

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

Гомель  
2020

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

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

Материалы  
X международной научной конференции

(Гомель, 23 октября 2020 года)

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2020

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

В сборнике представлены материалы выступлений участников X международной научной конференции «Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков», в рамках которой были освещены самые разнообразные вопросы, имеющие отношение к актуальным проблемам лингвистических и литературоведческих исследований, языковому аспекту межкультурной коммуникации, инновационным технологиям в методике обучения иностранным языкам, лингвострановедческому аспекту в преподавании иностранного языка и др.

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 (главный редактор) Н. В. Насон (отв. редактор),  
И. А. Хорсун, О. Н. Чалова, С. Н. Колоцей

**ISBN 978-985-577-688-9**

© Учреждение образования  
«Гомельский государственный  
университет имени Франциска  
Скорины», 2020

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

УДК 811.378.61

*И. Ю. Абедковская, И. И. Тихонович*

*(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ**

*В статье обсуждаются вопросы, связанные с переходом средних и высших учебных учреждений на дистанционное обучение весной 2020 г. вследствие сложившейся сложной эпидемиологической обстановки. Отмечается, что использование мультимедийных технологий позволило обеспечить непрерывность учебного процесса и организовать итоговую аттестацию обучающихся в дистанционном формате. Приводятся результаты опроса студентов и преподавателей относительно эффективности такой формы работы. Рассматриваются преимущества дистанционного режима обучения и проблемы, связанные с его введением.*

С изменением эпидемической ситуации в мире в 2020 г., вызванным глобальным распространением коронавирусной инфекции, и вынужденным переходом абсолютного большинства средних и высших учебных учреждений мира на дистанционное обучение применение мультимедийных технологий в педагогической сфере позволило не только продолжить процесс обучения в течение длительного периода и поддерживать контакты преподавателя со студентами, но и провести итоговую аттестацию обучающихся в дистанционном режиме.

Новость о переходе на дистанционное обучение в апреле 2020 г. была воспринята оптимистично большинством студентов. Казалось, что благодаря отсутствию необходимости ежедневно затрачивать время на сборы и дорогу в университет, посещать семинары и лекции дистанционное обучение сэкономит студентам большое количество времени для самоподготовки, решения бытовых вопросов, занятий спортом и других запланированных дел.

Однако после первой недели дистанционных занятий отношение студентов и преподавателей к дистанционному обучению несколько изменилось, так как все участники учебного процесса столкнулись с новой для них реальностью. Система обучения, отлаженная годами, за короткое время была изменена на новую; дистанционное обучение заставило переоценить некоторые подходы к организации процесса обучения, формам проведения занятий и контролю знаний студентов.

Модель дистанционного обучения потребовала создания условий:

1) для самостоятельной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по учебной дисциплине;

2) для оперативного и систематического взаимодействия студентов с преподавателем дисциплины [1, с. 77];

3) для работы группы с преподавателем во время занятий по расписанию;

4) для групповой и парной работы студентов при обучении в сотрудничестве.

На базе большинства университетов технологии дистанционного образования регулярно используются в качестве дополнительной поддержки основного курса обучения, для дополнительной работы студентов очного отделения в качестве основы для самообразования и для самоподготовки студентов заочного отделения. Материалы для самостоятельной работы, размещенные на платформе Moodle, включают электронные версии учебных материалов, аудиоматериалы, дополнительные видеоматериалы и печатные текстовые материалы; комплексы упражнений для тренировки и закрепления практических навыков (отработки произношения, изучения и закрепления лексики, пополнения словарного запаса, отработки грамматических явлений, формирования навыков и умения чтения специальной литературы, обучения письменной речи, диалогической и монологической речи); тестовые задания; задания к зачетам и экзаменам. ссылки на рекомендуемые дополнительные ресурсы сети Интернет (информационные ресурсы библиотек, сайты зарубежных медицинских университетов; онлайн-словари.

При организации и проведении онлайн-занятий по иностранному языку в БГМУ в период пандемии работа на занятии по иностранному языку проводилась на основе платформ для проведения видеоконференций TrueConf, Zoom, Skype; контроль знаний осуществлялся с помощью устных ответов по видеосвязи, компьютерного тестирования, проверки ответов по электронной

почте. Современные телекоммуникации позволили проводить занятия в режиме телеконференций с участием всех членов группы, предоставляя возможность всем участникам образовательного процесса просматривать текстовую и видеоинформацию с экрана преподавателя, обеспечили студентам возможность обучения в сотрудничестве, участия в групповой проектной деятельности; позволили принять участие в студенческой научной конференции «Актуальные проблемы медицины и фармации-2020» в БГМУ, проведенной онлайн.

К несомненным достоинствам дистанционного образования можно также отнести гибкость процесса обучения, возможность его адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся. Использование обучающих онлайн-программ для самоподготовки при дистанционном изучении иностранного языка помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, индивидуализации и дифференциации обучения [2] с учётом способностей студентов, их уровня обучения, склонностей, интересов и потребностей, поскольку каждый студент может уделить подготовке к занятиям и изучению материала необходимое ему количество времени для эффективной проработки учебной литературы, выполнения тренировочных тестов, просмотра видеоматериалов, презентаций медицинского содержания, изучения дополнительных страноведческих материалов, медицинских статей и пр.

Тем не менее, как показала практика, введение дистанционного обучения в 2020 г. выявило ряд существенных проблем. Так, исследование Министерства науки и высшего образования в РФ [3], проведенное среди преподавателей вузов, показало, что большой дискомфорт, связанный с дистанционным обучением, был вызван недостатком у ряда студентов и преподавателей навыков, необходимых для работы на базе обучающих компьютерных платформ, отсутствием необходимых мультимедийных устройств или программного обеспечения и частыми техническими сбоями программ, на базе которых проводилось обучение.

Более 65 % студентов отметили, что, по их мнению, обучение в дистанционном формате менее эффективно, чем обучение офлайн. Они также отмечали, что после перехода на дистанционное обучение учеба стала круглосуточной, более напряженной и превратилась в работу без выходных. При этом, по мнению студентов, уровень их знаний существенно не повысился, зато эмоциональное напряжение выросло в несколько раз. Среди основных жалоб студентов упоминалась психологическая нагрузка – вследствие того, что

приходилось целыми днями находиться за компьютером. По этой причине к концу дня студентам было сложно воспринимать информацию (в то же время 43 % студентов, напротив, указали, что стали меньше уставать от учебы после перехода в онлайн).

В целом, интенсивность труда преподавателей также многократно повысилась из-за того, что приходилось непрерывно проводить за компьютером множество часов в день. Каждый второй преподаватель (51,2 %) отметил высокую распространенность у студентов плагиата или списывания во время выполнения дистанционных заданий. В связи с этим более половины (66,8 %) преподавателей, принимавших экзамены в летнюю сессию 2020 года дистанционно, назвали дистанционные условия приема экзаменов неудобными.

Как преподаватели, так и студенты сошлись во мнении, что главным недостатком дистанционного обучения явилась нехватка живого общения в стенах вуза.

В заключение следует отметить, что дистанционное обучение является эффективной моделью обучения при невозможности личного присутствия студентов и преподавателя на занятии и может заменить традиционную аудиторную групповую работу на временной основе, однако не превосходит ее по эффективности в целом. Компьютерные обучающие технологии с применением ресурсов сети Интернет являются действенным вспомогательным средством обучения и идеально подходят для самостоятельной работы студентов. Однако для достижения оптимальных результатов обучения иностранному языку необходимо грамотно использовать и сочетать преимущества обеих моделей обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Вымятин, В. М. Дистанционное обучение истории: проблемы и перспективы / В. М. Вымятин, В. П. Демкин, Г. В. Можаяева // Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ: сб. ст. / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балыкиной. – Мн.: БГУ, 1999. – С. 71–81.

2. Шигонина, Н. В. Использование мультимедийных технологий на уроках английского языка / Н. В. Шигонина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimediynyh-tehnologiy-na-urokah-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 16.06.2020.

3. Губернаторов, Е. Студенты назвали основные проблемы онлайн-обучения [Электронный ресурс] / Е. Губернаторов. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41>. – Дата доступа: 13.09.2020.

**В. В. Аверьянова**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ**

*Рассматриваются и анализируются видеоресурсы сети Интернет, которые позволяют выработать навыки восприятия и понимания иноязычной речи. Приводится характеристика данных ресурсов, а также их основные достоинства и недостатки. Цель работы – выявить интернет-технологии и сайты с видеоконтентом, способствующие развитию навыков восприятия речи на слух, следствием чего является совершенствование коммуникативных навыков обучаемого. Поскольку материалы, размещенные во всемирной сети, постоянно обновляются и совершенствуются, их анализ является актуальным и полезным для преподавателей английского языка.*

Интернет-технологии в настоящее время приобретают все большее значение, при помощи них мы можем получать необходимую информацию, обмениваться данными. Информация сейчас является одним из главных факторов, определяющих развитие общества [1]. В основе информационного общества, которое будет конечной целью совершенствования общественных институтов и связей, лежит доминирование информации и знаний в функционировании и развитии различных сфер жизни.

Один из основных источников информации – это звучащая речь. От адекватного распознавания на слух и интерпретации речи зависит эффективность процесса общения. Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, заключающийся в одновременном восприятии и понимании речи на слух. Это одно из самых сложных умений, так как в процессе аудирования практически одновременно происходит восприятие, анализ и интерпретация информации, прогнозирование. И это с учетом высокой скорости речевого потока, когда на уже воспринятые и обработанные смысловые единицы накладываются все новые и новые сообщения.

От развития навыка аудирования напрямую зависит качество и эффективность процесса коммуникации. По научным данным, человек при общении чаще всего пользуется умением восприятия и

понимания речи со слуха (42 %), говорение занимает 32 %, чтение – 15 % и письмо – 11 % [2, с. 4].

Видеоресурсы, размещенные в сети Интернет, играют особую роль при обучении английскому языку. Они обеспечивают доступ к речи носителей языка, благодаря визуальной поддержке облегчается распознавание и интерпретация лексических единиц в речевом потоке. Видеоматериалы способствуют развитию языковой и контекстуальной догадки, которая является важным условием становления навыков аудирования [3, с. 108]. Аутентичные, интересные видеоматериалы стимулируют познавательную активность, побуждают узнать больше о культуре, мировосприятии носителей иностранного языка.

На сайте <http://elllo.org/> (*ELLLO – English Listening Lesson Library Online*) представлено огромное количество видеороликов для обучения аудированию. Поиск по ключевым словам позволяет найти нужные темы. Задания с видео содержат короткие ролики (*One Minute English*), есть скрипт и тест по содержанию видеоролика.

К достоинствам этого ресурса можно отнести то, что здесь возможно найти видеоролики с заданием практически на любую тему по ключевым словам.

*English Video Lessons* на сайте <https://www.talkenglish.com/> представляют собой короткие мультипликационные видео, которые сначала предлагаются с субтитрами, а потом – без. Под видео представлен разбор значения фраз из видеофайла.

Раздел сайта BBC – *Learning English* – <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english> – представляет большое количество интересных тем, касающихся психологии, различных аспектов быта людей, самосовершенствования, интересных событий и фактов. После прослушивания и просмотра видеозаписи предлагается один вопрос по ее содержанию. Далее предлагается словарь и расшифровка записи. К преимуществам этого ресурса можно отнести то, что видеофайлы с аудиоскриптами можно скачать.

Одним из наиболее авторитетных ресурсов является *British Council*. Здесь можно получить доступ к видео- и аудиоматериалам. Предлагаются разнообразные темы, хотя выбор не так велик, как в *BBC Learning English*. Перед видео или аудио предлагается работа со словарем, где не просто представлены слова и объяснение их значения, а необходимо найти соответствия слов и их дефиниций. То есть, работа над лексикой проходит в эвристическом ключе, используются механизмы языковой догадки. Затем предлагаются несколько упражнений на понимание смысла видеозаписи (*True-False* и др.), а в конце – вопрос для обсуждения. Можно также скачать

печатный вариант комплекса упражнений для работы без использования цифровых устройств.

Для изучения английского на материале музыкальных клипов можно использовать сайты <https://lyricstraining.com/>, <https://www.learnenglish-online.com/>, <https://www.learnathome.ru/>.

Сайт <https://lyricstraining.com/> – один из любимых сайтов меломанов-любителей английского со всего мира. Здесь представлены тысячи песен с упражнениями. Можно выбрать практически любую песню для проработки. После выбора песни предлагается выбрать свой уровень знаний: *Beginner* (для *Elementary* и *Pre-Intermediate*), *Intermediate*, *Advanced* и *Expert*. Затем вы слушаете музыку и выполняете упражнение – заполняете пропущенные слова в субтитрах. Слова можно вписать только в том случае, если вы пишете правильно. Если вводятся неправильные буквы, пропуски не заполняются. Таким образом, в этих упражнениях развивается также навык правописания. Ведется подсчет баллов, задание нужно выполнить за определенное время.

К недостаткам ресурса можно отнести то, что нет проверки правильных ответов, можно долго пытаться вставить правильные буквы. Если слово не удастся распознать, приходится обращаться к сторонним ресурсам, чтобы найти аудиоскрипт песни и проверить себя.

Ресурс <https://www.learnenglish-online.com/> посвящен изучению грамматики, здесь представлены правила и грамматические тесты. Грамматику также можно изучать на примере песен нескольких исполнителей (the Beatles, Beyonce, Lady Gaga и др.) После выбора песни будет представлена краткая информация о ней, о грамматических формах, которые тренируются в задании, а также само задание с пропусками определенных грамматических форм. Например, в песне the Beatles под названием *Yesterday* тренируются формы Past Simple.

Недостатком этого ресурса является малоинформативность контроля и самоконтроля: невозможно проверить себя после выполнения задания, выдается только количество правильных ответов. Нельзя узнать, какие ответы были правильные, а какие – нет.

На сайте <https://www.learnathome.ru/> можно изучать английский язык при просмотре клипов, видео, комиксов. Предлагается написать те слова песни, что услышал, построчно, после каждой строчки песни – пауза. Имеется кнопка *Подсказка*, с помощью которой вставляются слова по очереди. Здесь выбор песен не так велик, как на сайте <https://lyricstraining.com/>, однако с песнями более удобно и интересно работать. В премиум-версии также доступны письмо и

говoreние по теме. Предлагаются фразы на русском, которые необходимо перевести письменно (в разделе 'Письмо') или устно – сказать в микрофон (в разделе 'Говoreние').

Особое место в ряду видеоресурсов для изучения английского языка занимает сайт <http://youglish.com/>. Здесь нужно ввести слово или фразу, и для вас подбираются ролики с YouTube, где это слово или фраза прозвучали. Таким образом, по ключевым словам и фразам можно найти видео определенной тематики, причем эти видеозаписи будут представлены с субтитрами.

Обучение английскому языку в настоящее время невозможно без привлечения огромного разнообразия ресурсов всемирной сети. Видеоконтент на иностранном языке обеспечивает обучаемых актуальной визуализированной информацией для ознакомления с культурой, жизнью и мировосприятием носителей иностранного языка. Увлекательное информационное пространство мотивирует студентов к самостоятельности, поиску новых знаний и самосовершенствованию.

### **Список использованной литературы**

1. Рубанов, А. В. Информационное общество: методология и опыт исследования / А. В. Рубанов // Постсоветское пространство в миропорядке XXI века: приоритеты, особенности, будущее : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск : Медиафакт, 2011. – С. 235–242.

2. Flowerdew, J. Academic Listening: Research Perspectives / J. Flowerdew. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 306 p.

3. Семенов, А. А. Обучение студентов аудированию на иностранном языке с использованием интернет-ресурсов в неязыковом вузе / А. А. Семенов // Вестник Российского университета кооперации. – 2013. – № 4 (14). – С. 107–109.

**УДК 316.628.2:37.091.212.7:37.091.33:811.111-057.875**

***Т. В. Белобородько***

*(Средняя школа № 40, Минск)*

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КЕЙСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Настоящая статья представляет собой попытку теоретического обоснования практического опыта методистов*

*и педагогов, применяющих метод кейсов на своих уроках иностранного языка в старшем звене средней общеобразовательной школы. В результате нашей рефлексии мы пришли к выводу о том, что кейс-технология практически не имеет недостатков, а регулярное использование метода кейсов может максимально разнообразить учебный процесс и, таким образом, способствовать лучшему усвоению материала учащимися и повышению учебной мотивации школьников.*

Настоящая статья посвящена вопросу повышения уровня учебной мотивации учащихся 9–11 классов на уроках иностранного языка посредством применения кейс-технологии.

Цель статьи состоит в определении потенциала кейс-метода к повышению уровня учебной мотивации учащихся старшей школы в освоении иностранного языка, в систематизации кейсов по типам и видам, а также подготовке перечня рекомендаций по применению элементов кейс-технологии на уроках иностранного языка в старшей школе.

Для каждого педагога важно, чтобы его учащиеся успевали по предмету, учились с интересом и желанием. Каждый учитель знает, что сложно обучать школьника, если он индифферентен к образовательному процессу и не осознает необходимости приобретения знаний. В этой связи остро встает задача по формированию и развитию у школьника учебной мотивации. Мотивация необходима для повышения учебной активности ребенка на уроке, исправления/улучшения его поведения.

