функционально-речевой деятельности. В связи с этим их нельзя рассматривать вне коммуникации и функциональных задач. Это значит, что получить объективное представление о функциональном стиле языка речи, который имеет свой уровень лингвистических исследований, интерпретаций и измерений, представляется возможным в том случае, если изучать типичные способы употребления языка в действии, то есть конкретные формы существования языка в тексте. И уже на основе этой языковой реальности и способах организации языкового материала характеризовать обобщённое представление о типе изучаемого текста.

В рамках каждого функционального стиля, как известно, выделяются конкретные языковые особенности, влияние которых на

ход и результат процесса перевода весьма значительно. В научно-техническом стиле речи – это обобщённо-абстрагирующий характер мысли и конкретизация, лексико-грамматические особенности текста и его функционально-речевое своеобразие, где в первую очередь ведущая роль отводится терминологии, абстрактной и специальной лексике, а также сложным конструкциям. Характерными чертами научно-технического стиля являются его информативность, логичность, точность, объективность, а также ясность и понятность изложения передаваемой мысли. Отдельные тексты, принадлежащие к данному стилю, могут обладать указанными чертами в большей или в меньшей степени. Но у всех текстов научной направленности, которые отражают сплав научного и технического знания, обнаруживается преимущественное использование конкретных языковых средств, лексических единиц, которые способствуют удовлетворению потребностей данной сферы общения.

В области лексики – это, прежде всего, использование научно-технических терминов (*a face* – ‘лицевая поверхность’, *reinforced concrete* – ‘железобетон’, *an item* – ‘деталь’), абстрактной лексики (*factor* – ‘фактор’, *expression* – ‘выражение’, *development* – ‘развитие’) и специальной (*lim* – ‘предел’, *simple equation* – ‘линейное уравнение’, *quadratic equation* – ‘квадратное уравнение’). Терминами называются слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты в определенной области науки или техники. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые почти исключительно в рамках данного стиля речи, так и специальные значения общенародных слов. Такие лексические единицы, как *coercivity* (металлургия, техника, автоматика), *klystron* (техника, электроника, радио/электротехника), *microsyn* (автоматика), широко употребляемые в указанных в скобках отраслях знаний, редко можно встретить за пределами научно-технических материалов. В текстах технического профиля в качестве терминов могут выступать и такие слова, как *dead* (‘обесточенный’), *degeneracy* (‘температура/степень вырождения’), *ripple* (‘неравномерность, колебание’), *rope* (‘род как единица длины’), имеющие хорошо всем известные общепотребительные значения.

Технические термины призваны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления, устанавливать однозначное понимание передаваемой специалистами информации. Поэтому к данному типу слов предъявляются и особые требования. Термин должен быть точным, то есть иметь строгое значение, которое можно раскрыть путем логического определения, устанавливающего место

обозначенного термином понятия в системе совокупности существенных признаков класса предметов в области науки или техники. Если определённая величина называется скаляром (*scalar*), то значение этого термина должно точно соответствовать определению понятия (*a quantity that has magnitude but no direction*), которое связывает его с другими понятиями, содержащимися в данном определении (*magnitude, direction*), противопоставляя его понятию *vector* (*a quantity which is described in terms of both magnitude and direction*). Допустим, деталь оптического прибора именуется как видоискатель (*viewfinder*), следовательно этот термин должен обозначать только эту деталь, выполняющую определенные функции, и никакие другие части данного прибора или какого-либо иного устройства.

По описанным выше причинам термин в технике должен быть конкретным, однозначным, систематичным, стилистически нейтральным и в этом смысле независимым от контекста. Другими словами, он должен иметь свое точное значение, указанное в его определении, во всех случаях его употребления в любом тексте, чтобы пользуясь тем или иным термином не приходилось каждый раз решать, в каком из возможных значений или вариантов он употребляется в данном случае.

Непосредственно с точностью термина связано и другое требование, заключающееся в том, чтобы каждому понятию соответствовал лишь один термин, то есть не было бы терминов-синонимов с совпадающими значениями (сравните, растворитель: архитектура – *point-remover*, медицина – *eluent*, нефть – *resolvent*, обувь – *softener*, окружающая среда – *solvent*, техника – *dissolver*, строительство – *point stripper*, фармацевтика – *reconstitution solution*, физика и химия – *solvent medium*, целлюлоза и бумага – *smelt dissolver*, экология – *reductor*, энергетика – *extraction solvent*). Заметим, что точная идентификация объектов и понятий затруднена, когда один и тот же предмет или одно и то же явление трактуются по-разному. Термин должен быть частью строгой логической системы. Значения терминов и их определения должны подчиняться правилам логической классификации, четко различая объекты и понятия, не допуская при этом неясности или какой-либо противоречивости. И наконец, термин в каждой области знаний должен иметь сугубо объективное наименование, лишённое каких-либо побочных смыслов и разночтений, отвлекающих внимание специалиста и привносящих элемент субъективности. Ему не свойственны эмоциональность, метафоричность и наличие каких-либо ассоциаций. Это обусловлено

стилевыми чертами научно-технической речи и спецификой её познавательно-коммуникативной функции, где информационная функция выступает средством выражения результатов научного познания объектов материального мира.

В последнее время большое внимание уделяется систематичности вновь создаваемых терминов. Во многих областях научных знаний разрабатываются специальные правила образования терминов для понятий или объектов определенного класса. К примеру, названия разных видов электронных ламп создаются по аналогии с термином *electrode* с указанием числа электродов, используемых в лампе (*diode, triode, tetrode, pentode, hexode, heptode*). Ряд специализированных электронных устройств получает названия с элементом – *iron* (*additron, carcinotron, cryotron, exitron, ignitron, klystron*).