Учебная мотивация играет очень важную роль в овладении иностранным языком, так как процесс изучения предмета требует усидчивости, постоянной концентрации внимания, зачастую монотонного заучивания материала. Традиционные методы обучения иностранному языку не способны в полной мере обеспечить высокую учебную мотивацию обучающихся. По этой причине педагоги зачастую обращаются к современным методам обучения и образовательным технологиям, которые позволяют организовывать учебный процесс с учетом возрастных особенностей ребят, их интересов и мотивов.

К числу таких технологий относится метод кейсов, предполагающий моделирование на уроке иностранного языка потенциальных случаев/ситуаций/историй из жизни (безусловно, тех, которые важны для школьников соответствующего возраста или просто интересны им), а также анализ, обсуждение и решение проблем, возникающих в рамках той или иной ситуации. Другими

словами, понятие «кейс» трактуется как описание какой-то реальной ситуации, ее аналитическая обработка, проникновение в суть проблемы, а также представление вероятных способов решения и выбор лучшего из них. Таким образом, специфика применения данной технологии в обучении иностранному языку заключается в том, что учащемуся требуется, во-первых, осмыслить предлагаемую педагогом ситуацию, а затем с опорой на свой опыт и систему имеющихся знаний по теме и в результате коллективного обсуждения разрешить проблему, выбрав оптимальный из нескольких возможных способов.

Из сказанного можно сделать вывод о структуре любого кейса, которая (структура) представлена:

- 1) самой ситуацией и ее социальным контекстом (участниками, хронотопом, целями и др. параметрами взаимодействия);
- 2) проблемой, которую предполагает данная ситуация и которую необходимо разрешить;
- 3) вопросами и заданиями по теме;
- 4) соответствующим дидактическим оснащением.

Как видно, данная технология способствует проявлению и развитию у учащихся аналитических и оценочных навыков, умений применения теоретического материала на практике, а также совершенствованию умений поиска рациональных решений, что не может не формировать как у школьников, так и педагогов положительное отношение к процессу обучения.

Представляя собой способ коллективного обучения, главными составляющими которого являются работа в группе и обмен информацией, кейс-метод ориентирован на развитие не только собственно языковых и речевых навыков, но и познавательных способностей ребят. Он сочетает в себе формы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального и коллективного развития, формирования личностных качеств обучаемых.

Сегодня в методической литературе [1, 2 и др.] классификация кейсов производится по различным признакам. Так, формальный критерий позволяет выделить следующие виды кейсов: печатные, мультимедийные и видео-кейсы.

По целевому признаку все кейсы можно разделить на три основных типа:

- собственно учебные (задача таких кейсов – обучение),
- практические (представленные случаи должны быть жизненными),
- изыскательные (научно-исследовательские).

С точки зрения авторства кейсы целесообразно дифференцировать на заимствованные (использование учителем кейсов, разработанных другими педагогами/методистами) и оригинальные/авторские – созданные самим педагогом. В принципе, любой учитель с опорой на свой опыт, багаж знаний об окружающем мире и накопленный учебно-методический материал может самостоятельно смоделировать кейс-ситуацию. При этом важно учитывать, что основными принципами кейс-технологии являются ситуативность, проблемность и игровой характер.

По нашему мнению, метод-кейсов целесообразно применять именно в старшей школе, поскольку к этому возрасту у школьников достаточно хорошо развиты коммуникативные навыки. Кроме того, старшеклассники уже имеют довольно широкий кругозор, позволяющий им адекватно оценивать предлагаемые ситуации и успешно решать многие проблемы, соответствующие их возрасту.

Безусловно, кейс-технология и ее использование на уроках иностранного языка имеет свои сильные и слабые стороны. К числу преимуществ данного метода целесообразно относить его ориентированность на решение не только учебных задач (достижение практических целей урока), но и воспитательных, а также развивающих. Так, кейс-метод позволяет [1, 2 и др.]:

- расширить знания по предмету;
- усовершенствовать все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение (монологическая и диалогическая речь), письмо.
- развить умения публичной речи, ведения полемики;
- дает возможность строить вопросы разных типов;
- развить способности обработки информации, анализа материала;
- научить командному взаимодействию, а также самостоятельной работе;
- развить мышление;
- повысить учебную мотивацию.

Несмотря на все преимущества данного метода, нельзя не упомянуть некоторые трудности, возникающие при организации учебного процесса с использованием кейс-технологии. Во-первых, разработка кейсов для урока требует от преподавателя много времени, поскольку сложности может вызывать и сама формулировка кейса, и подбор подходящих заданий, которые должны быть как групповыми, так и индивидуальными. Проблемы могут возникать и на этапе выставления отметки, поскольку требуется оценить работу каждого

учащегося, а для этого необходимо организовывать работу так, чтобы каждый учащийся был максимально вовлечен в происходящее – только в этом случае оценить знания учеников можно объективно. Говоря иначе, при создании кейсов и использовании их на уроках необходимо учитывать три основных момента: степень подготовленности класса, степень готовности педагога к использованию кейса на уроке, а также степень разработанности самого кейса.

Как видно, недостатков у данной технологии практически нет, а ее обучающие возможности очевидны: дидактический потенциал кейс-метода значительно выше дидактического потенциала традиционных методик обучения. Возможность вести дискуссии, аргументировать/защищать свою позицию, отстаивать собственное мнение тренирует школьников, учит соблюдению принципов конструктивного общения (понимание и уважение партнера по общению), способствует реализации принципов педагогик сотрудничества.

Из всего вышесказанного можно сформулировать следующие выводы:

1) кейсы отличаются видовым разнообразием (собственно учебные, дидактические и изыскательные в совокупности их подвидов), что свидетельствует об их многозадачности и высоком педагогическом потенциале;

2) помимо повышения учебной мотивации школьников к изучению иностранного языка, метод кейсов ориентирован на достижение ряда других целей, как учебных (развитие языковых и речевых навыков), так и воспитательных (умение работать в команде, проявлять толерантность к людям, придерживающихся другой точки зрения);

3) у кейс-технологии практически отсутствуют недостатки, тем не менее следует помнить о том, что моделирование кейсов – времязатратная процедура для педагога, а ее использование является в большей степени актуальным для старшего звена средней общеобразовательной школы.

### **Список использованной литературы**

1. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

2. Титова, Н. Л. «Базисный» кейс-метод: основы и практика использования / Н. Л. Титова // Бизнес-образование. – 1999. – № 2(3). – С. 99–112.

**Г. К. Волкова**

*(Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье)*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Обучение иностранному языку в медицинских вузах Украины требует переосмысления ключевых программных подходов. Элективный курс медицинского английского предусматривает развитие коммуникативного ядра и базовых лингвистических профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных компетенций студентов выпускных курсов. Двухуровневая система курса, сочетающая онлайн и офлайн формы обучения, способствует активному формированию гармоничной личности будущего специалиста в области мировой медицины.*

Английский язык признается важным инструментом международного общения в академической и профессиональной жизни, средством доступа к знаниям, условием эффективной интеграции молодых людей в мировое сообщество. Выпускники украинских университетов должны иметь такой уровень английского языка, который позволит им полноценно и адекватно участвовать в образовательном процессе и профессиональной жизни как на национальном, так и на международном уровне (они должны владеть английским языком на уровне не ниже В2) [1]. Языковое образование является важным средством, которое формирует сознание личности и ее способность быть социально мобильной в обществе, способствует ведению диалога культур в глобализирующемся мире вокруг решения различных проблем.

Сейчас активное изучение иностранного языка выступает обязательным фактором формирования специалиста. Воспитанию профессионала в процессе изучения иностранного языка посвящены работы Н. Ф. Бориско, Г. А. Китайгородской, С. Ю. Николаевой. Несмотря на имеющиеся достижения в решении проблемы формирования способностей в межкультурной коммуникации, вопросы иноязычной подготовки будущих специалистов медицинской отрасли не нашли разрешения [1, 2].

Цель статьи – обосновать значение и функции элективного курса иностранного языка в медицинских учебных заведениях и рассмотреть особенности его организации.

В течение последнего десятилетия по распоряжению ректора Запорожского государственного медицинского университета кафедра иностранных языков проводит специальную подготовку по английскому языку будущих ученых, преподавателей и ведущих специалистов в области медицины. Лучшие студенты медицинских факультетов университета в течение двух последних лет обучения проходят углубленный курс изучения английского языка «Английский язык профессиональной направленности: продвинутый уровень». Эту категорию студентов в университете называют талантливой молодежью. Именно эти юноши и девушки являются резервом научных и педагогических кадров украинской высшей медицинской школы.

В течение двух завершающих учебных лет студенты проходят курс общего английского языка уровня Intermediate (5 курс) и курс медицинского английского языка продвинутого уровня Medical English (6 курс).

Группы комплектуются на каждом курсе по специальностям студентов: «Лечебное дело» и «Педиатрия». Как правило, деканаты отбирают на каждом курсе 20–25 студентов, из которых формируются две учебные группы. Распределение студентов по группам базируется на результатах специально подобранных диагностирующих языковых и речевых тестов. Курс обучения общим объемом 160 часов проводится в соответствии с Программой изучения учебной дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности: продвинутый уровень», составленной в соответствии со стандартом высшего образования второго (магистерского) уровня отрасли знаний 22 «Здравоохранение» специальности 222 «Медицина», 228 «Педиатрия» образовательной программы магистра / специалиста медицины [3].

Иностранный язык профессиональной направленности: продвинутый уровень как учебная дисциплина:

– углубляет основы знаний медицинской терминологии с перспективой их дальнейшего использования при выполнении субтеста из тестовых заданий на иностранном (английском) языке профессионального направления лицензионного экзамена «Шаг 2» и экзамена по английскому языку как составляющей государственного квалификационного экзамена, а также в учебном процессе и в профессиональной деятельности;

– основывается на изучении студентами лексико-грамматического и профессионального материала на иностранном (английском) языке и интегрируется с дисциплинами «Терапия», «Нормальная и патологическая анатомия», «Нормальная и патологическая физиология», «Хирургия», «Травматология», «Акушерство и гинекология»,

«Офтальмология», «Отоларингология», «Инфекционные болезни», «Неврология», «Латынь» и «Медицинская этика».

В группах работают преподаватели, имеющие высокую методическую квалификацию и большой педагогический опыт. Обучение в группах проводится в соответствии с рабочими календарно-тематическими планами, составленными преподавателями для каждой группы с учетом развития речевых умений студентов. Планы и графики проведения занятий ежегодно корректируются и утверждаются на заседании кафедры иностранных языков в сентябре. Занятия начинаются, как правило, в сентябре. Конечная аттестация языковых знаний и речевых умений на каждом курсе проходит в апреле.

На каждом курсе в группах предусматривается проведение практических занятий (не менее 50% от общего количества занятий), консультативных занятий (не более 10% от общего учебного времени) и дистанционного обучения, которое предполагает самостоятельное овладение студентами определенным языковым и речевым материалом, специально организованным для отдельных категорий студентов или всей группы.

Практические офлайн-занятия предусматривают:

- изучение основ терминологии на базе обработки оригинальных медицинских текстов на иностранном языке;
- овладение навыками чтения, понимания и двустороннего перевода текста;
- составление аннотаций и резюме на иностранном (английском) языке;
- развитие коммуникативных умений в рамках тематики программы.

На практических дистанционных занятиях по иностранному языку студентам рекомендуется:

- записывать лексико-грамматический материал, объясняемый преподавателем;
- выполнять письменные задания;
- делать устные сообщения по разработанной тематике;
- осуществлять двусторонний перевод;
- участвовать в дискуссиях, вести диалоги.

На 6 курсе завершающая квалификационная аттестация происходит в 2 этапа. Студенты проходят тестирование по определению уровня знаний английского языка общего употребления и медицинского направления (English Placement Test) и (Occupational English Language Test for the Health Care Professionals). Устно-речевые

умения профессионального направления определяются специальной комиссией в ходе защиты студентами курсовой работы, подготовленной на основе оригинальных материалов (профессиональных статей) выбранной специальности. Члены комиссии могут объективно оценить письменные и устные речевые умения студентов путем проверки письменных работ и в ходе профессиональных дискуссий по проблемам современной медицины. Итоговое занятие проводится в виде конференции по проблемам медицины, где будущие специалисты могут на английском языке выражать полученные в университете профессиональные знания (на основе подготовленных реферативных обзоров профессиональных печатных и виртуальных англоязычных источников в определенных областях медицины), демонстрировать умение реагировать на профессиональные вопросы коллег, вести дискуссию о современных подходах относительно научных наблюдений, исследований патологических состояний пациентов, обсуждать условия и средства лечения болезней и тому подобное. На основе результатов тестирования и устного собеседования по результатам научного доклада аттестационная комиссия, в которую должны включаться ведущие преподаватели английского языка и специалисты медицины, определяет уровень владения английским языком профессионального направления каждого студента и предоставляет соответствующий документ, который имеет валидность в университете и учитывается во время поступления в магистратуру и аспирантуру. По результатам аттестации студенты получают сертификаты, в которых определен уровень владения английским языком [4]. Уровни владения иностранным языком определяются по Глобальной шкале, составленной на основе Общеввропейских Рекомендаций по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка [5, с. 24].

Студенты 5 курса проходят промежуточную аттестацию речевых умений в ходе собеседования по тематике курса английского языка общего потребления.

Подытоживая изложенное, отметим, что знание английского языка дает возможность студентам медицинских учебных заведений продолжить обучение за границей, пройти стажировку по специальности в иностранной клинике, получить возможность активного изучения научных источников, завязать необходимые межнациональные профессиональные контакты. Элективный курс английского должен не только дополнять основной курс программы обучения, но и совершенствовать языковые знания и речевые умения студентов, начиная от составления истории болезни, осмотра

пациента, заканчивая общением с пациентом и коллегами относительно описания курса лечения, назначений и рекомендаций с учетом менталитета и образа мышления англоязычных граждан зарубежных государств.

Английский язык является ключевым инструментом для международного общения, и высокий уровень владения английским языком позволяет выпускникам ЗГМУ полноценно и эффективно участвовать в жизни страны. Полученные знания и приобретенные навыки общения на английском языке помогают студентам в дальнейшей учебе, научной работе, практической деятельности, личной жизни. Следует отметить, что опыт подготовки научных и педагогических кадров в Запорожском государственном университете может и должен получить свое продолжение и развитие в других неязыковых вузах Украины и других стран.

### **Список использованной литературы**

1. Рашкевич, Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

2. Іноземна мова за професійним спрямуванням (Спеціальність «Медицина») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.umsa.edu.ua/fakultets/stomat/kafedry/ukr-znavstva/resources/inozemna-mova-za-profesiynim-spryamuvannuyam-specialnost-medicina>. – Дата доступу: 05.09.2020.

3. Програма вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Просунутий рівень» складена відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина», 228 «Педіатрія» освітньої програми магістра/ спеціаліста медицини/ авт.-уклад. Г. К. Волкова. – Запоріжжя, 2020. – 36 с.

4. Волкова, Г. К. У професію - з англійською/ Г. К. Волкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zsmu.edu.ua/allnews\\_uk\\_170.html](http://zsmu.edu.ua/allnews_uk_170.html). – Дата доступу: 05.09.2020.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Перекл. з англ. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Пуховська, Л. П. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців. Зб. наук.ст. – К: КІТЕП, 2000. – С. 32–38.

7. Терпиловська, В. М. Особливості іншомовної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів. НМУ ім. О. О. Богомольця / В. М. Терпиловська // Наук.-практ. конф. – К., 2012. – С. 151–155.

УДК 37.026.7:378.635.5

**Л. С. Гордиенко**

*(Военная академия Республики Беларусь, Минск)*

### **УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА – СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*В данной статье рассматривается проблема эффективной организации управляемой самостоятельной работы курсантов военной академии. Даны некоторые определения и основные задачи «самостоятельной работы» и «управляемой самостоятельной работы» различных авторов. Управляемая самостоятельная работа не только стимулирует активность и познавательный интерес курсантов, но и способствует их дальнейшему саморазвитию.*

В условиях мобильности и динамичности современного общества, быстрого обновления информации и технологий одной из актуальных проблем, которые стоят перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Возникает потребность формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности, конкурентоспособного, инициативного, творчески мыслящего, готового к постоянному профессиональному росту [1].

В настоящее время в связи с тем, что в неязыковых вузах количество часов, отводимое на дисциплину «Иностранный язык», уменьшилось, самостоятельная работа призвана дополнить и углубить теоретические знания студентов по дисциплине.

«В новой образовательной парадигме студент из пассивного потребителя знаний должен превратиться в активного субъекта, умеющего грамотно сформулировать проблему, проанализировать возможные пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность» [2, с. 11].

Проблема организации самостоятельной работы студентов всегда была в центре внимания ученых и специалистов: Ю. К. Бабановой, В. Г. Дайри, Б. П. Есипов, Л. В. Жарова, О. Л. Жук, И. Я. Лернер, И. И. Казимирская, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, П. И. Пидкасистый, В. В. Сергеенкова, Т. И. Шамова и других.

В педагогических трудах К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал исключительное значение самостоятельной деятельности, считая её «единственно прочным основанием всякого плодovitого учения» [3], а самостоятельность рассматривал главным условием успешного обучения и воспитания.