Аналогичной цели служит широкое использование терминов-словосочетаний, которые создаются путем добавления к термину, обозначающему родовое понятие, конкретизирующих признаков с целью получения видового понятия, непосредственно связанного с исходным. Термины подобного рода фактически представляют собой свернутые определения, подводящие данное понятие под более общее и одновременно указывая его специфический признак. Подобным образом образуются своеобразные терминологические гнезда, охватывающие многочисленные разновидности обозначаемого явления. Например, английский термин «*impedance*», определяемый как «полное сопротивление в цепи переменного тока», используется как основа для ряда других терминов, уточняющих характер сопротивления или участок цепи, в котором оно существует: *blocked impedance, biasing impedance, vector impedance, driving-point impedance, feed-point impedance, input impedance, surface impedance*. Десятки, а иногда и сотни подобных сочетаний создаются на основе таких фундаментальных понятий, как «напряжение, сила, ток». Если прибор именуется как *rectifier* («выпрямитель»), то любые устройства, выполняющие ту же функцию, будут называться путем добавления конкретизирующих признаков к этому термину (*plate-supply rectifier, argon rectifier, silicon rectifier, bridge rectifier, half-wave rectifier*).

### Список использованной литературы

1. Алимов, В. А. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации / В. А. Алимов. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 158 с.

2. Шереминская, Л. Г. Настольная книга переводчика / Л. Г. Шереминская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 252 с.

3. Пузенко, И. Н. Английский язык. Профессиональное общение / И. Н. Пузенко, И. М. Веренич, Н. В. Вербицкая. – Мн. : Гревцова, 2014. – 272 с.

**УДК 821.111(73)'06-14**

***В. Ю. Соболевич***

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА СОВРЕМЕННОЙ АФРОАМЕРИКАНСКОЙ ПОЭТЕССЫ Н. ДЖОВАННИ**

*Статья посвящена исследованию любовной лирики афроамериканской поэтессы XX–XXI вв. Н. Джованни (1943– ). В статье рассматриваются основные образы, мотивы и идеи любовной лирики поэтессы. Личность женщины с ее непосредственными и естественными чувствами в отношении к любви показана в стихотворениях автора. Эта статья является актуальной из-за малой изученности произведений указанной поэтессы.*

Тема любви была, есть и остается одной из фундаментальных тем в мировой культуре, литературе и искусстве. Еще в древние времена она была интересна и важна так же, как и сегодня. Особенно часто понятие «любовь» используется в любовной лирике.

Прежде всего, следует дать дефиницию понятия «любовь» и «любовная лирика». «Любовь является чувством, свойственным человеку, глубокой привязанностью к другому человеку или объекту, чувством глубокой симпатии» [1, с. 285]. По определению Эриха Фромма: «Любовь представляет собой плодотворную форму отношения к другим и к самому себе. Она предполагает заботу, ответственность, уважение и знание, а также желание, чтобы другой человек рос и развивался. Это проявление близости между двумя человеческими существами при условии сохранения целостности каждым из них. Любовь – это деятельность, а не страсть, кого-то обуявшая, и не аффект, кого-то “захвативший”» [2, с. 17]. Таким образом, любовь является чувством глубокой привязанности или

симпатии одного человека к другому человеку, при этом личность каждого из них должна оставаться целостной.

Любовная лирика является одним из наиболее красивых, эмоциональных и «жизненных» жанров. Она передает прекрасный мир человеческих чувств и любовных переживаний. Любовная лирика означает жизнь, переданную романтическими образами.

Одной из тем многих поэтических произведений всемирно известной современной афроамериканской поэтессы Йолэнд Корнелии «Никки» Джованни (1943– ) является тема любви. В ее поэзии личное переходит во всемирное, обыденное в удивительное, обыкновенное в необыкновенное. Внутри и между строк ее произведений можно проследить самые элементарные человеческие желания и заботы: любовь, потеря, дружба, одиночество, свобода. В одно и то же время у читателя возникают новые и непередаваемые ощущения. Недостаточная изученность темы любви поэтического творчества афроамериканской поэтессы определяет актуальность данного исследования, цель которого – системный анализ главных образов и мотивов любовной лирики Н. Джованни.

Так, в одном из своих стихотворений «*Resignation*», которое входит в сборник под названием «*Those Who Ride The Night Winds*», и само название которого говорит о покорности испытать чувство любви, лирическая героиня признается в любви своему возлюбленному и делает это так непосредственно и естественно:

*«... I love you  
because it is the natural order of thing...» [3].*

Данная строка является самой важной в этом стихотворении, т. к. она полностью выражает его тему. В том мире, который создает Н. Джованни, любовь как естественное правило, от которого все зависят, с помощью него все живут и находят себя в жизни.

В рассматриваемом стихотворении можно проследить технику Н. Джованни – повтор как способ изображения глубокой и огромной привязанности лирической героини к своему возлюбленному:

*«I love you  
because the Earth turns around the sun...»  
«... I love you  
like the habit I picked up in college...»  
«... I love you  
because I don't want it  
any other way...» [3].*

Повтор слова «*because*» придает стихотворению тон уверенности, как будто лирическая героиня совершенно уверена в том, что говорит. Точно так же, как большинству эссе требуется много доказательств, подтверждающих утверждение, так же и поэтесса в строках своего произведения показывает, что у героини есть масса причин и аргументов, подтверждающих ее чувства относительно того, почему она так сильно любит. Поскольку поэтесса рассказывает о реальности, она показывает, что героиня любит его, потому что он не идеален. Ее любовь настолько чиста, что она не может никого оставить равнодушным.

*«...I love you  
because only my love for you  
despite the charms or gravity  
keeps me from falling off this Earth...  
...I love you  
because you with all your magic powers were  
determined that  
I should love you  
because there was nothing for you but that  
I would love you...» [3].*

Поэтесса использует много сравнений для того, чтобы показать разностороннюю натуру возлюбленного лирической героини. Она сравнивает его с супергероем, вредной привычкой, существенной частью ее жизни, и все эти сравнения по значению отличаются друг от друга. Читая строки стихотворения, читатель может понять, что любовь является не отдельным чувством или вещью, а частью души лирической героини автора. В стихотворении чувство любви реалистичное и теплое. По мнению Н. Джованни, она является смыслом жизни для ее лирической героини и для тех людей, которые живут в мире данного чувства.

Стихотворение «*Love Is*» является своеобразным размышлением поэтессы над глобальным вопросом «Что такое любовь?». Очень хорошо прослеживается и тема данного стихотворения – значение любви для автора.

*«Some people forget that love is  
tucking you in and kissing you  
"Good night"  
no matter how young or old you are...» [4].*

Образный язык, используемый в этом стихотворении, является символическим. С его помощью Н. Джованни указывает, что

символизирует любовь. Она показывает, что любовь означает с ее точки зрения. Просто пожелать друг другу «Доброй ночи» и поцеловать – это тоже проявление любви, которое люди часто не замечают, т. к. оно является привычным и повседневным.

*«Some people don't remember that  
love is  
listening and laughing and asking  
questions  
no matter what your age...» [4].*

По мнению поэтессы, свою любовь можно показывать и проявлять разными способами. Не нужно обниматься, целоваться, смеяться, чтобы называть это чувство любовью, а нужно просто думать о своем возлюбленном и быть мысленно с ним, не обращая внимания на свой возраст. Любовь – не веселье, а ответственность, отдача и работа над своими чувствами и отношениями.

Еще одно стихотворение Н. Джованни «*Love In Place*» повествует о взгляде лирической героини на свою любовную жизнь в прошлом и настоящем. Она размышляет над тем, влюблялась ли она когда-нибудь в своей жизни и любила или нет.

*«I really don't remember  
falling in love all that much...» [4].*

В действительности героиня хочет поделиться с читателем своим опытом и переживаниями. Данное стихотворение Н. Джованни написано в свободном стиле, и оно является примером того, насколько важно подбирать слова и конкретный язык для выражения своей любви. Это простое, прямое и искреннее стихотворение, в котором рассказывается о первых проявлениях любви.

*«...I remember wanting to bake corn bread and boil a ham and I certainly  
remember making lemon pie and when I used to smoke I stopped in the  
middle of my day to contemplate...» [4].*

С точки зрения лирической героини любовь является субъективной и символизирует множество вещей. В этом стихотворении, как и в «*Love Is*», Н. Джованни использует литературный прием символизма, чтобы обозначить мысли и чувства лирической героини о любви и, самое главное, ее значение, которое позволяет читателю извлечь из собственного опыта влюбленности. Тема стихотворения, как следует из названия «*Love In Place*», отражает борьбу любви и попытки преодолеть эту борьбу, несмотря

на препятствия, с которыми можно столкнуться, чтобы добиться своей цели.

*«...I see the old photographs and I am smiling and I'm sure quite happy  
but what I mostly see is me  
Through your eyes  
And I am still you and slim and very much committed to the  
Love we still have» [4].*

В данном анализируемом коротком стихотворении лирическая героиня поэтессы словно переходит из одного поколения в другое, рассматривая старые фотографии. Ее мысли и чувства иногда кажутся противоречивыми, как будто она теряет память. Она либо любила готовить и печь, либо любила кушать. Она говорит о еде больше всего в стихотворении. Она каким-то образом соединяет еду и любовь на протяжении всей своей жизни. И она убеждает себя в своих рассуждениях, что она сохранила любовь в себе.

Таким образом, проанализировав стихотворения афроамериканской поэтессы Н. Джованни можно сделать вывод, что в ее любовной лирике чувство любви является естественным и реалистичным, повседневным и привычным. Это чувство является смыслом жизни для ее лирических героинь, оно символично в строках ее стихотворений. Все ее героини хотят поделиться своим опытом и переживаниями, которые очень приближены к реальной жизни. При написании своих стихотворений Н. Джованни использует слова, выражения, сравнения и символы, которые, с одной стороны, просты и понятны читателю, с другой стороны, они передают все те чувства и эмоции, которые испытывали ее лирические героини. Все это делает любовную лирику поэтессы современной и интересной для сегодняшнего читателя.

### **Список использованной литературы**

1. Большая Советская Энциклопедия, 3-е изд. // под ред. А. М. Прохорова. – М.: «Советская энциклопедия», 1974. – В 30 т. – Т. 15. – 615 с.
2. Фромм, Э. Искусство любить: исследование природы любви // Э. Фромм. – М.: Педагогика, 1990. – 157 с.
3. Giovanni, N. Those Who Ride the Night Winds // N. Giovanni. – New-York: Harper Perennial, 1999. – 64 p.
4. Giovanni, N. Love Poems // N. Giovanni. – New-York: William Morrow Publishing, 1997. – 84 p.

**І. А. Хорсун**  
(ГДУ імя Ф. Скарыны, Гомель)

## ШЭКСПРАЎСКІЯ ТРАДЫЦЫІ І БЕЛАРУСКІ САНЕТ

*Найбуйнейшы заходнееўрапейскі пісьменнік Позняга Адраджэння У. Шэкспір у сваіх творах геніяльна адлюстравваў эпоху з усімі яе супярэчнасцямі. Прадстаўнікі многіх літаратурных школ і плыняў у розныя часы звярталіся да спадчыны Шэкспіра ў пошуках заўсёды актуальных маральных і эстэтычных падыходаў да вырашэння найскладанейшых праблем і задач. Магутны ўплыў генія спараджае бясконцую разнастайнасць формаў уплыву. Аўтар аналізуе ўплыў «шэкспіраўскай» санетнай формы на станаўленне і развіццё санета ў беларускай паэзіі.*

Зараджэнне канкрэтнага літаратурнага жанру абумоўлена агульнымі гісторыка-літаратурнымі фактарамі. Менавіта таму даследаванне генезіса жанру адлюстроўвае найбольш істотныя спецыфічныя адметнасці гістарычнага развіцця літаратуры, бо якраз у паслядоўна заканамерным узнікненні эвалюцыі, дамінанце адпаведных жанраў і раскрываецца гісторыя яе развіцця.

Як лічыць аўтарытэтны даследчык санета У. А. Сенькавец, «адной з праблем з'яўляецца працэс зараджэння ці запазычання і асіміляцыі, развіцця жанру ці яго формы ў нацыянальных літаратурах. У гэтым кантэксце вялікую цікавасць уяўляе праблема санета – аднаго з самых старажытных і распаўсюджаных, папулярных і сучасных паэтычных жанраў. Санет з'яўляецца даволі паказальным у сэнсе росту творчай культуры нашай паэзіі, менавіта з яго пачынаецца ўключэнне беларускай нацыянальнай паэзіі ў сусветны літаратурны працэс. Асабліва перспектыўным уяўляецца даследаванне беларускага санета ў кантэксце перадавых традыцый славянскіх і заходнееўрапейскіх літаратур» [1, с. 4].