М. А. Благонравова определяет самостоятельную работу как «выполнение определенных заданий, полезных для обучения, профессионального и личностного развития будущего специалиста, без непосредственного участия преподавателя» [4, с. 92].

В. А. Капранова выделяет ее как «вид деятельности, в ходе которой студент, руководствуясь методическими указаниями преподавателя, приобретает и совершенствует свои знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности» [5, с. 5].

А. П. Лобанов отождествляет преподавателя с «фасилитатором, который контролирует и стимулирует учебную деятельность. Конечная цель работы определяется совместно с преподавателем, что обеспечивает необходимый уровень ее осознания. Управляемая самостоятельная работа предполагает формирование умений и навыков, и способность осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, инвариантный характер выполнения заданий» [6, с. 36].

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как «система мер по воспитанию активности и самостоятельности, по выработке умений и навыков рационально приобретать полезную информацию. Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием» [7, с. 45].

Однако при самостоятельной работе возникает ряд проблем, с которыми сталкиваются как преподаватель, так и сами студенты. В военной академии – это отвлечение курсантов от занятий и самоподготовки в связи с нарядами, несением караульной службы и выполнением хозяйственных работ, строгая регламентация времени, отводимого на самостоятельную подготовку, ограниченность возможностей использовать информацию и дополнительную литературу в интернете. Некоторые курсанты относятся к самостоятельной работе без должной ответственности, проявляют недисциплинированность.

В военной академии самостоятельная работа осуществляется в двух основных формах: организуемая курсантом вне аудитории и управляемая самостоятельная работа, выполняемая курсантами под контролем преподавателя. Самостоятельная подготовка курсантов организуется на всех курсах в часы, отведенные расписанием дня, в специально закрепленных за учебными группами аудиториях, читальных залах, учебно-методических кабинетах и специализированных классах. Во время самоподготовки курсанты имеют возможность получить индивидуальную консультацию у преподавателя, выполнить дополнительные задания или контрольную работу, пройти собеседование или тестирование, подготовить реферат или доклад [8, с. 35].

Обучение курсантов – это «социально-педагогический процесс, обусловленный потребностями государства в хорошо подготовленных военных специалистах, способных успешно выполнять служебно-боевые задачи, самостоятельно принимать решения» и так далее [9, с. 189].

В учебной программе дисциплины, по которой вводится управляемая самостоятельная работа, в разделе «Учебно-методическая карта» указаны темы, которые переводятся из общего объема часов аудиторной работы на самостоятельную работу и формы контроля. Необходимы также методические рекомендации по организации и выполнению управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине и научно-методическое обеспечение учебной, справочной, методической литературой и перечни заданий.

Основой управляемой самостоятельной работы по иностранному языку является формирование навыков работы с иноязычными профессионально ориентированными источниками информации и навыков устной речи в рамках общеобразовательной и профессиональной тематики, выбор разнообразных заданий с профессионально ориентированными источниками информации, накопление терминологического словаря и военной лексики. Это может быть чтение, перевод, творческое переосмысление информации, реферирование, написание аннотации и так далее.

Рекомендуется подбирать для самостоятельной работы разнообразные упражнения по чтению, аудированию, письму и говорению на английском языке, которые ориентированы на формирование у студентов навыков общения, накопление терминологического словаря и военной лексики, развитие умения строить свои высказывания самостоятельно.

Индивидуальное чтение – активное средство изучения иностранного языка: курсанты учатся работать с литературой на иностранном языке, расширяют свой словарный запас, развивают навык перевода текстов по специальности, выявляют творческие возможности и способности и могут продемонстрировать их в устной речи.

Ранее в военной академии обязательным для допуска к зачету или экзамену было внеаудиторное чтение: каждый курсант должен был прочитать и перевести свой текст. Задания к тексту варьировались в зависимости от индивидуальных особенностей курсантов: написать ответы на вопросы, отметить верные и неверные утверждения, заполнить пропуски необходимой лексикой, расширить утверждения, написать вопросы, описать свое отношение к какой-либо проблеме и так далее. Темы должны быть проблемными, интересными и актуальными для курсантов. Так, например, в теме «Распорядок дня» и «Карьера военнослужащего» курсанты могут познакомиться с распорядком дня некоторых военных полководцев, их карьерой, главными достижениями, описать (письменно или устно) свою встречу с иностранным военнослужащим, который только что прошел курс подготовки, нарисовать и подготовить описание своего воображаемого оружия и так далее.

В результате у курсанта формируется потребность узнать что-то новое и нужное для себя, например, систему военного образования британских курсантов в Сэндхёрст и американских курсантов в Вест Пойнт, о военных центрах подготовки в странах изучаемого языка, тактико-технические характеристики различного оружия и оснащение различных родов войск по специальности.

Также для повышения мотивации к изучению иностранного языка рекомендуются творческие задания, такие как подготовьте тур для своего друга по Вашингтону, примите участие в ролевых играх: конференции или брифинги с американскими или британскими военнослужащими, опишите свое участие в параде (реальное или воображаемое), опишите свой опыт участия в реконструкции боевого сражения, опишите свой визит (реальный или воображаемый) в военный музей и так далее.

Обязательным условием успешной организации управляемой самостоятельной работы студентов является контроль, который должен быть систематическим и должен осуществляться на всех этапах обучения.

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, желание работать

творчески, искать и находить самостоятельные решения, развивать готовность к дальнейшему самообразованию. С другой стороны – это система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью курсантов.

При этом важной задачей преподавателя является правильная, четкая и умелая организация управляемой самостоятельной работы на таком уровне, чтобы она способствовала самостоятельному обучению и побуждала к дальнейшему самообразованию курсантов.

### **Список использованной литературы**

1. Вавилина, А. В. Компетентностный подход в образовании / А. В. Вавилина // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации : сборник научных статей Всероссийск. науч. практ. конф., Саратов, 2012. / редкол.: Е. Г. Елиной [и др.]. – Саратов. – С. 24–27.

2. Семёнова, В. Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования / В. Г. Семенова // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийск. науч.-практ. интернет конф., Саратов, 6–9 дек. 2013 г. / Саратов: Изд-во «Новый Проект»; отв. ред., О. В. Сенкевич. – Саратов, 2013. – 188 с.

3. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский; редкол.: А. И. Еголин [и др.] / Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 10. – 380 с.

4. Благоднравова, М. А. Некоторые принципы выбора заданий для самостоятельной работы по иностранному языку / М. А. Благоднравова // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийск. науч.-практ. интернет конф., Саратов, 6–9 дек. 2013 г. / Саратов: Изд-во «Новый Проект»; отв. ред., О. В. Сенкевич. – Саратов, 2013. – 188 с.

5. Капранова, В. А. Самостоятельная работа студентов по курсу «Педагогика»: пособие / В. А. Капранова [и др.]; под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск: БГПУ, 2007. – 231 с.

6. Лобанов, А. П. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентностного подхода / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16–17 нояб. 2006 г. / отв. ред. В. В. Сергеенкова. – Мн.: БГУ, 2006. – С. 35–38.

7. Силиванова, Н. Л. Пропедевтика управляемой самостоятельной работы студентов / Н. Л. Силиванова // Весн. МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2010. – № 44. – С. 45.

8. Андреев, П. Э. Самостоятельная работа курсантов факультета внутренних войск как основная форма учебной деятельности / П. Э. Андреев // Пограничная безопасность: теория и практика: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. государственного учреждения образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь» / редкол. : В. Д. Гришко [и др.]. – Минск : ГУО «ИПС РБ», 2018. – С. 33–35.

9. Касаткина, Н. Э. Особенности организации самостоятельной работы курсантов в военном вузе / Н. Э. Касаткина, В. Г. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 188–192.

**УДК 378 : 811**

***И. А. Горская***

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

*В статье рассматривается методическая парадигма образовательной траектории учащегося как будущего учителя иностранного языка. Подчеркивается необходимость теоретической и практической подготовки будущего учителя к учету индивидуальных особенностей учащихся для организации продуктивной образовательной деятельности по овладению иностранным языком и культурой. Описываются основные компоненты модели образовательной траектории будущего учителя по овладению иностранным языком как специальностью в процессе профессионального становления.*

Современные тенденции в языковом образовании – разнообразие условий обучения иностранным языкам, вариативность педагогических технологий и методов обучения, изменение в стиле общения между учителем и учащимися, учет индивидуальных особенностей учащихся и способов их поддержки в образовательном процессе – требуют от учителя профессиональной мобильности,

способности к постоянному развитию и самосовершенствованию. Как результат, профессиональные задачи, возникающие в работе учителя, разнообразны и многочисленны.

С другой стороны, обучение иностранному языку призвано создавать наилучшие условия для всестороннего развития самостоятельной и креативной языковой личности учащегося, готовой к постоянной модификации стратегий и схем действий динамично развивающегося информационного пространства.

Осознание учащегося в качестве субъекта образовательного процесса предполагает выстраивание индивидуальной образовательной траектории, которая определяется как последовательное самодвижение учащегося по основным этапам продуктивной образовательной деятельности от диагностики и постановки задач до рефлексивной самооценки (А. В. Хуторской) [1].

Теоретическая готовность будущего учителя к учету индивидуальности учащихся включает осознание сущности понятия «индивидуальность», знание индивидуальных особенностей их познавательной коммуникативной и творческой активности.

Практическая готовность учителя подразумевает сформированность таких умений, как умение отражать, интегрировать и стимулировать индивидуальные стратегии учащихся, учитывать стилевые особенности их деятельности, проявляемые в процессе овладения языком и иноязычной культурой.

В этой связи методическая парадигма образовательной траектории учащегося как будущего учителя иностранного языка включает:

- способность брать на себя ответственность за управление своей учебной деятельностью, за свои решения и их выполнение в соответствии с личными потребностями, опытом, интересами, что в целом определяется понятием «учебно-познавательная компетенция»;

- способность к критической рефлексии своего языкового и речевого опыта;

- способность к рефлексивной оценке и анализу учебной ситуации;

- владение стратегиями и приемами изучения и преподавания иностранного языка;

- способность к переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации, проявление гибкости в различных учебных контекстах.

Модель образовательной траектории будущего учителя отражает основные компоненты продуктивной учебной деятельности по овладению иностранным языком как специальностью и включает:

- мотивационный компонент, диагностику и целеполагание;
- конструирование личностного образовательного продукта;
- процессуальную сторону учебной деятельности;
- мониторинг динамики уровня владения изучаемым языком и иноязычной культурой;
- самоконтроль и рефлексивную самооценку результата и способов его достижения;
- поддержание достигнутого уровня, включая необходимую самокоррекцию.

Рассмотрим суть указанных компонентов.

Исходя из личных потребностей, самостоятельно или совместно с преподавателем учащийся проводит диагностику фактического уровня владения иностранным языком на предмет качества знаний, сформированности навыков и развития речевых умений, определяет зоны трудностей в использовании изучаемого языка.

Мотивационный компонент и целеполагание означают способность учащегося осознавать и / или самостоятельно проводить анализ своих потребностей в области изучения иностранного языка и культуры и предполагают формирование у учащихся следующих умений.

- Определять профиль коммуникативных потребностей и постановку учебных задач овладения изучаемым языком (языковых, речевых, культуроведческих, творческих) с точки зрения «смыслообразующих мотивов» (по А. А. Леонтьеву), например: *для каких целей учащемуся необходим изучаемый язык?*

- Сопоставлять свои личные потребности и цели с предлагаемыми целями обучения в учебной программе.

- Осознавать механизм овладения иностранным языком.

- Знать критерии оценки необходимого уровня сформированности языковых навыков и коммуникативных умений.

Конструирование личностного образовательного продукта направлено на накопление учащимся опыта в реальном использовании изучаемого языка в различных коммуникативных ситуациях межкультурного общения и презентацию этого опыта в продуктах учебно-информационной, проектно-исследовательской и творческой деятельности. *(Что необходимо конкретно уметь, чтобы овладеть иностранным языком? Как это поможет учащемуся в формировании профессионально-методической компетенции?)*.

Материальным продуктом учебной деятельности учащегося в плане личностной системы можно считать группировки семантических средств для выражения своей точки зрения по

проблеме, «личностную систему грамматики», собственный справочный инструментарий, в котором зафиксированы эти продукты (схемы, таблицы, опорные карты), индивидуальные рабочие записи.

Ключевым аспектом процессуальной стороны учебной деятельности является выбор учащимся:

– средств и способов учебной деятельности, т. е. какие учебные материалы (учебные пособия, справочные и информационные материалы, ЭСО, ситуации непосредственного речевого общения и обучения в сотрудничестве, консультативной работы с учителем наиболее эффективно помогут ему выполнить поставленные учебные задачи;

– общеучебных стратегий и приемов учебной деятельности (когнитивных, метакогнитивных, учебно-информационных, стратегий учебного сотрудничества) и специальных стратегий, связанных с овладением собственно изучаемым языком (компенсаторных, лингводидактических, социально-аффективных). (*Насколько эффективны используемые приемы обучения? Соответствуют ли они индивидуальному стилю учебной деятельности учащегося?*).

Отметим, что индивидуальный стиль учебной работы учащегося накладывает свой отпечаток на все стороны работы над языком, начиная от осознания целей и заканчивая самооценкой и корректированием результатов.

Так, «кинестетики» нуждаются в проговаривании изучаемого материала, «визуалы» опираются на зрительные представления и наглядную память, а «аудиторы» используют слуховые ассоциации. Учащиеся, предпочитающие «пошаговое» овладение материалом, изучают его постепенно, раздел за разделом, тогда как учащиеся с целостным стилем познания стремятся увидеть всю картину сразу и активизируют большой и разнообразный материал.

Индивидуальный стиль работы находит также отражение в системе эффективных приемов освоения и закрепления фактов изучаемого языка и лингвокультуры, организации и использования различных ситуаций самостоятельной речевой практики.

Мониторинг динамики уровня владения изучаемым языком и иноязычной культурой или рефлексивная саморегуляция (по Ю. Н. Кулюткину) подразумевает:

– осознание учащимся объектов контроля и критериев оценки;  
– анализ успешности своего продвижения в овладении языком;  
– динамику реальных достижений и возможностей использования иностранного языка (*Что и как получается / не получается? Какой уже накоплен опыт в овладении иностранным языком?*) [2].

Понятие «мониторинг», с одной стороны, связано с внешним самоконтролем и самооценкой уровня владения изучаемого языка. С другой стороны, оно предполагает отслеживание внутренних процессов осознания механизмов коммуникативной и учебной деятельности. Предметом осознания является как искомая информация, так и способы ее получения и освоения.

Самоконтроль и рефлексивная самооценка учащимся результата и способов его достижения функционируют на всех этапах самостоятельной учебной деятельности, что предполагает:

- владение приемами самоконтроля;
- соотнесение накопленного языкового и речевого опыта;
- приобретение учебного опыта (приемов изучения языка и иноязычной культуры);
- качественную оценку материального продукта учебной деятельности с позиций поставленной задачи и принятых критериев успешности владения иностранным языком.

Важной составляющей самооценки является и оценка учащимся собственной языковой личности как субъекта учебной деятельности. В силу этого формирование рефлексивной самооценки в процессе работы над языком направлено: на оценку потребностей и целей изучения языка и культуры; успешности коммуникативной деятельности; качества речи на основе учета индивидуальных трудностей и плотности типичных ошибок; эффективности используемых стратегий и приемов овладения иностранным языком, и, как результат, личного опыта учебной деятельности, личностных качеств / способностей и индивидуального стиля изучения иностранного языка.

В качестве инструментов самооценки используются анкеты, шкалы оценки коммуникативных и учебных умений (*осознаю / усвоил самостоятельно / с опорой / свободно владею в учебной ситуации / умею переносить в новую ситуацию / креативное владение*), дневники самооценки, графики прогресса, контрольные листы с параметрами самооценки по видам речевой деятельности и аспектам языка.

Диагностические шаги по формированию рефлексивной самооценки учащегося включают:

- стартовую самооценку сформированности коммуникативных умений по шкале самооценки или контрольным листам;
- самооценку трудностей владения и использования иностранного языка;
- рекомендации учителя по организации самостоятельной практики в зоне индивидуальных трудностей;
- промежуточную самооценку;

– рекомендации учителя по поддержке достигнутого уровня и необходимой коррекции;

– итоговую самооценку на основе выполнения стандартизированного теста.

Поддержание достигнутого уровня заключается в умении провести необходимую самокоррекцию в соответствии с самооценкой результата учебной деятельности через обращение к источнику знаний.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что реализуемая модель образовательной траектории учащегося еще в стенах педагогического колледжа создает условия для развития продуктивной учебной деятельности в области изучения языка и иноязычной культуры, позволяет сформировать у учащегося умения самоконтроля и самокоррекции, рефлексивной самооценки и саморегуляции и, тем самым, закладывает основы профессионально-методической компетенции и потребности в профессиональном росте.

### **Список использованной литературы**

1. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2000. – 319 с.

2. Кулюткин, Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : Тускарора, 1996. – 175 с.

**УДК 37.091.33:811'243:929\*С**

***И. Л. Дегтярёва***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **КРАТКИЙ ОБЗОР ТЕОРИИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА СТИВЕНА КРАШЕНА**

*В статье приводится краткий обзор знаменитой теории усвоения иностранного языка, разработанной в 1970–1980 гг Стивеном Крашеном. Несмотря на то, что его гипотезы оказали значительное влияние на исследования в области изучения иностранного языка, тем не менее они заслужили довольно много критики в связи с невозможностью проверить действие гипотез документально.*

Стивен Крашен – американский психолингвист с мировой известностью, занимающийся проблемами усвоения иностранного языка. Несмотря на то, что у Крашена опубликовано более 500 работ, посвященных изучению второго языка, особое место среди его работ занимает теория усвоения второго языка. Свою теорию Стивен Крашен основывает на утверждении, что усвоение языка не предполагает сознательного использования грамматических категорий или бесконечных однотипных тренировочных заданий. Все, что нужно для усвоения изучаемого языка, – это естественная коммуникация. То есть обучающиеся должны владеть языком на бессознательном уровне. При этом Крашен утверждает, что для такого усвоения необходимо создать обучающую среду, где обучающиеся смогут воспроизводить изучаемый язык только тогда, когда будут к этому готовы.

В теории, разработанной Крашеном, есть пять гипотез:

- гипотеза усвоения-обучения;
- гипотеза редактора;
- гипотеза входа;
- гипотеза естественной последовательности;
- гипотеза эмоционального фильтра

В соответствии с гипотезой усвоения-обучения при изучении второго языка обучающиеся используют две независимые системы: систему усвоения и систему изучения.

Система усвоения – это бессознательное владение языком. Все, что необходимо для этого процесса, – это общение, где собеседники сконцентрированы на процессе общения, а не на форме своих высказываний.

В системе изучения основной акцент стоит на сознательном запоминании форм и структур изучаемого языка. Стивен Крашен полагает, что усвоение гораздо важнее изучения.

Гипотеза редактора подразумевает, что усвоение и изучение используются особым образом. Усвоение отвечает за беглость речи, тогда как изучение выступает в роли редактора: отвечает за планирование, редактирование и корректировку высказывания при соблюдении трех условий:

– время: у обучающегося должно быть достаточно времени, чтобы обдумать высказывание и правила, которые он будет использовать.

– форма: обучающийся должен иметь возможность сосредоточиться на грамматических формах и правильности высказывания.

– правила: поскольку структура языка чрезвычайно сложна, поэтому обучающимся преподается только небольшая часть всей грамматической системы.

В соответствии с теорией естественного порядка Стивен Крашен утверждает, ссылаясь на исследования, что все изучающие иностранный язык усваивают грамматические категории в определенной предсказуемой последовательности. Причем эта последовательность не зависит от родного языка, возраста или условий взаимодействия с изучаемым языком. В качестве примера Крашен приводит английский язык, как самый изученный в плане обучения. Так окончание -s для обозначения множественного числа усваивается гораздо раньше, чем, например, окончание -s для обозначения третьего лица единственного числа. При этом усвоение происходит приблизительно одинаково как у взрослых, так и у детей. Тем не менее Крашен признает, что усвоение второго языка не идентично усвоению родного языка.

Гипотеза входного материала является менее изученной областью по сравнению с другими гипотезами. Тем не менее эта гипотеза является чрезвычайно важной. Главный вопрос, на который гипотеза входного материала ищет ответ, *Как человек усваивает язык?* Теория исследует только усвоение, а не обучение. Стивен Крашен утверждает, что усвоение происходит, когда мы понимаем язык, содержащий структуру, чуть сложнее, чем наши нынешние знания. Для понимания мы задействуем не только нашу лингвистическую компетенцию, но и контекст, знание окружающего мира. Для изучающего иностранный язык понимаемый входной материал – это тот язык, который изучающий не сможет воспроизвести, но сможет понять.

Гипотеза аффективного фильтра исследует, как эмоциональные факторы влияют на усвоение языка. Так, исследования доказали, что эмоциональные составляющие, влияющие на усвоение языка, можно разделить на три группы – мотивация, уверенность в своих силах и тревожность.

Таким образом, Крашен утверждает, что если усвоение является приоритетным по сравнению с обучением, а понимаемый входной материал и аффективные фильтры – необходимые переменные для усвоения иностранного языка, то основная цель обучения состоит в создании необходимого входного материала в благоприятной эмоциональной обстановке. Следует отметить, что несмотря на популярность гипотез, многие современные исследователи подвергают их критике, основываясь на новых данных исследований

в лингводидактике, а также невозможности проверить постулаты теории усвоения экспериментально.

### **Список использованной литературы**

1. Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / Stephen D Krashen. – Prentice-Hall International, 1987. – 202 p.

**УДК 371.14:004.77**

***R. F. Zhussupova***

*(L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan)*

***Kebir Mohammed Jamal***

*(Nazarbayev University, Nur-Sultan)*

### **EXPLORING MOOC FACILITATED SESSIONS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL TEACHERS**

*Amidst the global pandemic, the Massive Open Online Course (MOOC) has become a widely adopted tool across different educational levels. This paper depicts the qualitative and quantitative implications of this mode of learning by assessing participant's impression of MOOC sessions. The article describes the Project, aimed at supporting a diverse group of the participants in their English language competence enhancement with the help of the Massive Open Online Courses (MOOCs), i.e. English for Media Literacy and English for STEM and organized by Teachers of English Association of Kazakhstan (KazTEA) with financial support of the Regional English Language Office (RELO), the U.S. Embassy in Nur-Sultan. The target group covers students at undergraduate and postgraduate levels, EFL and STEM teachers from Nur-Sultan city, Kazakhstan. Foreign language skills among the participants ranged from beginner to advanced levels.*

*The project was targeted at assisting participants to adjust to the Coursera platform, assimilating participants into the learning environment, raising their awareness of engaging learning and mastering new competencies in each group. To achieve this goal, a facilitator teacher, whose role was in contrast to a regular teacher, was involved. This project was the first experience in MOOC on a large scale in*

*Kazakhstan, in which the main responsibilities and principle of the facilitator's work were gradually clarified and defined. The experience gained helped to describe in detail the functions of the facilitator, their difference from the generally accepted ideas about a teacher-trainer. Thanks to the facilitators' interactive sessions, most of the participants successfully completed both courses. Furthermore, a good part of them implemented or embedded some MOOCs into their own teaching programs.*

Kazakhstani society is undergoing tremendous changes in educational paradigm which are linked with challenges needed to be met not just by business and industry but even more by coronavirus pandemic situation at all levels. New IT approaches and technologies as tools for a multilingual classroom need to be exploited in order to initiate changes in the way we teach and learn.

Having originated in Western education, online learning is currently gaining popularity in Kazakhstan. It should be admitted that a good number of professionals still have little experience of considering Massive Open Online Courses (MOOCs) as a tool for life-learning education or adapting their materials into their professional activities due to low internationalization process in Kazakhstan education and the lack of MOOCs sustainability [1, p. 252–266]. At the same time, nobody argues that MOOCs open new opportunities for the national education system. Thereby, it should be an urgent task for teaching faculty to be trained on applying MOOCs and their resources into the educational process.

The first well-known top US University that started to digitize the lectures of leading professors and spread them into freely accessible platforms since the beginning of the 2000s was the Massachusetts Institute of Technology [2]. Initially its authors provided the fragments of training courses, tests, and various simulators that were not enough due to the lack of users' motivation while learning the subjects in such a way; therefore, a need to organize the process of online training gave impetus to the next stage – MOOC or Massive Open Online Courses [3, p. 309–326].

MOOCs' success is obvious: for instance, 370,000 students enrolled in the nonprofit project of Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology EDX [4] as well as 155,000 remote students enrolled for only one course “Introduction to the Basics of Artificial Intelligence” provided by Udacity company [5].

In 2012, Stanford professors founded the web platform Coursera for massive open online courses, the number of which has grown significantly until today [6, p. 223–225]. Now, Coursera MOOCs ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)) hosts free courses from thirty-three of the most famous US universities.

Each course provides information on a particular course within a training program of a university, which includes an instructor, a syllabus, and a certificate in case of successful study. The teaching approach meets the main principles of the cognition process which is based on material presentation with further consolidation and application.

Participants are provided with regular guidance and comprehension check questions even at the presentation stage. The course materials are arranged on a weekly basis with new video lectures and corresponding quizzes to complete with the deadline set by a trainer in a quite democratic way considering workload of participants from around the world. Participants have three trials to complete a test with the possibility to achieve the maximum score as final. Random location of tasks with every new trial diminishes the possibility to guess or learn the correct. Additionally, peer-reviewed practical assignments or mini-projects designed by an instructor aim to check the knowledge gained consolidate the material learned and apply it within a local context.

Peer-review assessment is one of the greatest features of all Coursera MOOCs because it ensures that learning is both valid and relevant by providing timely and useful feedback by people who are eager to teach. Such feedback involves localizing learnt materials, identifying and correcting mistakes, assisting in structuring material, and improving the flow of presentation. MOOCs authors are free to add supplementary literature including visual and virtual instruments to facilitate the process of learning when each lesson turns into a discussion where the participants learn from peers.

Moreover, MOOC's surrounding permits students to revise the themes covered in practical lessons and encourages the study to occur more effectively. Another distinct characteristic of MOOC's is related to its openness to anyone and everyone with the will to learn. Aside from the specialized courses offered by universities, it also presents the opportunity to participate in courses free-of-charge. Prestigious educational institutions such as Stanford University, MIT, Pennsylvania University, Harvard University and University of Michigan highly utilize MOOC platform. These universities employ several MOOC environments such as Coursera, edx, Udacity, Code Academy and Khan Academy. Even though taught in English language, Khan Academy offers a unique advantage by having subtitles in approximately 20,000 other languages.

Currently, Coursera pursues a policy of a financial aid to those who cannot afford to purchase the certificate. For this purpose, an applicant is free to apply by sending a motivation letter with no less than 150 words explaining the reasons for being funded. The aforementioned points were only made possible from Coursera as a result of Coursera courses' support

and recognition by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan that allowed Kazakhstan educational institutions and IT resources to make the initial steps in bringing higher education online in 2016 [7].

In 2018 business structures noted the necessity of preparing the transition from traditional distance learning to online training with the full teacher's support within the student-centered approach. Then, lots of educational services and simulators appeared, but only such giants as Coursera and EdX could change the existing educational system significantly. For instance, during March–May 2020, in pandemic coronavirus quarantine the government of Kazakhstan made it possible for unemployed citizens to gain a new profession with the help of Coursera [8]. Another example that comes to mind is *The Coursera for Campus Project* that involved a number of Kazakhstani universities, where students got an opportunity to enrich their knowledge and experience from the best teachers in different fields from world renowned institutions like Harvard, Stanford, Princeton, Michigan, Pennsylvania and Yale to Hebrew University in Jerusalem and receive appropriate certificates and diplomas for free [9, p. 227–243].

However, the shortcomings of online education were evident as MOOCs revealed some obstacles for participants. Although the course participants indicated their satisfaction with availability of resources in the 24/7 mode, the university teachers hardly welcomed such an innovation due to the time-consuming process of converting papers into electronic products. Furthermore, school teachers struggled with open-ended assignments since they got used to multiple choice tests in their own teaching and assessment. Finally, efficient online work made sense only with the timely and productive feedback that teachers should have provided 24/7, but the teachers were not ready or were not sufficiently motivated to prepare high-quality educational content.

Such preliminary results proved a huge role of a facilitator in online education with the help of MOOCs and, consequently, the necessity to consolidate the efforts of Kazakhstani teachers in preparing the MOOC to create new educational resources in Kazakhstan and conduct their certification at the world level.

In December 2019, Teachers of English Association of Kazakhstan (KazTEA) and the Regional English Language Office of the U.S. Embassy in Nur-Sultan (RELO) launched the 'American English Massive Open Online Course (MOOC) Facilitated Sessions' Project, aimed at promoting such Coursera courses as 'English for Media Literacy' and 'English for STEM' from the Pennsylvania State University courses and involved EFL and STEM pre - and in-service teachers with pre-intermediate to advanced English

Language skills in 14 cities including Nur-Sultan, Almaty, Aktau, Aktobe, Atyrau, Karaganda, Kokshetau, Kyzylorda, Pavlodar, Petropavlovsk, Semey, Shymkent, Taraz and Ust-Kamenogorsk [10].

The idea of the Project was to raise awareness of a wide range of professionals and community members of MOOCs and its resources for professional and language growth. Another objective of the project was to help the participants: pre-and in-service EFL and STEM teachers not only proceed with the Coursera courses but also learn to cooperate and gain new competences from each other. A minimum number of participants in one group should have accounted for 20 people, each of them required to fill an application form where participants explained their motivation to participate in the Project, and passed the 50-min EF SET English level test [11] to prove their level of English, since reading and video materials adjusted to basic level are challenging enough for comprehension due to specific terms within the courses.

We both facilitated the new two-hour session of the AE Massive Open Online Course (MOOC) “English for English for Science, Technology, Math and Engineering (STEM)” that was launched on 11<sup>th</sup> of March, 2020 at the American Corner of the L. N. Gumilyov Eurasian National University in Nur-Sultan city administered by the Regional English Language Office (RELO) and the Teachers of English Association of the RK (KazTEA).

The STEM Session was for 28 participants during March, 2020 till May, 2020.

Unfortunately the global education system is undergoing major transformations, adapting to new, challenging conditions, which deprive the learning process of human interaction and transfer it to a forced virtualization in account of the coronavirus pandemic situation. So the sessions were facilitated and organized by us in ZOOM, What’s up conferencing with Gobrunch, Kahoot, Quizlet applications so that to investigate the question of “Climate change”, “Greenhouse effect” by observing a global warming experiment. After looking at the data from the experiment, the participants had guessed about why the world is getting warmer and developed a definition for the term climate change, fossil fuel, and evaporation, emit emission and other terms. In addition, they previewed texts and practiced some of the language used to make comparisons when talking about global warming and climate change [12].

The STEM sessions provided School Teachers specific knowledge and skills as preparation for their working needs. Every session was on every Wednesday for a period of 3 months. Each lesson is conducted for two hours. We carried out the Project work assigned by different lecturers on STEM and the School Teachers gave language input and practice particularly for the Integrated Project Oral Presentation skills.

In this AE MOOC Project, learners were able to develop their oral skills in a critical and creative manner using the multimodal approach in three ways.

First, learners were able to develop awareness of the language of presentation during the Input stage as Information Search & Self-learning level. We uploaded materials as Coursera video notes, YouTube links, and guideline and information checklist.

Next, students searched and analyzed relevant information from various sources; printed, digital media or from their professional experiences. The Input Stage allowed learners to gather multimodal texts or materials on relevant language use for presentations or projects.

Second, School teachers were also able to develop familiarization with the necessary oral skills during the Socialization Stage where learners were familiarized with the language of presentation through team discussion or Zoom Session by exploring and comparing the Language use, grammar phenomena and its impact for both informative and persuasive presentations based on multimodal texts.

During the Socializing stage, we mainly divided the class into several small teams and learners discussed criteria of effective presentation skills and team discussion.

Third, learners were able to develop their oral skills in Stage Four, the Self-Inventory Output Stage where learners came up with self-inventory checklist of oral presentation skills based on their team discussions.

School teachers came up with self-inventory output using the checklist of oral presentation skills based on students' team discussion.

The fourth, learners were also able to develop their oral skills by applying their knowledge of the language of presentation by practicing delivery of team presentations and conducting final individual presentations using multimodal texts like PowerPoint or Prezi applications.

Fifth, School teachers discussed their professional development and growth in teaching experiences on our Facebook page; MOOC Facilitators Group as Feedback/Reflective Stage [13]. Here they were able to develop their writing skills particularly in the Reflective Stage.

In conclusion, we would like to propose some strategies of working online with a diverse group of learners:

- Choosing a platform that participants feel comfortable with and that involves interaction.

- Choosing quality over quantity: it is better to plan fewer activities catering for technical/internet connectivity problems, as well as a slower pace of discussions.

– Scaffolding via applying effective visuals and graphic organizers. We recommend using various tools such as Wordle, diagrams, drawings (Google Draw), pictures in order to check and reinforce comprehension of content, and help participants prepare for a key communicative activity.

– Employing interactive games and web platforms (*Kahoot, Quizlet, Youglish*, etc) as a basis for learning both content and language.

– Making participants create various instructional activities / tasks themselves with the help of such tools as *LearningApps, Quizlet, EdPuzzle, StoryBoardThat, Buncee, Kahoot!, Trello, Movie Maker, Active Presenter, Zoom, GoConq, Genially, Canva*, etc. that resulted in more meaningful processing of course materials.

– Working in collaboration with other facilitators via the Google drive/classroom and whatsapp group/email messaging.

– Formulating precise instructions for breakout sessions in various format: visual, auditory and with a model.

Thus, this Project showed a teacher from a different angle: any teacher can turn from a transmitter of information into a facilitator, who will support his/her students' autonomous lifelong learning.

## References

1. Elf, Marie. Implementation of open educational resources in a nursing programme: experiences and reflections, *Open Learning / Marie Elf, Ebba Ossiannilsson, Maria Neljesjö, Monika Jansson // The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30:3, 2018. – P. 252–266.

2. Class Central. Free Online Courses and MOOCs. – Mode of access: <http://www.class-central.com/university/mit>. – Date of access: 12.09.2020.

3. Moreno, R. Interactive multimodal learning environments / R. Moreno, R. Mayer. – *Educational Psychological Review*, 19. – 2007. – P. 309–326.