Вызначэнне мастацкіх асаблівасцей санета, яго вытокаў і асноўных этапаў развіцця – прыярытэтная задача для кожнай нацыянальнай літаратуры, якая імкнецца сцвердзіць сваю еўрапейкасць.

Нягледзячы на тое, што гісторыя санета налічвае амаль сем стагоддзяў, даследаваць па-сапраўднаму адметную форму пачалі на пераломе XIX–пачатку XX стагоддзя.

Пра санет выказваліся В. Трэдзіякоўскі і А. П. Сумарокаў, А. С. Пушкін і В. Р. Бялінскі, П. Д. Бутурлін, М. Шульгоўскі. З'яўленне гісторыка-тэарэтычнага нарысу «Санет» [2] Максіма Багдановіча і трактату І. Франко «Дантэ Алігьеры» сведчаць пра ўзрастанне цікавасці да санета ў нацыянальных літаратурах.

Л. П. Гросман у «Паэтыцы рускага санету» (1927) падае паэтыку «правільнага» санета (строфіка, рыфмоўка, памер, кампазіцыя), а затым прасочвае гісторыю рускага санета ад Трэдзіякоўскага да сярэдзіны 20-х гадоў XX стагоддзя. Ён вельмі тонка адзначыў вялікія магчымасці санетнага жанру ў раскрыцці багацця літаратурнай нацыянальнай мовы, аб чым яшчэ ў 1911 годзе гаварыў М. Багдановіч. Л. Гросман сцвярджае: «Форма санета, пры ўсёй складанасці, строгасці і кароткасці, валодае здольнасцю добра выяўляць усё багацце дадзенай паэтычнай мовы. Разнастайнасць рыфмаў, рэдкасць і каштоўнасць усіх выяўленчых сродкаў, гнуткасць яго рытмаў, здольнасць падпарадкоўвацца розным страфічным тыпам – усё гэта выступае з выключнай сілай і паўнатай у гэтай самай патрабавальнай з вершаваных форм. Кананічнае спалучэнне двух катрэнаў і двух тэрцэтаў нагадвае правядзенне агляду ўсяго метрыка-лінгвістычнага багацця цэлай паэзіі» [3, с. 122]. Фармалістычнае ўспрыманне санета прыводзіць Л. Гросмана і да тэрміналагічнай невыразнасці – ён, як бачна з вышэйпрыведзеных цытат, называе санет «паэтычнай формай», «страфічным відам», «маленькай паэмай», «жанрам», «вершаванай сістэмай» і зусім ігнаруе змястоўную сутнасць санета. Але ўсе гэтыя назвы раскрываюць сутнасць санета з розных бакоў, таму крытычна і катэгарычна адмаўляць правільнасць яго азначэнняў мы не маем права.

У гісторыю літаратуры Беларусі санет упершыню ўвайшоў у 1610 годзе, калі М. Смятрыцкі змясціў у сваім славутым «Трэнасе» (Вільня, 1610) ўласны пераклад аднаго з санетаў Петраркі («Папскаму двару ў Рыме») на лацінскую і польскую мовы. Аднак на працягу наступных двух стагоддзяў шматмоўная паэзія Беларусі да санета не звярталася. У 80-х гг. XIX стагоддзя з'яўляюцца перакладныя санеты (напрыклад, перакладзены А. Ельскім санет А. Міцкевіча «Бура» [4] з цыкла «Крымскія санеты»).

Першыя арыгінальныя санеты на беларускай мове напісаў Я. Купала («Жніво», «...Па межах родных і разорах» і «Запушчаны палац», 1910, упершыню апублікаваны ў зборніку «Шляхам жыцця» (1913)). Да 1904 г. ён напісаў сем польскамоўных санетаў: «Беларус», «Не для вас...», «На змярканні», «...Перастаньце марыць пра слаўнае мінулае», «Гэй, у свет!..», «...З вечным болем замкнёныя ў сваіх

марах», «Зямля...». В. П. Рагойша адзначае: «Вытрыманя ў духу традыцый польскіх санетапісцаў (А. Міцкевіча, Ю. Славацкага, А. Асныка, М. Канапніцкай, Я. Каспровіча і інш.), купалаўскія санеты, аднак, вызначаліся сваёй сацыяльнай і нацыянальнай беларускай канкрэтыкай. Сімтаматычна, што ў гэтым санетным шэрагу першым ідзе верш «Беларус» («Białorusin»)» [5]. У 1911 годзе да санетнага жанра звярнуўся М. Багдановіч. Паэт пераклаў на беларускую мову некаторыя санеты Верлена, Арвера, даследаваў гэтую вершаваную форму як літаратуразнавец у гісторыка-тэарэтычным нарысе «Санет» [2].

Янка Купала, Якуб Колас, Максім Багдановіч, Алесь Гарун былі паэтамі вялікіх творчых ідэй і магчымасцяў. Яны добра разумелі, каб вывесці нацыянальную літаратуру на еўрапейскі ўзровень, патрэбна не толькі развіваць традыцыі папярэднікаў, але і выкарыстоўваць дасягненні еўрапейскіх літаратур, найперш славянскіх. Гэта добра паказаў у сваёй манаграфіі «Беларускі санет: Ля вытокаў жанра» У. А. Сенькавец, які акцэнтуюе думку М. Грынчыка наконт абмежаваных магчымасцей нацыянальнай традыцыі: «Гэта тым больш заканамерна, што ўласныя нацыянальныя традыцыі былі не толькі не багатыя, але і мала прыдатныя для новых ідэйна-творчых задач, пастаўленых перад пісьменнікамі ростам перадавой рэвалюцыйна-дэмакратычнай думкі» [1, с. 22].