4. Barak, Miri. Motivation to Learn in Massive Open Online Courses: Examining Aspects of Language and Social Engagement / Miri Barak, Abeer Watted, Hossam Haick // *Computers & Education, Pergamon*. – Volume 94. – March 2016. – Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515300828>. – Date of access: 15.09.2020.

5. Free Online Classes & Nanodegrees. Udacity. – Mode of access: <http://www.udacity.com>. – Date of access: 15.09.2020.

6. Wochner, J. Electronic Resource Review: Coursera, [www.coursera.org](http://www.coursera.org) / J. Wochner // *Music Reference Services Quarterly*. – Volume 21. – 2018. – Issue 4. – P. 223–225.

7. Постановление Правительства Республики Казахстан. – Mode of access: <https://lenta.inform.kz/en/utverzhdena-gosprogramma-razvitiya>

obrazovaniya-i-nauki-kazahstana-na-2016-2019-gody\_a3341533. – Date of access: 15.09.2020.

8. Казахстанские безработные смогут бесплатно пройти курс на Coursera. – Mode of access: <https://www.vlast.kz/novosti/39383-kazahstanskije-bezrabortnye-smogut-besplatno-projti-kurs-na-coursera.html>. – Date of access: 15.09.2020.

9. Kelly, J. Peer Review in Scientific Publications: Benefits, Critiques, & a Survival Guide / J. Kelly, T. Sadeghieh, K. Adeli // EJIACC, 25(3), 2014. – P. 227–243.

10. Amercian English Massive Open Online Course Facilitated Sessions Project.”KazTEA, 2019. – Mode of access: <http://kaztea.kz/page/11/>. – Date of access: 14.09.2020.

11. Inbusiness, December 22, 2016. – Mode of access: <https://inbusiness.kz/ru/news/vysshee-obrazovanie-vyhodit-v-onlajn>. – Date of access: 14.09.2020.

12. Muminov, Askar. The Cancellation of Distance Learning: Advantages and Disadvantages for Universities and Students / Askar Muminov // World and Kazakhstan News on the Business Portal Kapital.kz. – Mode of access: <http://www.kapital.kz/gosudarstvo/71230/otmena-zaochki-plyusy-i-minusy-dlya-vuzov-i-studentov.html>). – Date of access: 13.09.2020.

13. Don't miss your chance KazNU – a member of the Coursera for Campus project! // Al-Farabi Kazakh National University, April 21, 2020. – Mode of access: <https://www.kaznu.kz/en/21517/news/one/19897/>. – Date of access: 13.09.2020.

**УДК 37.091.33:811.111'367.625**

***Г. Н. Игнатюк***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

*Статья посвящена проблеме обучения использованию фразовых глаголов в устной и письменной речи. Причиной широкой популярности фразовых глаголов в английском языке является простота и легкость способа их образования при возможности передачи большого набора смысловых различительных и стилистических оттенков. Английские фразовые глаголы чрезвычайно важны для формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов и студентов высших учебных заведений.*

Фразовые глаголы являются весьма притягательной территорией лексического пласта современного английского языка. Интерес к этой довольно многочисленной группе объясняется их сложной семантической структурой и привлекательной образной составляющей, которая рождена естественным и непреходящим стремлением любого действующего языка к расширению своих границ, наращиванию потенциала и привлечению новых, элегантных, порою даже азартных способов создания эффективных механизмов воспроизводства своей лексической субстанции. Наряду с другими идиоматическими средствами, фразовые глаголы являются важным и неотъемлемым компонентом речи носителей английского языка.

Отнесенность фразовых глаголов к идиоматическим лексическим единицам позволяет сделать заключение о том, что полноценное владение иностранным языком (в данном случае английским) подразумевает свободное и осознанное владение фразовыми глаголами, которые характеризуют не только повседневную бытовую речь носителей языка, но также научный и официально-деловой стили в их устной и письменной формах [1].

Неслучайно фразовые глаголы вызывают все больший интерес специалистов в области методики обучения английскому языку, ведь, во-первых, без понимания и уверенного использования фразовых глаголов сложно говорить о сформированности коммуникативной компетенции и о готовности выпускника школы, а в дальнейшем и высшего учебного заведения, к полноценному общению на изучаемом языке. Во-вторых, как показывает практика, именно этой области английского лексикона зачастую уделяется недостаточно внимания. Поэтому в поисках наиболее эффективных способов организации учебного процесса исследователи обращаются к различным подходам к обучению данной лингвистической категории [2; 3].

В современном английском языке фразовые глаголы широко используются как в письменной, так и в устной речи. Именно правильное употребление фразовых глаголов и понимание их структурно-семантических особенностей обогащают речь, придавая ей особенное английское звучание.

Являясь весьма идиоматичными по своей природе и сложными по структуре, фразовые глаголы представляют значительные трудности как для их усвоения, так и для преподавания. В качестве наиболее часто используемых глаголов для построения подобных конструкций используются глаголы широкой семантики, такие как *get, give, go, come, make, take, put* и др.

Наибольшую сложность при усвоении фразовых глаголов английского языка иноязычными студентами представляет отсутствие в родном языке подобного явления, что зачастую приводит к языковой интерференции, особенно ярко проявляющейся в неправильном подборе послеглагольных элементов (наречных или предложных частиц). Особенную трудность изучение фразовых глаголов представляет для учащихся, языки которых не принадлежат к группе германских языков (например, для носителей языков славянской группы).

Для преодоления подобных трудностей на занятиях следует постараться «погрузить» учащихся в атмосферу живого речевого общения, изобилующего изучаемыми глагольными конструкциями. Преподавание фразовых глаголов требует от учителя умения создавать задания, позволяющие показать особенности структуры, семантики и функционирования этих глаголов в различных речевых ситуациях и закрепить навыки их употребления.

Наиболее эффективным является подход, при котором фразовые глаголы не заучиваются списками как изолированные лексические единицы, а воспринимаются как семантико-синтаксические блоки (*'chunks'*) и усваиваются в единстве своих коллокационных и контекстуальных особенностей. Такой подход предусматривает использование аутентичных текстов, которые позволили бы привлечь внимание учащихся как к синтаксическому окружению фразовых глаголов, так и к их сочетаемости на лексико-семантическом уровне.

На начальном этапе очень важно помочь учащимся разобраться с послеглагольными частицами и принципом их взаимодействия с глаголом, что позволит выявить определенные закономерности формирования значения образовавшейся глагольной конструкции. Будет целесообразно дать учащимся классические эквиваленты фразовых глаголов, с помощью которых они смогут лучше понять их смысл. Предпочтительно осуществлять введение фразовых глаголов в контексте. В таких случаях для учеников будет полезно, если в примерах будут использоваться известные им реалии окружающего мира, что может положительно сказаться на их мотивации.

Следует отметить необходимость четко разграничивать глаголы, которые используются в формальном и разговорном английском. В тех случаях, когда в современном языке существует пара синонимов – сочетание исконно английского глагола с послелогом и глагол французского происхождения, такое глагольное сочетание (фразовый глагол) обычно имеет более разговорный характер и преобладает в повседневной речи, тогда как глагол французского происхождения

получает формальный оттенок. Ср., например, пары синонимов: *go up – ascend; go down – descend; go on – continue* [4, с. 344].

На этапе тренировки могут быть использованы различные упражнения: *matching, forks, gap-fill, multiple choice* и др. Так, например, автор книги «1000 Phrasal Verbs in Context» отмечает, что одним из лучших способов изучения фразовых глаголов является выработка умения видеть их в контексте и лишь затем уточнять их значение [5]. Как показывает практика, для того чтобы овладеть фразовыми глаголами, одних учебников недостаточно, поэтому учащиеся должны слышать и самостоятельно использовать фразовые глаголы как можно чаще. В качестве вариантов тренировки можно организовывать просмотр видеofilмов, интервью, онлайн-общение с носителями языка с последующим обсуждением и воспроизведением отдельных эпизодов, содержащих речевые отрезки с изучаемыми лексическими конструкциями.

Преподавателю на занятиях следует самому по возможности чаще стараться использовать фразовые глаголы. Например, обращаясь к учащимся, преподаватель в своих вопросах, просьбах и комментариях может употреблять фразовые глаголы вместо их традиционных аналогов, например: *Have you ever come across this word? How can you account for your absence? I can't make out what you are saying. Speak up, please. Put down these words before you get down to the next task. Don't give up, you are sure to keep up with the group. Let's go over your home assignment.* Со стороны учителя также стоит акцентировать внимание учащихся на употребляемых им фразовых глаголах и поощрять использование ими аналогичных конструкций в своих ответах и комментариях.

На заключительном этапе обучения фразовым глаголам важно, чтобы учащиеся отошли от контролируемой деятельности и могли использовать их самостоятельно. Например, работающим в парах ученикам предлагаются несколько фразовых глаголов, с которыми они должны придумать и разыграть диалог на предлагаемую тему, организовать интервью или написать письмо другу, родителям или деловому партнеру и т. п.

Одним из эффективных способов обучения использованию фразовых глаголов в письменной речи является задание на преобразование фразовых глаголов в предложенном тексте в традиционные односоставные глаголы, например: *break in – interrupt; call off – cancel, come in – enter; find out – discover* и т. п. Аналогичным образом можно предложить обратную замену классического формального глагола на фразовый глагол с идиоматическим оттенком.

Наиболее подходящим материалом для такого задания могут послужить короткие рассказы приключенческого жанра с динамическим сюжетом и ярким нарративным характером. Заданиями, повышающими мотивацию учащихся, могут быть также творческие проекты с использованием инфографики. Учащиеся могут объединяться в малые группы для создания изображений, иллюстрирующих значения фразовых глаголов, которые будут предложены для распознавания другим участникам.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение фразовым глаголам является одним из важнейших приоритетов в обучении английскому языку на современном этапе, т. к. умелое, ситуативно-обусловленное владение фразовыми глаголами позволяет отличить говорящего на среднем уровне от говорящего, владеющего английским языком в совершенстве. Для того, чтобы обучение фразовым глаголам казалось менее скучным и более посильным для изучающих английский язык, преподаватели должны разнообразить методику преподавания и предоставлять как можно больше возможностей самим обучающимся использовать на занятиях фразовые глаголы как в монологической, так и в диалогической речи, а также уметь их правильно употреблять в письменной форме.

В процессе изучения фразовых глаголов учащийся значительно обогащает свой словарный запас, параллельно расширяя его соответствующими фразовыми существительными, а также синонимами и антонимами; развивает свою коллокационную грамотность, необходимую для уверенного владения языком. Так, например, он усваивает типичные для фразовых глаголов конструкции с другими словами, выбирает правильную позицию фразового глагола в высказывании, чувствует, насколько те или иные фразовые глаголы уместны в определенной коммуникативной ситуации. Таким образом, обучающийся начинает ощущать себя «уверенным пользователем» языка, готовым к осуществлению коммуникации во всех ее формах. «Владение этим пластом лексики позволит изучающим английский язык получать удовольствие от общения с носителями языка, не испытывая при этом смущения, вызванного незнанием фразовых глаголов» [6, с. 93]. Идентификация и понимание фразовых глаголов в речи собеседника способствует выработке правильной стратегии речевого поведения, что, в свою очередь, свидетельствует о сформировавшейся иноязычной коммуникативной компетенции, которая проявляется как в собственно лингвистическом, лингвокультурологическом, так и в социокультурном и социолингвистическом аспектах.

## Список использованной литературы

1. Бирюкова, О. А. Английские фразовые глаголы в аспекте формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / О. А. Бирюкова, Н. А. Пряхина // Научное обозрение : электрон. журн. – 2017. – № 4. – Дата доступа: 10.08.2020.
2. Бохач, Н. А. Английские фразовые глаголы как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции / Н. А. Бохач // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 129–132.
3. Романович, М. Ю. Компетентностный подход к преподаванию английских фразовых глаголов / М. Ю. Романович // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – Вып. 20 (599). – С. 106–108.
4. Ильиш, Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 355 с.
5. Errey, M. 1000 Phrasal Verbs in Context [Электронный ресурс] / M. Errey. – Word Up Edition, 2007. – 157 p. – Режим доступа: [http://teflgamescom/phrasal\\_verbs.html](http://teflgamescom/phrasal_verbs.html). – Дата доступа: 10.08.2020.
6. Бирюкова, О. А. Технология работы с фразовыми глаголами в контексте дополнительного лингвистического образования / О. А. Бирюкова // Научно-методическое сопровождение дополнительного лингвистического образования школьников: монография / под ред. Т. В. Адамчук; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. – С. 80–94.

УДК 37.011.3:316.346.36:37.091.33:004.777:811'243

**О. Н. Каребо, О. А. Симончук**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Статья посвящена проблеме организации процесса обучения иностранному языку (ИЯ) на основе данных исследований по теории поколений. Знание мировоззренческих особенностей современной учащейся молодежи и рациональный учет их в выборе методов*

*обучения способны привести к устойчивой положительной динамике в деле изучения иноязычной дисциплины, что достигается за счет развития самопознания и творческой активности слушателей.*

Определяя тенденции развития современного языкового образования, педагоги и методисты исходят прежде всего из потребностей общества в целом и человека, как субъекта бесконфликтных и продуктивных отношений этого общества, в частности. Разрабатываемые технологии обучения должны учитывать особенности актуальных политических, экономических и духовных изменений. Так, процессы глобализации современного общества способствовали смещению целевого акцента в обучении ИЯ на владение языком как средством общения, средством достижения иных – профессиональных или личных интересов. Перед обучаемым предстает некий конечный эталонный образ владения языковой дисциплиной, который обеспечит ему продвижение к основной цели и который достижим в случае планомерной и результативной работы. Однако данный уровень владения выступает в качестве идеального результата итога всей деятельности и оказывает слабое мотивирующее влияние в перспективе учения. Иными словами, идеальный образ представляет собой долгосрочную цель, которой для ее достижения необходимы промежуточные – близкие и средние цели, а также стимулы иного характера, позволяющие исподволь воздействовать на инициативность деятельности обучаемого и динамику его работы.

В качестве таковых принято рассматривать используемые в ходе обучения ИЯ технологии. Выбор технологии осуществляется с учетом целевого компонента учения, возрастных особенностей учащихся, их потребностных импульсов и многого другого. Значительные социальные трансформации, происходящие в последние десятилетия вследствие быстрого эволюционирования информационных систем, стали основанием для принятия и осознания роли теории поколений в вопросах выбора наиболее актуальной текущим реалиям технологии обучения.

Современная учащаяся молодежь является представителем так называемого поколения Z. Ему присущи свои особенности поведения и мировосприятия, которые непременно должны быть учтены и задействованы в ходе организации процесса учения. Знание отличительных черт новой социальной группы позволит сделать выбор в сторону технологий, дающих наибольший эффект в изучении предмета.

Говоря о характерных особенностях «хоумлендеров» или «зетов», авторы исследований по теории поколений отмечают следующее: в большинстве своем новую информацию они получают из сети Интернет и обладают достаточно хорошими навыками работы с ней; являясь индивидуалистами, командной работе предпочитают автономный режим, активно общаясь при этом посредством разнообразных мессенджеров. Представителям этого поколения присущи также низкая степень концентрации и удержания внимания, что определяет их «клиповый» тип мышления, при котором предпочтение отдается информации, получаемой небольшими порциями. Слабое фиксирование поступающих данных в памяти, акцентирование не на содержательной стороне материала, а на способе его нахождения в сети являются следствием их быстрой переключаемости и многозадачности. Кроме личного удовлетворения от работы, им необходимо регулярное внешнее подтверждение того, что их действия получили положительную оценку, т. е. виртуальный критерий «лайка» является для них достаточным и приемлемым поощрением [1, с. 3–7].

Итак, исходя из сильных сторон представителей поколения Z, можно выделить требования, предъявляемые к технологиям обучения ИЯ, чтобы, по возможности исключая или перенаправляя воздействие негативных факторов, позволить зетам наиболее полно проявить себя. Обучение прежде всего должно строиться на основе систематического использования разнообразных ИКТ как при аудиторном управляемом, так и при самостоятельном выполнении заданий. Учебная задача при этом должна быть представлена схемой, а не носить описательный характер. В структурном плане задачу следует разложить на отдельные блоки, где каждому будет соответствовать своя второстепенная установка, выполняющая роль мотивирующего фактора при выполнении учебных действий. Сами же учебные действия должны отличаться динамичностью, достаточно высокой степенью самостоятельности и сопровождаться регулярными поощрениями оценочного характера, например, через рейтинговый список по мере выполнения промежуточных задач. Обязательным условием предлагаемого задания должны стать его сюжетная направленность и завершенность, позволяющие в определенной степени визуализировать конечный результат.

Наиболее полно, по нашему мнению, вышеперечисленным требованиям соответствует веб-квест-технология. Суть ее заключается в том, что обучаемому предлагается самостоятельно найти решение поставленной задачи, воспользовавшись для этого

предложенными преподавателем ссылками на интернет-ресурсы. Однако достижение цели не предполагает линейности действий студента, при которой достаточно было бы ознакомиться с рекомендованным материалом и найти ответ на поставленный вопрос. Решение проблемы ориентировано прежде всего на нахождение альтернативного, своего пути при условии опоры на одинаковые исходные данные [2, с. 225–226]. Адресованная прежде всего самому студенту, его опыту, стремлению и возможностям нахождения решения задачи, веб-квест-технология наиболее полно отражает методологическую сторону содержания обучения ИЯ, а именно вооружения не самими знаниями, а умениями их отыскать и использовать согласно ситуации. Вышеозначенная технология максимально направлена на самопознание и развитие творческой активности студента, поскольку, помимо всего прочего, обеспечивает его необходимыми академическими навыками планирования собственной учебной деятельности, выбора оптимальных средств решения поставленной задачи, работы с различными источниками, осуществления действий самокоррекции и самоконтроля [3, с. 28].

Применительно к активным разговорным навыкам студента целесообразно обратиться к такой разновидности веб-квеста, как языковой квест. Получая задание в языковом формате, команде студентов-зетов помимо традиционного поиска и анализа информации в сети придется регулярно общаться между собой вживую, а не посредством мессенджеров, поскольку задание подразумевает обыгрывание определенных ролей. Веб-квест, таким образом, помимо образовательного, оказывает и значительный воспитательный эффект, побуждая хоумлендеров к рабочей коммуникации в групповом режиме.

Ценность веб-квест-технологии для формирования и развития компонентов коммуникативной компетенции, а также для воспитания студентов нового времени невозможно переоценить. Новые реалии требуют иного подхода к языковому образованию, когда помимо традиционного учета индивидуальной психологической составляющей личности обучаемого необходимо помнить о его социально-групповой принадлежности к определенному поколению. Студенты-хоумлендеры, обладая набором не всегда положительных с точки зрения устоявшегося общественного мнения характеристик, имеют качества, позволяющие, при условии нахождения верного подхода, в разы усилить влияние положительных сторон личности на конечный результат. Задача педагога в этом случае – предложить зетам такой режим работы, который, не нарушая привычную им организацию деятельности, позволит им выйти за рамки своего комфортного существования.

## Список использованной литературы

1. Хриптович, В. Поколение Z: вопросы и ответы / В. Хриптович // Здаровы лад жыцця, Минск, 2017.– С. 3–7.
2. Ивлева, Н. В. Образовательный веб-квест как инновационная образовательная технология при обучении иностранному языку / Н. В. Ивлева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2010. – С. 225–228.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

УДК 37.036:398 (56)

**О. Н. Кулиева**

*(Белорусский государственный университет, Минск)*

### **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ**

*В статье представлены результаты опроса студентов романо-германского отделения филологического факультета Белорусского государственного университета о применении инновационных методов и технологий обучения в процессе преподавания учебных дисциплин; сделаны выводы об эффективности использования модели смешанного обучения, технологии «перевернутый класс», обучающих видео и подкастов (в том числе авторских). Автор данной статьи являлся участником проекта PRINTeL, в рамках которого прошёл обучение на семинарах-тренингах «Видеотехнологии для преподавателей и студентов», состоявшихся на базе университета U.PORTO (г. Порту, Португалия) в 2018 году.*

Сегодня к будущим специалистам в области иностранных языков предъявляются повышенные и вполне оправданные требования, основанные на запросах общества в высококлассных переводчиках и преподавателях. Для достижения успеха в профессиональной сфере выпускники вузов должны быть коммуникабельными и автономными, критически и творчески мыслящими, они должны уметь эффективно

решать конфликтные и проблемные ситуации, а также самостоятельно приобретать знания и использовать их на практике. Развитию указанных умений и навыков может способствовать применение инновационных методов обучения в образовательном процессе.

К сожалению, очень часто в вузах можно наблюдать применение архаичных методов преподавания, ограниченное использование ИКТ, отсутствие интерактивных подходов и разрыв между T&L и научно-практическими исследованиями. В результате опросов студенты часто высказывают недовольство. Эти проблемы являются общими для вузов и вызваны целым рядом причин. Во-первых, это скромный потенциал преподавательского состава в использовании новых педагогических подходов, инновационных методов обучения и преподавания, усовершенствованных технологий и онлайн-инструментов обучения. Во-вторых, преподавательский состав в значительной степени опирается на традиционные лекции в качестве основной формы обучения. Но практика показывает, что даже хорошая лекция имеет ограниченную эффективность, не помогая студентам сохранять знания и, что важнее всего, использовать их в новых ситуациях. Текущие устаревшие практики T&L обеспечивают примитивную передачу знаний без развития практических навыков и приобретения реальных компетенций. В-третьих, студенты часто жалуются на то, что они устали от традиционного формата лекций, и заявляют о необходимости практической ориентации учебной деятельности. Чтобы преодолеть вышеупомянутые проблемы, преподаватели должны перепроектировать свои курсы так, чтобы предоставить студентам больше опыта в использовании того, что они узнали, и предложить возможности применения полученных знаний [1].

Для решения указанных проблем в системе высшей школы разрабатываются различные международные проекты, нацеленные на распространение и содействие инновационному образованию. Одним из таких проектов является PRINTeL («Изменения в классе: содействие инновационному преподаванию и обучению для улучшения опыта обучения студентов в странах Восточного партнерства»), финансируемый программой ЕС ERASMUS +. В консорциуме проекта участвуют 15 организаций, в том числе и БГУ. Одна из целей проекта PRINTeL – расширение опыта обучения студентов путем содействия развитию и инновациям в области преподавания и обучения (T&L), поддержка интеграции технологий и исследований и распространение передового опыта (<https://ums.bsu.by>). Автор данной статьи являлся участником программы PRINTeL и прошёл обучение на семинарах-тренингах «Видеотехнологии для преподавателей и студентов», состоявшихся на базе университета г. Порту (Португалия) [2].

Результатом данного обучения стало активное применение полученных знаний в практике преподавания английского языка на филологическом факультете БГУ. В рамках модели смешанного обучения и технологии «перевернутый класс», а также с использованием авторских видеолекций (<https://www.youtube.com/watch?v=cASVxtWOt7o&t=1s>) и подкастов (<https://youtu.be/l6tpdQExQw4>; <https://www.youtube.com/watch?v=tzxyGT5opGU>) проводились занятия для студентов 2–5 курсов.

По итогам почти двух лет преподавания с применением указанных выше методов и технологий был проведен опрос (гугл-форма), в котором приняли участие 52 студента филологического факультета (44,8%) из 116 человек, проходивших обучение в рамках учебных дисциплин «История английского языка», «Научно-техническая литература: проблемы перевода», «Практикум по написанию лингвистической научной работы». Анализ результатов анкетирования показал следующее:

1. Учебная активность студентов на занятиях обеспечивалась различными методами и технологиями работы: творческими заданиями, дискуссиями, обменом мнениями, групповой работой, анализом ситуаций (кейсов) из профессиональной деятельности, учебными проектами, самостоятельным изучением учебного материала с последующим обсуждением в аудитории («перевернутое обучение»). При этом практически 80 % опрошенных студентов отметили применение преподавателем нескольких перечисленных методов работы в ходе учебного процесса.

48% опрошенных студентов (25 человек) изучали учебный материал самостоятельно с последующим обсуждением в аудитории («перевернутое обучение»). Почти 40,4% (21 человек) отметили участие в дискуссиях и обмене мнениями, 40% (20 человек) участвовали в выполнении творческих заданий, 28,8% (15 человек) анализировали ситуации (кейсы) из профессиональной деятельности, 28,8% (15 человек) выполняли учебные проекты, 19,2% (10 человек) участвовали в групповой работе и 5,8% (3 человека) указали на другие методы работы.

2. Из современных информационных технологий чаще всего в учебном процессе О. Н. Кулиевой используются мультимедийные презентации – 67,3% (35 человек), видеофильмы, видеоматериалы – 63,4% (33 человека), авторские видеолекции и аудиоподкасты – 55,8% (29 человек). 38,4% (20 человек) опрошенных студентов указали, что автор данной статьи применяет на занятиях видеолекции других преподавателей, экспертов. Использование мобильных приложений

отметили 23% опрошенных (12 человек) и элементов геймификации – 13,5% (7 человек).

3. Распределение ответов студентов на вопрос об использовании элементов дистанционного обучения (на образовательном портале в LMS Moodle) следующее: самостоятельная работа – 94,2% (49 человек), тесты – 84,6% (44 человека), консультации (форумы, чаты и др.) – 17,3% (9 человек).

4. Опрошенные студенты считают, что активные и инновационные методы преподавания и обучения в течение всего курса О. Н. Кулиевой применялись всегда – 48% (25 человек), часто – 44,3% (23 человека), иногда – 7,7% (4 человека).

5. Эффективность общения между преподавателем и аудиторией было оценена следующим образом: 5 баллов – 76,9% (40 человек), 4 балла – 21,15% (11 человек), 3 балла – 1,9% (1 человек).

6. На взгляд опрошенных студентов, из инновационных методов обучения полезными для усвоения материала считаются групповые дискуссии – 63,5% (33 человека), индивидуальные проекты – 57,7% (30 человек), групповые проекты – 46,15% (24 человека), онлайн-семинары – 44,23% (23 человека), индивидуальные опросы, в том числе с использованием мобильных телефонов – 40,4% (21 человек), дебаты – 26,9% (14 человек), ролевые игры – 25% (13 человек).

7. На вопрос «хотели бы вы, чтобы и другие ваши курсы проходили таким же образом, с применением аналогичных методов и подходов» были получены следующие ответы: «определенно да» – 36,5% (19 человек), «скорее всего да» – 46,15% (24 человека), затруднились ответить 17,3% опрошенных (9 человек).

8. Чтобы сделать курсы более эффективными, активными и интересными, 11,5% опрошенных студентов (6 человек) хотят иметь больше творческих заданий, 5,8% (3 человека) указали на большее количество авторских видеолекций и 1,9% (1 человек) на большее количество обучающих видео. Кроме этого, по 1,9% (по 1 человеку) предлагают использовать распечатки с общей информацией о содержании курса и элементы геймификации.

В качестве рекомендаций студентами было предложено следующее: продолжать использовать в работе аудиоподкасты и видеолекции, поскольку это очень удобно и эффективно, и технически усовершенствовать учебные порталы, через которые происходит обучение.

Таким образом, результаты опроса доказывают эффективность использования инновационных образовательных технологий в процессе обучения и их преимущества перед традиционными методами, поскольку они не только позволяют тренировать те или

иные виды речевой деятельности, но и способствуют реализации индивидуального подхода и повышению самостоятельности студентов. К этому добавим, что «использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет также качественно повышать и общекультурное развитие молодых людей, способствуя дальнейшему совершенствованию их навыков владения компьютерной техникой. Это содействует формированию языковых компетенций, повышению мотивации в изучении иностранного языка» [3].

### **Список использованной литературы**

1. Кулиева, О. Н. Видео как обучающий инструмент для преподавателей и студентов / О. Н. Кулиева // Межвузовский портал «Методология, содержание, практика креативного образования». – Режим доступа: [http://didact.bs.u.by/item/video\\_as\\_an\\_educational\\_tool](http://didact.bs.u.by/item/video_as_an_educational_tool). – Дата доступа: 04.09.2020.

2. Кулиева, О. Н. Перевернутая классная комната (Flipped Classroom) как учебная стратегия смешанного обучения / О. Н. Кулиева // Роль университетского образования и науки в современном обществе: материалы международной научной конференции, Минск, 26–27 февраля 2019 г. / Бел. гос. ун-т. – Минск, 2019. – С. 363–369.

3. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17983>. – Дата доступа: 04.09.2020.

**УДК 37.026.9-057.87:159.928.22**

***А. С. Леменкова***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ: МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ**

*В данной статье рассматриваются различные формы, методы и возможности ребенка с признаками одаренности, что в сочетании с традиционными методами обучения помогает достигать наибольшего эффекта освоения материала в процессе обучения,*

*расширять кругозор и, как следствие, способствовать выявлению потенциальных возможностей личности.*

Сегодня наблюдается повышенный интерес к одаренности детей, к проблемам выявления, обучения и развития таких учащихся. Поиском решения этих проблем занимаются психологи и педагоги. В психологической литературе существуют подробные описания особенностей одаренных детей, пути развития одаренности в дошкольном возрасте. Так что же такое одаренность и как она проявляется у детей? Большинство специалистов называют одаренностью генетически обусловленный компонент каких-либо способностей. Этот генетически обусловленный дар в той или иной мере определяет не только результат, но и темп развития ребенка. Одаренным считается тот ребенок, который выделяется яркими, очевидными, весьма выдающимися достижениями, или имеет внутренние предпосылки для этих достижений в каком-то определенном виде деятельности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда, как правило, результат сложного взаимодействия наследственности и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка.

В основном одаренность определяют взаимосвязанными параметрами, а именно: опережающим развитием познания, физическими данными и психологическим развитием.

Итак, одаренный ребенок – это тот, который обладает выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности, интенсивность выраженности и яркость которых выделяют его среди сверстников.

Задача выявления одаренных детей является достаточно сложной. Важно помнить, что высокие достижения ребенка в какой-либо области не являются единственным показателем одаренности. Распознать одаренных детей – это весьма продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективное распознавание одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования практически считается невозможным. Следует учитывать и то, что критерии одаренности не могут быть раз и навсегда зафиксированными [1, с. 36].

В нашей стране в последнее время успехом пользуются всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности у детей. Но, к сожалению, психологи зачастую упускают из виду, что в интерпретации результатов тестирования существенную роль играет

теоретическая основа того или иного теста, соотнесение методических позиций исследователя с базовой моделью теста. Игнорирование этого обстоятельства сильно снижает эффективность тестирования и может привести к некорректной интерпретации [2].

С учетом вышесказанного можно сформулировать следующие принципы выявления одаренных детей. Первое: к оценке одаренности детей нужно привлекать экспертов – специалистов, которые имеют высшую квалификацию в соответствующей деятельности. Второе – это анализ поведения ребенка в сферах деятельности, максимально соответствующим интересам и склонностям этого ребенка. Немаловажен комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка.

И, наконец, нужна преимущественная опора на методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, такие как анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент.

Основными методами для выявления одаренных детей считаются наблюдение и эксперимент. Невозможно обойтись без наблюдений при подходе к одаренному ребенку, важно наблюдать за его индивидуальными проявлениями. Для того чтобы судить об одаренности, нужно выявить то сочетание психологических свойств, которое присуще конкретному ребенку, то есть нужна целостная характеристика, которую можно получить путем разносторонних наблюдений. Признаки одаренности ребенка важно наблюдать и изучать в ходе его развития. Для оценки этих признаков требуется достаточно длительное прослеживание изменений, которые наступают при переходе от одного возрастного периода к другому. Однако современный уровень диагностики не исключает случаев некоторой недооценки потенциала ребенка, то есть ошибок, связанных, в частности, с тем, что отрицательные результаты испытаний могут зависеть от временных факторов, маскирующих подлинные возможности [3, с. 19].

Важно помнить, что оценка ребенка как одаренного не должна становиться самоцелью. Но педагоги в реальной практике с одаренными детьми основное внимание уделяют уже проявившимся в той или иной степени видам одаренности. Вероятно, это является отражением узкого прагматического подхода к феноменам детской одаренности. Адекватное оценивание уникального по своей природе явления детской одаренности требует тщательного подхода, который учитывал бы как способности, так и особенности личности

одаренного ребенка. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам или в процессе индивидуализированного образования.

Цели работы в данном направлении следует связывать с задачей обучения, воспитания, психолого-педагогической поддержки одаренных детей, в общем – с обеспечением условий для раскрытия, развития и реализации их способностей. Диагностика одаренности должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка [4].

### **Список использованной литературы**

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань, 2007. – 236 с.

2. Путкова, А. Работа с одаренными и мотивированными учащимися в начальной школе / А. Путкова. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/197/10396-2.php>. – Дата доступа: 30.09.2020.

3. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 478 с.

4. Бордачева, Н. А. Принципы и методы выявления одаренных детей / Н. А. Бордачева. – Режим доступа: <https://infourok.ru/principi-i-metodi-viyavleniya-odarennih-detey-887315.html>. – Дата доступа: 07.09.2020.

**УДК 811'42:316.77:811'243:005.336.2**

***Т. В. Лозовская, Е. А. Чернякова***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ТЕКСТ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*В данной статье рассматривается текст как языковая среда для формирования иноязычной компетенции. Выявлены причины, по которым уровень иноязычной компетенции выпускников остается*

*невысоким. Определены требования к текстовому материалу на современном этапе обучения студентов неязыковых специальностей.*

Глобальные изменения в обществе обусловили необходимость модернизации образования, создания новой образовательной среды, ориентированной на формирование иноязычной компетенции в соответствии с ценностными приоритетами личности. Изучение иностранного языка предполагает не только приобретение определенных навыков и умений, но и овладение вербальными и невербальными моделями поведения, способами общения, принятыми в иной лингвокультурной общности, осознание национально-специфических особенностей восприятия мира носителями языка. Иноязычная компетенция как лингводидактическое понятие означает не только способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом плане высказываний, но и умение выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности обучаемых ориентироваться в той или иной ситуации общения.