Гэты час адзначаны фарміраваннем беларускай літаратурнай мовы, пашырэннем вобразна-стылёвых межаў нашай паэзіі. Недастатковая распрацаванасць літаратурнай мовы, невысокая паэтычная культура стрымлівалі развіццё асобных паэтычных форм і перашкаджалі авалоданнем стылёва-вобразнай разнастайнасцю роднай мовы. Я. Купала, Я. Колас, М. Багдановіч садзейнічалі ўзбагачэнню мовы паэзіі, развівалі тэхніку вершаскладання. Беларускія паэты пачалі асвойваць сусветныя формы верша, пашыраць прастору паэзіі ў сэнсе жанру і стылю, дадаваць новыя магчымасці нацыянальнаму слову. Асноўныя задачы да цыкла вершаў «Старая спадчына» М. Багдановіч вызначыў так: «Ён увесь склаўся з абразкоў розных даўнейшых форм верша, каторымі я зацікавіўся, маючы на ўвазе не толькі іх красу, не толькі палепшанне версіфікатарскай снароўкі пры працы над імі, але жаданнем прышчапіць да беларускай пісьменнасці здабыткі чужаземнага паэтычнага труда, памагчы атрымаць ёй больш еўрапейскі выгляд. Акрамя таго, фактам з'яўлення іх я хацеў давесці здатнасць нашай мовы да самых строгіх вымог вершаванай формы» [6, с. 44].

Імкнучыся да найбольш усебаковага ўвасаблення творчых задум, Я. Купала і М. Багдановіч выкарыстоўваюць самыя разнастайныя жанравыя формы. Першы ўвёў у нашу паэзію санет, актаву. Другі стаўся пачынальнікам у беларускай літаратуры тэрцыны, трыялета, танкі, рандо. І. Бехер, разважаючы пра шырыню творчага дыяпазону паэтаў, піша: «У багацці розных жанраў, якімі карыстаецца паэт, праяўляецца ўнутранае багацце характару, які не задавальняецца магчымасцю творцы вычарпаць сябе ў адным жанры» [7, с. 390].

Санеты Я. Купалы змяшчаюць італьянскую фармальную структуру і шэкспіраўскі тып развіцця сюжэта. Праблему ў санеце Я. Купала выказвае ў падтэксте верша, вынесенага звычайна ў санетны замок, чым прымушае чытача да актыўнага роздуму. Варта падкрэсліць, што Я. Купала не быў наватарам адзначанага прыёму, а ішоў услед за У. Шэкспірам, А. Пушкіным, А. Міцкевічам, І. Франко.

М. Багдановіч заставаўся прыхільнікам кананічнага санета, прытрымліваўся патрабаванняў французскага санетнага тыпу (услед за К. Маро і П. Рансарам).

Пачынальнікам англійскай схемы санета ў беларускай паэзіі стаў Алесь Гарун (філасофскі санет «Жыццё»). Беларускі паэт, як і У. Шэкспір, выкарыстоўвае прыём паўтора слоў і англійскую санетную сістэму рыфмоўкі.

У санетах У. Жылкі дамінуе праблема хараства. Гэтай тэме (галоўнай або ускоснай) прысвечана шмат твораў У. Шэкспіра, у якіх ён захапляўся прыгажосцю сябра і натуральнай прыгажосцю каханай, на самой справе далёкай ад ідэалу.

Беларускі санет за кароткі гістарычны час становіцца прыкметнай з'явай славянскага і еўрапейскага санетнага мастацтва. Генетычна звязаны з класічнымі традыцыямі італьянскай, французскай і англійскай паэзіі (даволі часта апасродкавана, праз плённае пасрэдніцтва польскай і рускай), ён не толькі актыўна і варыятыўна засвойвае дасягненні ў сферы станаўлення асноўных жанравых формаў і разнавіднасцей, але і ў паэтычнай вобразна-выяўленчай сістэме, што надае беларускаму санету неабходную нацыянальную спецыфіку і адметнасць. Плённае засваенне і далейшая арганічная эвалюцыя «элітарнай» формы, паяднанне апошняй з асноўнымі філасофска-эстэтычнымі прынцыпамі нацыянальнай літаратуры сведчылі аб высокім узроўні развіцця апошняй, вялікімі выяўленчымі мажлівасцямі мовы, наяўнасці паэтаў вялікага таленту, здольных на роўных весці размову па асноўных анталагічных праблемах быцця чалавецтва ўласным беларускім голасам.

## Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Сенькавец, У. А. Беларускі санет: Ля вытокаў жанра [Тэкст] : манаграфія / У. А. Сенькавец. – Брэст : Выд-ва БрДУ, 2006. – 196 с.
2. Багдановіч, М. Поўны збор твораў: у 3 т. / М. Багдановіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – Т. 2. – 600 с.
3. Гроссман, Л. П. Борьба за стиль / Л. П. Гроссман // Поэтика русского сонета. – Москва : Никитские субботники, 1927. – 337 с.
4. Анталогія беларускага санета / [уклад. і аўт. прадмовы Я. Хвалей]. – Мінск : Ураджай, 2002. – 393 с.
5. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік. Выд. 3-е, дап. і дапр. / В. П. Рагойша. – Мінск : Беларуская навука, 2004. – 575 с.
6. Багдановіч, М. Поўны збор твораў: у 3 т. / М. Багдановіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1995. – Т. 3. – 462 с.
7. Бехер, И. Любовь моя, поэзия / И. Бехер. – Москва : Художественная литература, 1965. – 558 с.

УДК 821.111-3\*П. Баркер:316.77

**О. Е. Швайликова**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

### **ФЕНОМЕН МОЛЧАНИЯ КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ В РОМАНЕ ПЭТ БАРКЕР «МОЛЧАНИЕ ЖЕНЩИН»**

*Статья посвящена изучению влияния произведений античности на творчество современных англоязычных авторов. Исследуется феномен молчания и характеризующие его стратегии. Делается вывод о вторичности молчания по отношению к говорению и о самостоятельности молчания как линии речевого поведения. Изучаются особенности изображения данного феномена на примере художественного произведения П. Баркер «Молчание женщин».*

Осмыслить историческое прошлое античности и ее культуру пытаются не только историки, но и деятели искусства, политики, а также литературоведы на протяжении многих столетий. В этой связи на рубеже 20–21 вв. в современном гуманитарном дискурсе появилось понятие рецепции, а более точно – рецепция античности (*classical reception studies*). Данное понятие является относительно новым в западной историографии, несмотря на тот факт, что

обращение к античному наследию прослеживается уже в древности. Термин «рецепция» был изначально применим к исследованию процессов обращения к античному миру в средние века и эпоху Возрождения, впоследствии рецепцию античного наследия продолжили изучать практически до 20 века в живописи, литературе, скульптуре и поэзии.

Отклики на античные мотивы прослеживаются и в произведениях современных авторов. Отечественный филолог и переводчик античной литературы М. Е. Грабарь-Пассек в своем труде «Античные сюжеты и формы в западноевропейской литературе» (1966) отмечает, что «каждая эпоха обращалась к произведениям античности в своих собственных целях, искала в них ответы на вопросы современности, воспринимала и изображала характеры героев древности в соответствии с представлениями и требованиями своего времени» [1, с. 5]. Наиболее популярной становится интерпретация сюжетов античной мифологии, на наш взгляд, в англоязычных произведениях. В 2005 г. выходит роман «Пенелопида» («The Penelopiad», 2005) канадской писательницы Маргарет Этвуд, в котором Пенелопа изображается сложным персонажем сродни Одиссею, т. к. ей приходится учиться лгать и манипулировать людьми, чтобы защитить свои владения в отсутствие мужа. В 2006 г. британская писательница Джанет Уинтерсон в романе «Бремя» («Weight», 2006) с позиции идей постмодернизма пересказывает миф Атласа-титана, приговоренного держать небесный свод на своих плечах, и показывает его склонным к экзистенциальным размышлениям. Ее коллега американская писательница Мадлен Миллер в романе «Песнь Ахиллеса» («The Song of Achilles», 2011) повествует историю Ахиллеса от имени его верного друга Патрокла. Ирландский писатель Колм Тойбин в «Доме имен» («House of Names», 2017) предлагает собственную версию событий времен Троянской войны, делая главной героиней Клитемнестру, жену царя Микен Агамемнона.

Восприятие, переработку и осмысление идей античности представляет собой и роман современной британской писательницы Пэт Баркер «Молчание женщин» («The Silence of the Girls», 2018). Роман был выдвинут на получение Премии Коста в 2018 г. и Женской премии за художественную книгу в 2019 г., которые являются авторитетными литературными премиями Великобритании. П. Баркер, так же как и Гомер, не описывает весь поход, его начало и конец, в «Илиаде» описывается всего лишь один эпизод – десятый год пребывания войск у Трои. Но в отличие от Гомера автор начинает

свое произведение описанием завоевания Лирнесса, после падения которого переносит героев к стенам Трои. Одной из центральных фигур сюжета является Брисеида – жена Минеса, царя Лирнесса. Ее муж и братья были убиты греками при взятии города. Брисеида была дарована великому греческому воину Ахиллесу за его доблесть и отвагу в сражениях. В поэме «Илиада» Гомер посвящает ей незначительное количество стихов – 36 из 15 693, у Гомера война становится главной героиней поэмы «Илиада» и «Одиссея». П. Баркер следует за Гомером, показывая мир непрерывного насилия в батальных сценах и жизни лагеря. Оружие обнажается на поле битвы, при штурмах городов, мужское население которых истребляется, женщины становятся рабынями и наложницами. Дележ добычи сопровождается наградой воинов за их подвиги в бою. Однако в центре ее романа не мужество и отвага мужчин, павших в бою, а горе и страдания женщин, вынужденных наблюдать за падением родного города, за тем, как убивают их отцов, мужей, братьев, детей и внуков, которых они даже не могут похоронить. Сами же они – Брисеида, Андромаха, Гекуба, Кассандра, Елена, Поликсена и тысячи других – подвергаются насилию и становятся рабынями доблестных завоевателей.

От первого лица, героя-рассказчика, (от имени Брисеиды) ведется повествование в романе. П. Баркер перерабатывает традиционный материал о гневе Ахиллеса в целях сюжета своего романа. Агамемнон, царь Микен и предводитель греческого войска в битве против троянцев, отнимает Брисеиду, наложницу Ахиллеса, после того, как он сам вынужден был вернуть дочь жреца Хрисеиду. Это вызывает возмущение Ахиллеса, и он долгое время не вступает в битву, в это время войска Агамемнона несут поражения, в ходе одного из них в битве с Гектором погибает близкий друг Ахиллеса Патрокл. Мотив дальнейшего участия Ахиллеса в войне личный – смерть Патрокла и скорбь о погибшем друге.

В финальной части появляются главы, в которых осуществляется переход от одной повествовательной формы к другой, к повествованию от третьего лица, при котором события передаются с точки зрения Ахиллеса. Такой переход, на наш взгляд, свидетельствует о глубоком осознанном выборе, который делает П. Баркер применительно к той задаче, которую ставит перед собой: показать женский и мужской взгляд на происходящее. «Великий Ахиллес. Великолепный Ахиллес, сияющий Ахиллес, богоподобный Ахиллес ... мы никогда не называли его так, мы звали его “мясник”», – так характеризует Баркер Ахиллеса устами Брисеиды [2, с. 3]. Тем

не менее, П. Баркер показывает и другую сторону Ахиллеса. Он красноречив, играет на лире и наделен тонко чувствующей душой поэта, как и герой ее более раннего романа «Возрождение» («Regeneration», 1991) Зигфрид Сассун. Одним из самых трогательных моментов в романе является посещение Ахиллеса под покровом ночи троянским царем Приамом. Во вражеский лагерь безоружный он пришел молить о том, чтобы ему вернули изувеченное тело его сына Гектора. П. Баркер цитирует Гомера: «Я поступаю так, как ранее никто не поступал, – обращаюсь к Ахиллесу Приам, – я целую руки убийцы моего сына» [2, с. 267]. Могучий Ахиллес, будучи смелым и отважным воином на поле битвы, задается вопросом: «Смог бы я так поступить? Смог бы я сделать то, что только что совершил Приам?» [2, с. 265]. Бесспорно, Ахиллес является выдающейся личностью, но в данной работе мы фокусируемся на исследовании женских персонажей.