Вузовский курс иностранного языка носит профессионально ориентированный характер и его цели определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, поэтому формирование иноязычной компетенции требует изменения содержания, структуры и технологии обучения языку для специальных целей (Language for Special Purposes). Проблеме обучения профессионально ориентированной речи в последнее время уделяется значительное внимание, так как формирование коммуникативных умений и навыков является неотъемлемой частью подготовки специалистов и необходимой предпосылкой успешного выполнения будущей деятельности в ситуациях межличностного общения. Между тем, как показывает практика, обучение иностранному языку с учетом профессиональной направленности до сих пор остается неудовлетворительным, а уровень иноязычной компетенции выпускников невысоким [1, с. 17].

В исследованиях по проблеме преподавания иностранного языка часто используется термин «языковая среда». Естественная языковая среда существует непосредственно в стране изучаемого языка, когда субъект попадает в ситуацию вынужденного использования языка как средства общения [2]. Английский как иностранный язык не обладает характеристикой жизненно важной, острой необходимости. В этой связи возникает проблема создания искусственной языковой среды в

учебном процессе, чему в немалой степени способствует широкое использование текстового материала.

Несмотря на то, что все обучение иностранному языку в неязыковом вузе ориентировано на будущую профессию студентов, содержание текстовой информации не всегда скоординировано со специальными дисциплинами. Студенты, читая тексты, зачастую не имеют представления о специальных понятиях даже на родном языке, а потому сталкиваются с двойными трудностями – языковыми и профессиональными. Кроме того, тексты не несут актуальной информации, необходимой студенту в контексте сегодняшнего дня, и поэтому лишены мотивирующего эффекта [2]. Вследствие чего формирование иноязычных речевых умений происходит, во-первых, на достаточно элементарном предметно-фактологическом содержании учебных сильно адаптированных текстов, а, во-вторых, в рамках ограниченного числа типичных ситуаций общения в профессиональной сфере.

Рассматривая текст как языковую среду для формирования иноязычной компетенции, необходимо, чтобы он представлял модель речевого общения. В этом плане к нему предъявляются определенные требования, а именно, текстовый материал должен:

- содержать языковой материал, необходимый для овладения продуктивными коммуникативными навыками;
- систематизировать теоретические знания и способствовать накоплению фактологических знаний по предмету;
- содержать информацию, имеющую личностно-значимый характер, то есть отвечать доминирующему внутреннему мотиву познавательного интереса;
- включать необходимые лексические единицы и речевые образцы оценочного характера.

При подборе текстов для чтения и разработке заданий к ним используются принципы когнитивно-коммуникативной методики обучения иностранному языку. В основу данной методики, известной под названием CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), положен принцип осмысленного овладения навыками и умениями различных видов речевой деятельности. Обучение происходит с учетом когнитивной деятельности студентов, непосредственно связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом учебном процессе. Формирование когнитивной стратегии студентов осуществляется на всех этапах работы над текстом. На предтекстовом этапе происходит составление информационной основы с привлечением фоновых знаний студентов

по данной теме путем постановки вопросов типа: *What do you think about?* Работа над самим текстом предполагает контекстуализацию коммуникативных фрагментов текста на уровне предложений (выборочный перевод коммуникативных фрагментов с новой лексикой, выбор правильного/неправильного высказывания, упражнения на основе множественного выбора типа: *Complete, Give the Synonyms/Antonyms*, а также беседы [2]. Послетекстовый этап работы включает трансформацию текстовой информации и создание так называемого вторичного текста. Вторичный текст является, как правило, либо репродукцией исходного с разной степенью компрессии, либо критическим анализом исходного текста. Виды вторичных текстов, которые используются в процессе формирования навыков и умений общения, могут быть различными: пересказ (изложение), тезисы, реферат-конспект, реферат-обзор, реферат-оценка, аннотация-резюме, рецензия, отклик, комментарий [2]. Градацию и оценку вторичных текстов следует производить, исходя из следующего комплекса признаков: а) полноты передачи исходного текста: подробный или краткий, сплошной или выборочный; б) формы передачи содержания исходного текста: текстуальный или свободный; в) наличия оценочного анализа; г) количества переработанных и отраженных первоисточников. Такой дифференцированный подход очень важен с методической точки зрения, так как предполагает разную систему упражнений-заданий при обучении порождению каждого из видов вторичных текстов.

В настоящее время тезис о необходимости интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранному языку является общепризнанным в методике преподавания. Осознание студентами национально-специфических особенностей носителей языка, овладение ими моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной среде, способствует тому, что в процессе реального общения они смогут определять причины нарушения коммуникации и эффективно устранять недопонимание, вызванное межкультурными различиями. Однако внедрение данного компонента, предполагающего овладение социально и культурно обусловленными сценариями, моделями поведения с использованием коммуникативной техники, приемлемой в стране, язык которой изучается, сопряжено с рядом трудностей. В учебных текстах не всегда отражены ценные в познавательном плане типичные явления действительности страны изучаемого языка. Кроме того, в учебниках тексты по страноведению зачастую написаны «сухим» языком, содержат много фактов без их оценки, лишены иллюстраций и

фотографий, а потому не затрагивают эмоциональную сферу обучаемых в сопоставлении с аналогичными фактами культуры своей страны. К этому следует добавить и недостаток аутентичных материалов, подобных тем, с которыми реально сталкиваются в повседневной жизни носители языка (афиши, объявления, реклама, программы передач телевидения и т. д.).

Однако главной причиной недостаточного овладения студентами экстралингвистическими знаниями является, на наш взгляд, слабая разработанность процессуальной стороны работы в этом направлении. Как показывает практика, при введении такого материала, его закреплении и контроле за усвоением используются те же приемы, что и в процессе работы над специальными текстами. Однако здесь требуется специальная система приемов, учитывающих специфику изучаемого материала в контексте обучения иноязычному общению. Следует согласиться с мнением Е. И. Пассова, который утверждает, что общение не только и не столько природный дар, сколько технология, включающая приемы установления контакта, умение понимать речевого партнера, знание законов социального взаимодействия людей, владение способами и средствами речевого и неречевого общения [3, с. 35]. Технологичность процесса формирования иноязычной компетенции предполагает наличие определенной системы приемов и средств овладения не столько лингвистическим потенциалом языка, сколько содержательной стороной аутентичного речевого поведения.

### **Список использованной литературы**

1. Проблемы высшего технического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А. С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного технического университета, 2001. – Вып. 20: Концептуальные основы преподавания иностранного языка. – 93 с.

2. Развитие иноязычной компетенции студентов университета неязыковых специальностей [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf3/30.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf). – Дата доступа: 10.09.2020.

3. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов. – 2-ое изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

**А. П. Нарчук**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

**ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА»  
НА ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

*В данной статье обобщается опыт преподавания теории и практики перевода в условиях педагогического вуза. Этот вопрос рассматривается в аспекте рационального использования сетки часов, выделенной учебной программой на данную дисциплину. В статье акцентируется внимание на том, что наряду со специальными приемами по обучению переводу, направленными на формирование переводческой компетенции, на занятиях необходимо создавать условия для развития коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Подчеркивается, что при таком подходе теория и практика перевода становится важнейшей частью общеязыковой подготовки специалистов немецкого языка.*

Подготовкой специалистов по устному и письменному переводу на переводческих факультетах занимаются специальные кафедры. На факультете иностранных языков нашего вуза уже на протяжении нескольких лет также преподается дисциплина «Теория и практика перевода», предусматривающая в качестве конечной цели формирование умений и навыков, связанных с отдельными видами перевода и определенными языковыми комбинациями для осуществления переводческой деятельности. Очевидно, что для успешной подготовки высоко профессиональных переводчиков в нашем случае выделенной сетки часов будет недостаточно, тем не менее, применение определенного комплекса соответствующих видов учебной деятельности, специальных заданий и упражнений может обеспечить и в наших условиях оптимальный уровень практических умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности переводчика.

Автор учебника «Теория перевода: основные понятия и проблемы» М. Ю. Илюшкина отмечает, что при осуществлении переводческой деятельности «происходит замена единиц плана выражения, т. е. единиц языка, но сохраняется неизменным план содержания, т. е. передаваемая текстом информация» [1, с. 8]. Тем самым, в рамках учебного переводческого процесса предоставляется

хорошая возможность для проведения многоаспектных действий по изменению плана выражения для поиска его оптимальных соответствий в плане содержания другого языка, что способствует развитию целого ряда языковых навыков, необходимых не только переводчику, но и специалисту иностранного языка в широком смысле. Это позволяет нам несколько отступить от традиционных для переводческих факультетов специфических обучающих приемов и сместиться при преподавании дисциплины в сторону некоторых аспектов, характерных для занятий по практике языка. При этом сохраняется опора на различные виды перевода – письменный перевод, устный перевод с листа, устный последовательный перевод, абзацно-фразовый устный перевод и двусторонний устный перевод, тренировка которых стимулирует, в том числе, использование изучаемого языка как средства естественного общения. Основным принципом в работе является, с одной стороны, стремление к искоренению буквализма и переводческих вольностей, с другой.

Тренировка устного синхронного перевода представляется для наших условий малоэффективной ввиду отсутствия соответствующих технических средств и недостатка учебных часов. Здесь можно предпринять некоторые демонстрационные действия в целях ознакомления учащихся с данным видом переводческой деятельности.

Как и на занятиях по практике устной и письменной речи, в качестве тематической основы закладываются текстовые материалы, отличающиеся информативностью и большим разнообразием содержательных направлений. Для тренировки привлекаются главным образом текстовые образцы художественного стиля. В рамках этого стиля имеется возможность для работы также с примерами обиходно-разговорной речи, поскольку художественные произведения изобилуют отображениями повседневной жизни людей с соответствующими ей языковыми образцами. Текстовые материалы официально-делового и газетно-публицистического стилей заимствуются для тренировки устного и письменного перевода из газетных изданий.

Опыт совмещения работы над соответствующими видами перевода и элементами практики языка показывает, что наиболее удобным в этой части является учебник С. В. Соколова «Учимся устному переводу», предназначенный для студентов переводческого отделения [2]. В таком случае соблюдаются требования учебной программы обсуждаемой дисциплины в части развития умений и навыков устного и письменного перевода, а благодаря тщательно отобранному и информативному учебному материалу предоставляется

возможность для ведения неформального учебного процесса с упором на развитие коммуникативно-речевой компетенции учащихся.

В учебнике содержатся текстовые материалы по следующим тематическим направлениям: «Демографическая ситуация», «Здоровый образ жизни», «Образование и профессиональная подготовка», «Новые технологии», «Строительство», «Банки и финансы», «Поездка за рубеж», «Земля и космос», «Экология», «Проблемы современного общества», «Мировая литература» и другие [2, с. 3]. Как следует из данного перечня, материалы носят воспитательный и дискуссионный характер, затрагивают этические проблемы жизни общества, общечеловеческие ценности, проблемы социальной справедливости и порядка, морали и нравственности, благодаря чему они максимально пригодны для тренировки не только особой переводческой, но и обычной речевой компетенции, необходимой для межъязыковой коммуникации. Понятно, что в нашей дисциплине акценты смещаются в рамках вышеизложенных тематических направлений на переводческую деятельность, требующую применения специальных методических приемов.

Рассмотрим такие совмещения элементов перевода и практики языка на примере темы «Экология» [2, с. 186]. Здесь мы имеем дело с общественно-политической тематикой, изобилующей большим количеством языковых штампов и клише. Для пополнения словарного запаса на начальном этапе предполагаются самостоятельные действия студентов по заучиванию отобранного списка слов и выражений [2, с. 187–188]. С целью их закрепления выполняется ряд операций, направленных на активизацию простейших навыков устного перевода: перевод отдельно взятых элементов с обоих языков, нахождение соответствий, перевод словосочетаний, предъявление лексики в элементарных предложениях, ее закрепление с помощью вопросов и т. д.

Затем следует отработка навыков устного перевода учебного текста по теме с листа. С. В. Соколов предлагает здесь упражнения типа «*deutsch sehen, russisch sprechen*», трансформацию одних словосочетаний с усвоенной лексикой в другие конструкции, а также тренировку некоторых элементов реферирования текста – придумывание заголовка к тексту, формулирование проблемы текста одним предложением, составление краткого реферата текста из трех предложений. Далее осуществляется отработка навыков абзацно-фразового перевода на слух. Здесь выполняется устный перевод на немецкий язык целых блоков предложений, которые произносятся на русском языке. Опоры на текст нет. При тренировке двустороннего перевода используются диалоги в виде интервью, в которых

попеременно осуществляется перевод вопросов интервьюера на русском языке и целых абзацев на немецком языке в качестве ответов интервьюируемого.

Поскольку перевод трактуется как средство донесения информации и обеспечения общения между людьми, мы, исходя из этой его функции, считаем необходимым, чтобы на занятиях по переводу была усилена сторона работы, концентрирующаяся на активизации процесса речевой коммуникации и учитывающая факторы, определяющие коммуникативное поведение человека. В этой части высокая эффективность занятий достигается благодаря тому, что в работу включаются аутентичные материалы в виде аудиотекстов, соответствующих определенному тематическому циклу и имеющих высокую степень дискуссионности. Так, продолжая работу над темой «Экология», мы предлагаем в дополнение к описанным видам учебных переводческих операций использование концептуального по содержанию текстового материала в аудиоформате, который способен усилить устно-речевую сторону занятия: *China hat das UN-Klimaschutzabkommen von Paris ratifiziert. Das Parlament der Volksrepublik habe für die Annahme der Vereinbarung gestimmt, meldet die staatliche Nachrichtenagentur Xinhua. China ist der weltweit größte Produzent von Treibhausgasen. Der Pariser Vertrag soll die Erderwärmung auf unter zwei Grad Celsius begrenzen und auf lange Sicht den Ausstieg aus fossilen Brennstoffen einleiten. Im Gegensatz zu seinem Vorgänger - dem 1997 geschlossenen Kyoto-Protokoll - ist das Abkommen von Paris jedoch rechtlich nicht bindend. Es kann erst in Kraft treten, wenn 55 Länder es ratifiziert haben, auf die mindestens 55 Prozent der weltweiten Treibhausgas-Emissionen entfallen* [3].

Данный аудиотекст посвящен теме климатических изменений и проблеме, возникшей после истечения срока действия Киотского протокола, предписывавшего странам стабилизировать выбросы парниковых газов. Его важнейшим продолжением стало Парижское соглашение по климату, к которому присоединился Китай как крупнейший загрязнитель атмосферы. На примере этого материала студентам предоставляется возможность убедиться в сложности данной экологической проблемы, которая оценивается специалистами весьма неоднозначно. После первичного прослушивания текста задействуется «стратегия реферативного перевода» (термин Я. Р. Зинченко) [4, с. 15], благодаря чему определяется доминантный содержательный элемент сообщения и информация первостепенной важности. Понимание того факта, что новое Парижское соглашение, старт которого датируется 2020 годом, является по сравнению с Киотским протоколом отступлением от ранее принятых обязательств,

позволяет учащимся с самого начала вычленить коммуникативное задание сообщения и выполнять переводческие задания, может быть, в деталях и не совсем точно, но с сохранением заданной автором ключевой позиции. В рамках этого можно практиковать устный последовательный перевод на слух каждого предложения аудиотекста поочередно на родной язык и обратно на язык оригинала, их более точный письменный перевод, устный перевод всего текста с возможными изъятиями, подготовка письменного реферативного перевода «путем переложения или сокращения содержания первоисточника» [4, с. 7] или точный письменный перевод как законченный вторичный текст на языке транслята.

Являясь элементами аналитической и творческой работы, реферирование и реферативный перевод способствуют, по замечанию Я. Р. Зинченко, развитию целого ряда практических навыков, необходимых в переводческой деятельности. При этом обучение этим аспектам может рассматриваться не только как самостоятельный модуль в рамках работы с письменным и устным переводом, но и как модуль, интегрированный в систему преподавания немецкого языка в целом [4, с. 4]. Обращение к методу реферирования позволяет в дальнейшем задействовать механизмы порождения неподготовленной речи. При опоре на устный формат текста у учащихся возникает после его прослушивания необходимость немедленной активизации мыслительной деятельности. Так, рассматриваемый выше текст, в котором акцентуируются экологические проблемы, становится инструментом, с помощью которого оказываются видимыми глобальные вызовы современности. У студентов постепенно складывается картина того, как человечество может противостоять негативным явлениям, возникшим в связи с изменением климата. Факты, которые приводятся в тексте, показывают, что это нелегкий путь. Парижское соглашение пока еще не стало обязательным для всех государств. Оно вступит в силу, когда будет ратифицировано 55 странами, на которые приходится почти половина выбросов парниковых газов. Естественно, что студенты задаются вопросом, какую позицию в этом вопросе занимает Республика Беларусь, поддерживают ли новое соглашение великие державы, каковы перспективы решения этой глобальной проблемы в целом. Все это вызывает у них желание высказать свою собственную точку зрения, что приводит к появлению спонтанных устных сообщений. Преподаватель направляет общение в сторону дискуссионных аспектов темы, находящихся за пределами самого аудиотекста, настраивает студентов на формулирование главной идеи и высказывание собственного мнения, стимулирует определение

перспектив в части нахождения консенсуса в улучшении глобальной экологии. Приобщение к клишированным языковым элементам, о которых говорилось ранее, расширяет инвентарь речевых образцов учащихся и позволяет им в дальнейшем более естественным образом выстраивать процесс коммуникации.