Любопытным является тот факт, что Брисеида и Ахиллес практически не разговаривают в романе П. Баркер. Молчание Брисеиды символично. Прежде чем мы перейдем к более детальному рассмотрению данного феномена с точки зрения современных научных представлений, следует подойти к определению молчания в первую очередь с позиции его культурно-исторического значения и отметить, что молчание было характерной чертой жизни женщин в эпоху Античности. Например, основным предназначением женщины в те времена было рождение здоровых детей и ведение домашнего хозяйства. Жены и дочери благородных семейств вели образ жизни, зачастую лишенный достаточного образования. Молчание и замкнутый образ жизни считались украшением достойной женщины.

В последнее время феномен молчания стал предметом изучения такой науки, как психология, а в 1990-е годы и лингвистики. Несмотря на относительную новизну данного понятия, сегодня можно говорить о разнообразии подходов к его анализу. В попытке привести в определенную систему эти подходы, мы считаем целесообразным придерживаться тезиса о «первичности или вторичности молчания по отношению к говорению» [3]. Анализ толковых словарей русского языка и контекстов употребления феномена молчания позволяет говорить о вторичности молчания. Так, например, в Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова мы находим следующие дескрипции молчания: состояние молчащего человека; отсутствие речи, разговора; отсутствие звуков [4].

В словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой помимо основного значения «не произносить ничего, не издавать никаких звуков»

зафиксировано также «соблюдать что-нибудь в тайне, не рассказывать о чем-нибудь, не высказываться, молчать о происшедшем» [5]. Как мы видим, значение глагола молчать передается в основном через отрицательную форму, что определяет экстенционал самого глагола молчать. О молчании не говорят в ситуации невладения речью. Человек не может молчать на французском языке, если он его не знает, о младенце либо немом человеке не скажут, что они молчат. Молчание может осуществляться только в контексте коммуникации и ограничено ею. Таким образом, оно является коммуникативно-значимым и предполагает передачу информации адресату. Также следует подчеркнуть, что молчание есть действие, контролируемое человеком, и, соответственно, его причина равнозначна мотиву. Подтверждение вышесказанному мы находим в исследовании О. Е. Носовой «Молчание: стратегия и тактика». Автор делает вывод о функционировании молчания в качестве самостоятельной линии речевого поведения и определяет характеризующие его стратегии: скрыть некоторую информацию, выразить протест, служить оправданием или защитой, выразить покорность и подчинение, не нарушить коммуникацию [6].

Следовательно, молчание адресовано, оно имеет мотив, а иногда и цель и может иметь определенное содержание. В понимании молчания женских образов П. Баркер мы также придерживаемся содержательной стороны данного феномена в отличие от звуковой.

Многие исследователи сходятся во мнении, что культура Древней Греции характеризуется мизогиничностью и связана с полным исключением женщин из общественной жизни, принижением, насилием и объективацией женщин, в том числе сексуальной. Т. Л. Михайлова в статье «Женское молчание как бинарная оппозиция мужскому властному дискурсу» утверждает, что первой исторически сложившейся формой господства считается «властвование мужчины над женщиной», из нее «вытекают различные формы насилия и унижения женщин в обществе» [7]. Проблематика объективации женщин раскрывается на примере женских персонажей романа «Молчание женщин». Мы не слышим, как они высказывают свое мнение наравне с мужчинами. Елена Троянская одинока и беспомощна в осажденном городе. Ее судьба решается мужчинами без ее участия. И только Брисеида в состоянии разглядеть немой протест Елены в каждой нити вытканых ею гобеленов: «Я здесь, – говорит она. – Я – человек, а не просто предмет, который созерцают или о котором думают» [2, с. 130]. Отношение к женщине как к предмету обладания ярко выражено у

Ахиллеса. После ссоры с Агамемноном, не желая отдавать то, что по праву принадлежит ему, Ахиллес заявляет: «*Оно* не принадлежит ему, он не заслужил *это*». В переводе на английский язык это звучит так: «*It doesn't belong to him; he hasn't earned it*» [2, с. 108]. Под *оно* и *it* подразумевается Брисеида. Вышеприведенные примеры отчетливо иллюстрируют восприятие женщины мужчиной в романе как товара либо объекта, пригодного для использования с определенной целью, а не как личности, способной мыслить и чувствовать. Следует также отметить наличие проблематики сексуальной объективации – отношение к женщине исключительно как к объекту сексуального удовлетворения. П. Баркер цитирует Гомера во второй раз теперь устами Брисеиды: «Я делаю то, что многие женщины были вынуждены делать до меня. Я ложусь в постель с тем, кто убил моего мужа и моих братьев» [2, с. 267].

У П. Баркер молчание становится метафорически эмоционально наполненным. Образ пятнадцатилетней Поликсены с кляпом во рту, принесенной в жертву на могиле Ахиллеса, становится символичным. Это и немой протест против царящего насилия, и вынужденная покорность и подчинение, что позволяет сделать вывод о высоком коммуникативном потенциале молчания женских персонажей романа.

Некоторые литературоведы отмечают гендерную направленность произведения П. Баркер, однако мы не ставили целью маркировать молчание как форму гендерной идентичности в данном исследовании. Проанализировав особенности изображения феномена молчания в художественном произведении, приходим к выводу о том, что роман П. Баркер можно считать очередным антивоенным манифестом, показывающим ужас войны глазами женщины и осуждающим бесконтрольное насилие и убийство.

### Список использованной литературы

1. Грабарь-Пассек, М. Е. Античные сюжеты и формы в западноевропейской литературе / М. Е. Грабарь-Пассек. – М.: Наука, 1966. – 320 с.
2. Barker, P. *The Silence of the Girls* / P. Barker. – Penguin Books, 2019. – 330 p.
3. Копылова, Т. Р. Молчание в современной лингвистике: подходы к анализу / Т. Р. Копылова // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-v-sovremennoy-lingvistike-podhody-k-analizu-1>. – Дата доступа: 28.06.2019.

4. Молчание [Электронный ресурс] / Толковый словарь Д. Н. Ушакова. – Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=30489>. – Дата доступа: 01.07.2019.

5. Молчать [Электронный ресурс] / Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. – Режим доступа: [http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow\\_m\\_o.txt](http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_m_o.txt). – Дата доступа: 01.07.2019.

6. Носова, О. Е. Молчание: стратегия и тактика / О. Е. Носова // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molchanie-strategiya-ili-taktika>. – Дата доступа: 04.07.2019.

7. Михайлова, Т. Л. Женское молчание как бинарная оппозиция мужскому властному дискурсу / Т. Л. Михайлова // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskoe-molchanie-kak-binarnaya-oppozitsiya-muzhskomu-vlastnomu-diskursu>. Дата доступа: 04.07.2019.

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Аверьянова В. В.</i> Способы семантизации лексических единиц на занятиях по иностранному языку.....	3
<i>Банникова Л. С.</i> Использование личностно-ориентированных продуктивных технологий при подготовке преподавателей иностранного языка.....	9
<i>Веренич И. М.</i> Здоровьесберегающие технологии на уроках английского языка.....	14
<i>Володько С. М., Жмакина Т. В.</i> Взаимосвязанное обучение академическому чтению и академическому письму в неязыковом вузе.....	18
<i>Горская И. А.</i> Коррекция ошибок в контексте компетентностно ориентированного контроля.....	24
<i>Зинкевичус К. А.</i> Инновационные подходы к коррекции речевых ошибок студентов в обучении иностранным языкам.....	29
<i>Матвеева М. С., Поборцева Е. В.</i> Формирование коммуникативной компетенции студентов на занятиях по дисциплине «Дискурсивная практика».....	32
<i>Новицкая Н. Г.</i> Особенности обучения коммуникативным стратегиям самопрезентации на уроках английского языка.....	36
<i>Плотников Е. А.</i> Отношение учителей иностранного языка к неформальному профессиональному развитию с использованием современных технологий.....	41
<i>Рыбалкина Т. К.</i> Использование методики CLIL в обучении иностранному языку студентов юридических специальностей....	45
<i>Садовская Е. Д., Мокроусова С. Н.</i> К вопросу об актуальности нестандартных форм занятий по английскому языку.....	51
<i>Северинец О. В., Метельская О. П.</i> Обучение английскому языку на факультативах по информатике.....	56
<i>Селедцова Т. Б.</i> Ролевая игра как метод совершенствования коммуникативных навыков.....	60
<i>Фоминых Н. Ю.</i> Некоторые аспекты оценивания в предметно-языковой методике.....	64
<i>Чернякова Е. А., Лозовская Т. В.</i> Интерактивное обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вуза.....	67

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Богатикова Л. И.</i> Методические приемы развития психолингвистических механизмов иноязычного профессионального общения.....	72
<i>Вильковская Е. В., Гуд В. Г.</i> К вопросу о развитии коммуникативной компетенции студентов языкового факультета.....	78
<i>Дегтярёва О. А.</i> К вопросу о практическом применении коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку.....	82
<i>Коноплёва А. А.</i> Коллокации и их роль в изучении иностранного языка.....	85
<i>Концевая А. И.</i> Методика проведения аудирования (на материале немецкого языка).....	89
<i>Лиденкова О. А.</i> Преподавание стилистики в вузе и ее связь с другими дисциплинами.....	93
<i>Ловгач Г. В.</i> Использование видеоматериалов для развития умений неподготовленной устной речи.....	97
<i>Поборцева Е. В., Матвеева М. С.</i> Роль функциональной грамматики в повышении коммуникативной компетенции.....	101

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Вержбовская М. В.</i> Английский язык как средство межкультурной коммуникации.....	104
<i>Дегтярёва И. Л.</i> Мотивационные стратегии при обучении иностранному языку.....	107
<i>Квачек А. В.</i> Формирование социокультурной компетенции (на примере романа В. Гюго «Собор Парижской Богоматери»).....	110
<i>Починок Т. В.</i> О развитии студентов в процессе обучения межкультурному общению.....	114

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Борботько Л. А., Мочалова Т. Г.</i> Коммуникативные стратегии в авторских телепрограммах: на пути к коммуникативному успеху.....	118
<i>Василевич А. П.</i> Об одном способе проверки словарных данных.....	124
<i>Гордиенко Е. В.</i> Зарождение медицинской терминологии сквозь призму формирования и развития медицинской терминологии.....	130
<i>Кирюшкина А. А.</i> Об изменении семантической референции.....	134
<i>Нарчук А. П.</i> Проблема формы и содержания на примере функционирования претерита и перфекта в немецком языке.....	138
<i>Окунева Е. А.</i> Место concessивных гипотактических конструкций в типологии сложноподчинённого предложения в диахроническом аспекте.....	143
<i>Собко А. В.</i> Особенности использования английских антропонимов российскими писателями и сценаристами.....	148
<i>Сытько А. В.</i> Клишированные деонтические конструкции с семантикой разрешительности в политической речи (на материале русского и немецкого языков).....	151
<i>Тихоненко Н. Е.</i> Особенности содружеств глагольных словосочетаний в древневерхненемецкий период.....	157
<i>Шашкова С. А.</i> Фразеологические единицы как средство эмоционально-экспрессивной характеристики.....	162
<i>Яблонская О. Г., Лахманкова А. Ю.</i> Национально-культурные лексемы в англоязычном тексте.....	166

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Аблавушка Д. Ю.</i> Сэнсавага нагрукка вобразу Праметэя ў творах Уладзіміра Жылкі і Персі Шэлі.....	170
<i>Батурына А. Л.</i> Жаночыя вобразы нямецкага рамантызму (на матэрыяле казачных навэл Л. Ціка).....	175
<i>Попкова Е. И.</i> Роль образности в реализации категории связности в романе Т. Моррисон «Смоляное чучелко».....	182

<b>Пузенко И. Н.</b> Некоторые особенности перевода терминов и специальной лексики в научно-технических текстах.....	185
<b>Соболевич В. Ю.</b> Любовная лирика современной афроамериканской поэтессы Н. Джованни.....	189
<b>Хорсун І. А.</b> Шэспіраўскія традыцыі і беларускі санет.....	194
<b>Швайликова О. Е.</b> Феномен молчания как коммуникативный акт в романе Пэт Баркер «Молчание женщин».....	198

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы  
IX международной научно-практической конференции

(Гомель, 25 октября 2019 года)

Подписано в печать 16.10.2019. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 12,32.  
Уч.-изд. л. 13,47. Тираж 25 экз. Заказ 650.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.  
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.