Мы видим, что таким образом на занятиях по переводу исключается формальное отношение к учебному процессу и создаются условия для формирования языковой и речевой компетенции студентов, гарантирующей устойчивое речевосприятие и речеобразование. Тем самым «Теория и практика перевода» перемещается из разряда сугубо специальных дисциплин и становится в условиях педагогического факультета важнейшей частью общезыковой подготовки будущих специалистов – преподавателей иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Илюшкина, М. Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы / М. Ю. Илюшкина. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2015. – 84 с.

2. Соколов, С. В. Учимся устному переводу. Немецкий язык: учебное пособие / С. В. Соколов. – М. : МПГУ, 2011. – Ч. 1. – 244 с.

3. China ratifiziert Pariser Klimaabkommen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dw.com/de/03092016-langsam-gesprochene-nachrichten/a-19524450>. – Дата доступа: 25.08.2020.

4. Зинченко, Я. Р. Реферирование и реферативный перевод новостей с немецкого языка (на материале текстов электронных СМИ) / Я. Р. Зинченко. – Минск : БГУ, 2008. – 31 с.

**УДК 372.881.111.22**

***В. Ф. Орлова***

*(Средняя школа № 14, Мозырь)*

### **ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена одной из важных проблем в образовании – организации образовательного процесса в условиях сложной эпидемиологической ситуации, с которой столкнулся современный мир. Рассматриваются варианты деятельности учителя по организации*

*дистанционной формы работы с учащимися на различных онлайн-платформах и сервисах. Анализ платформ позволил выявить преимущества онлайн-сервиса Zoot, работа с которым сделала образовательный процесс в учреждении образования гибким и обеспечила успешное усвоение учебного материала учащимися.*

В условиях сложной эпидемиологической ситуации, с которой столкнулся современный мир, особенно актуальным является вопрос, связанный с организацией образовательного процесса в общеобразовательных школах для тех учащихся, которые в силу определенных обстоятельств не могут присутствовать на учебных занятиях.

Одним из вариантов деятельности учителя по организации процесса обучения в таких условиях является организация и конструирование дистанционной формы работы на различных онлайн-платформах и сервисах, которые помогают организовать обучение английскому языку независимо от места и времени.

К таким платформам относятся:

- 1) Navek Meet – простая, удобная и бесплатная платформа для создания и проведения веб-конференций и видеочатов;
- 2) сервис видеоконференций peregovorka.by – защищенная, полнофункциональная, бесплатная система видеоконференций;
- 3) Google Hangouts – программное обеспечение для мгновенного обмена сообщениями и видеоконференциями;
- 4) Zoom – сервис для проведения видеоконференций и дистанционного обучения.

Все вышеперечисленные платформы включают в себя совокупность средств аудиовизуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в ходе организации, планирования и управления образовательными процессами, и позволяют:

- сделать каждый урок личностно-ориентированным через использование учащимися собственных изображений по теме;
- решать коммуникативную задачу в ходе обмена сообщениями в чате;
- самостоятельно создавать проекты или выполнять задания, используя различные программы и приложения;
- размещать результаты своей работы с помощью инструмента «Виртуальная доска», выделяя информацию, рисуя и т. д.

Тем не менее, самой эффективной, простой, но не менее функциональной в использовании, является платформа **Zoom Video Communications** (или просто **Zoom**) [1].

Zoom (в переводе с английского – «перемещаться очень быстро с определённым шумом») – это облачная платформа и более современная альтернатива Скайпу в формате высокой четкости, запущенная в 2013 году Эриком Юань в Калифорнии, США. На её основе можно проводить видеоконференции, вебинары, консультации, чаты и организовывать совместную мобильную работу в онлайн формате.

Для этого необходимо:

- 1 – скачать, установить и авторизоваться в Zoom.
- 2 – изучить настройки учетной записи.
- 3 – изучить, как создать, начать и настроить конференцию в Zoom.
- 4 – пригласить участников в зум-конференцию.
- 5 – изучить, как управлять участниками конференции в Zoom.
- 6 – сделать запись конференции в Zoom.
- 7 – отобрать материал и скорректировать содержание онлайн-урока.
- 8 – сделать свою конференцию в Zoom безопасной.
- 9 – поощрять активное участие учащихся в онлайн-занятиях.
- 10 – организовать ретроспективу, используя механизм самооценки и рефлексии [2, с. 14].

Организация совместной работы по изучению английского языка с учащимися УО «Средняя школа № 14 г. Мозыря» на платформе Zoom позволила:

– с первой минуты сделать каждый урок тематическим, сменив виртуальный фон через использование собственных загруженных изображений по теме, например, «Мир книг» в 8 классе или «Средства массовой информации» в 10 классе;

– организовать парную и групповую работы, установив ограничения по времени при помощи функции «Сессионные залы», когда учащихся в парах или группах находятся в отдельных сессионных залах и отдельно от остальных выполняют задание. При этом учитель может «ходить» из зала в зал, проверять, как проходит работа над заданием, оценивать, используя «Реакции» – смайлики, которые ставит тому, кто отвечает, в качестве поощрения и похвалы;

– отправлять сообщения как всем участникам, так и определенному учащемуся или включать ограничения, чтобы учащиеся могли отправлять сообщения только учителю или не отправлять вообще;

– осуществить показ презентации или видео по теме урока, используя функцию «Демонстрация экрана»;

– акцентировать внимание учащихся на важной информации с помощью инструмента «Комментировать», который позволяет выделить информацию, рисовать, стирать и т. д.;

– предоставить уникальную возможность всем участникам онлайн-урока по очереди управлять «мышкой» и учительским экраном, выполняя задания, например, в Learningapps, и таким образом, реализовать дифференцированный подход;

– управлять учащимися в ходе онлайн-урока для того, чтобы не столкнуться с хаосом, когда 8-12 учащихся начинают говорить одновременно, отключив в самом начале онлайн-урока звук у всех остальных участников онлайн-конференции, подключая микрофоны в зависимости от очередности отвечающих.

Следует отметить, что самым сложным при организации эффективного обучения английскому языку с использованием онлайн-сервиса Zoom является переход от простой демонстрации экрана в Zoom к конструированию учебного материала таким образом, чтобы он был удобен для использования и способствовал повышению мотивации учащихся к работе в онлайн-формате.

Необходимо также отметить, что ни один урок с использованием любой из вышеперечисленных онлайн-платформ не будет эффективным без организации обсуждения, оперативной обратной связи, ссылок на дополнительную информацию, которые помогают сделать образовательный процесс безбарьерным и гибким в соответствии с социальным заказом современного мира.

Для этого, планируя и разрабатывая каждый онлайн-урок, педагогу необходимо задать самому себе следующие вопросы:

– Какова основная цель моего онлайн-урока и что действительно необходимо для ее достижения?

– Существуют ли какие-либо ключевые действия, которые невозможно выполнить в Интернете? Можно ли заменить их чем-то другим или адаптировать через какое-то приложение для онлайн-среды (например, сделать материал короче, упростить инструкции, разбить на части, поместить что-то в цифровую викторину, обеспечить поддержку, такую как глоссарий и т. д.)?

– Какие части материала можно использовать в сессионных залах, чтобы учащиеся взаимодействовали?

– Какие формы работы можно добавить, чтобы сделать контент более привлекательным и «реальным», побудив учащихся делать что-то вне экрана?

– Как организовать обучение, чтобы реализовать дифференцированный подход и дать учащимся элемент выбора?

Ответы на многие вопросы можно найти в материалах таких онлайн-ресурсов, как открытая группа на Facebook – «Перакуленае навучанне» ([https://www.facebook.com/groups/1359274804255891/post\\_tags\\_list/](https://www.facebook.com/groups/1359274804255891/post_tags_list/)) и раздел «Веб-учительская» на сайте Гомельского областного института образования [www.вебучительская.бел](http://www.вебучительская.бел), в которой учителя-методисты выкладывают в открытый доступ «Маршрутные листы» для организации образовательного процесса по английскому языку.

### **Список использованной литературы**

1. Инструкция для участников по Zoom/ – Режим доступа: [https://docs.google.com/document/d/1DR13o\\_LN1cC7E-KI4EiMnly5dZTEQr2iPJdRQ8dbUWc/edit](https://docs.google.com/document/d/1DR13o_LN1cC7E-KI4EiMnly5dZTEQr2iPJdRQ8dbUWc/edit). – Дата доступа: 27.04.2020.

2. Орлова, В. Ф. Английский язык на онлайн-платформе / В. Ф. Орлова. – Настаўніцкая газета. – № 46 (8394). – 2020. – С. 14.

**УДК 378.091.33:004.9:811.111-057.875:33**

***Т. И. Остапенко***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Статья посвящена использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в методике обучения английскому языку студентов экономических специальностей высших учебных заведений. Рассматриваются возможности использования ИКТ при реализации различных современных технологий обучения иностранному языку. Предлагаются темы проектов, дистанционных занятий, веб-кейс-занятий, предлагаются методические рекомендации при наполнении языкового портфеля студента-экономиста. Делается вывод о необходимости использования ИКТ для расширения возможностей современных образовательных технологий.*

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, хранения, обработки и передачи

информации. На их базе в современных высших учебных заведениях сформировались информационно-коммуникативные педагогические технологии, которые, разумеется, не ограничиваются использованием гаджетов как в организации учебного процесса, так и в познавательной деятельности обучающихся. Упомянутые технологии являются данью времени. Современное обучение иностранному языку при выборе технологий образовательного процесса, прежде всего, ориентируется на достижение определенного итогового уровня владения языком.

Расширение внешнеэкономических связей Беларуси, актуализация изучения мирового опыта, создание производств мирового уровня обуславливают тот факт, что знание языка международного общения является одним из важных требований, предъявляемых к специалистам в условиях рынка труда. Критериями для отбора специалистов любого уровня являются, прежде всего, практические навыки, предполагающие знание иностранного языка делового общения в устной и письменной речи, умение использовать его в своей профессиональной деятельности, креативность мышления, способность к выработке нетрадиционных решений в проблемных ситуациях, способность отстаивать свое мнение, в том числе – перед англоязычными партнерами по бизнесу.

Рассмотрим некоторые современные технологии обучения английскому языку в контексте их использования при обучении студентов экономических специальностей, определим место и роль ИКТ. К современным образовательным технологиям относятся: проектная деятельность, дистанционное обучение, кейс-технологии, использование языкового портфеля [1, 2].

Метод проектов является способом достижения дидактической цели путем тщательной проработки проблемы [3]. Следует добиваться, чтобы обучающиеся проявляли самостоятельность мышления, привлекали для решения поставленной задачи знания из разных областей, но прежде всего – профессиональные знания, полученные на данном этапе обучения. В качестве примеров проектной деятельности студентов экономических специальностей можно привести:

- всемирно известные бренды: история становления, кадровая политика способы конкурентной борьбы;
- международные торговые сети: способы захвата новых рынков, логистика;
- крупные корпорации: структура, формы управления, финансовая и кадровая политика.

В данном случае ИКТ используется для поиска информации, ее сбора, обработки и обобщения, а также для подготовки презентации проекта.

При дистанционном обучении предполагается высокоэффективная обратная связь между преподавателем и обучающимся, максимальная интерактивность образовательного процесса. По существу, дистанционное обучение является в значительной степени индивидуальным. Роль ИКТ в реализации данной технологии обучения – очевидна. В связи со сплошной компьютеризацией высших учебных заведений Беларуси дистанционное обучение представляется наиболее перспективной формой обучения студентов неязыковых специальностей. В качестве примеров дистанционных занятий студентов экономических специальностей по английскому языку можно привести:

- Финансовые институты и их функции. Фондовые рынки.

- Рынок ценных бумаг. Индексы ценных бумаг. Акции и облигации.

- Состояние рынка. Тенденции роста и спада. Стагнация, стагнация, рецессия.

Кейс-технологии, прежде всего, в форме «мультимедиа-кейс» могут быть рекомендованы в первую очередь в тех ситуациях, когда необходимо выдать студентам наборы учебных материалов. Это актуально для студентов-заочников, так называемых «начинающих» групп обучающихся, а также для случаев, когда преподаватель имеет дело с невысоким уровнем усвоения школьного курса английского языка большинством студентов группы. ИКТ применяются для формирования кейса, индивидуальной подготовки студентов в рамках проблематики кейса, а также формирования таких профессионально-коммуникативных компетенций, как умение воспринимать и оценивать информацию; формулировать и анализировать проблему; формулировать свои мысли с соблюдением норм языка; дискутировать; участвовать в коллективном формулировании выводов. В качестве примеров мультимедиа-кейс-занятий для экономических специальностей можно привести:

- Составление резюме при трудоустройстве.

- Этикет деловой переписки.

- Ролевая игра «Телефонные переговоры с иностранными бизнес-партнерами».

- Круглый стол «Разработка долгосрочного бизнес-плана компании».

Языковой портфель – это набор рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/результат учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком [4]. На каждом этапе

обучения студент может сопоставить свой уровень владения иностранным языком не только с уровнем других обучающихся, но и с экспертным уровнем в своей области, общепринятыми отраслевыми и международными нормами. С помощью преподавателя английского языка, самостоятельно и даже при участии руководителя научно-исследовательской работой (тьютора) студент может определить наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений.

Языковой портфель экономистов может включать как базовую лексику, общую для всех экономических специальностей (*a seller, a buyer, profit and loss, a market, competition, trade, demand, supply*), так и узкоспециализированную, например, в области мировой экономики (*a bull market, a bear market, an advisory company, a boom and a bust, to tie up a block of shares, a venture fund*). Кроме того, в языковой портфель экономиста могут входить профессиональные жаргонизмы (*a kickback, a bankster (banker + gangster), leverage, a chainsaw consultant*).

Особое значение также имеют разнообразные клише, используемые в профессиональных текстах, при написании отчетных документов, в переговорном процессе с партнерами и подотчетными фирмами и так далее.

О данной технологии обучения можно сказать, что она настолько эффективна, насколько обеспечена ИКТ.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии в обучении английскому языку студентов экономических специальностей высших учебных заведений являются основным инструментом перевода образовательного процесса на современный, конкурентно-способный уровень. Важнейшей задачей современной дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков является систематизация методик и технологий обучения с использованием ИКТ; поиск новых технологий образовательного процесса; тщательное разграничение учебных материалов по специальностям учреждений высшего образования.

### **Список использованной литературы**

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

2. Триус. Л. И. Современные технологии обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в системе высшего профессионального образования / Л. И. Триус //

Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2013. – № 6. – С. 354–362.

3. Михеева, Н. Ф. Использование проектной деятельности в интегрированном обучении английскому и казахскому языкам студентов экономических специальностей / Н. Ф. Михеева, М. З. Молдахметова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С. 75–81.

4. Иванченко, Т. Ю. Технология «языковой портфель» как инструмент мотивации к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни / Т. Ю. Иванченко // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 462–465.

**УДК 811:378.147**

***М. Н. Петрова, Г. И. Саянова***

*(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические и лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам. Особенностью процесса обучения является учебная деятельность и развитие у студентов навыков межкультурного общения.*

Основополагающим аспектом обучения иностранному языку является содержание обучения: языковой материал, языковые явления и их взаимосвязь, речевые умения и навыки.

Содержание обучения иностранному языку охватывает средства и приемы обучения, учет языковой среды, определение произносительного, лексического и грамматического минимумов. На овладение иностранным языком влияет возраст, интересы, интеллект, глубина знания родного языка, мотивация, когнитивные возможности. Так, более образованные студенты, по мнению Н. Giles, готовы к выполнению задач и заданий, которые ставит перед ними преподаватель, самостоятельному изучению материала, выбору успешных способов работы по улучшению качества изучения языка [1, с. 14, 15, 21].

Но только при совместной деятельности преподавателя и студента формируются знания, умения, навыки, способности, мотивы и т. д.

В процессе учебной деятельности студент получает способности к самообразованию. Преподаватель должен не только обеспечить усвоение материала, но и научить студента учиться.

На первом этапе нужно так выстроить учебную деятельность, чтобы побудить студента к изучению предмета и вызвать интерес. Это обычно достигается с помощью проблемного обучения, а в медицинском вузе – case-технологий, включения студента в совместную деятельность.

Второй этап – ориентировочный, то есть знакомство с материалом и нормами его выполнения.

На третьем этапе студент непосредственно выполняет задания: чтение, перевод, изучение и отработку грамматических явлений.

Четвертый этап – речевой. На этом этапе происходит процесс интериоризации, когда внешнее становится внутренним.

Пятый этап – процесс умственного действия, когда действие автоматизируется, становится операцией подсознательного уровня [2, с. 78–82].

В процессе приобретения знаний, умений и навыков большую роль играет принцип равноправия, уважительного отношения к каждой личности.

Итогом обучения иностранному языку в вузах должна стать речевая деятельность. В результате обучения должна сложиться речевая компетенция. Но для этого нужна лексико-грамматическая база. Подход к развитию речевых навыков должен быть систематическим, формирование речи осуществляется за счет фонетических, грамматических средств. Коммуникативная компетенция складывается только из системного, поступательного и сбалансированного развития речевых навыков [3, с. 32–35].

Лексический багаж языка, его разнообразие играют важную роль в свободе внешнего выражения мысли. Владение системой синонимов, антонимов, глагольных и отглагольных форм значительно расширяет возможности формирования речевой деятельности. Поэтому при обучении иностранному языку в вузе необходимо использовать единую тему подбора лексических единиц. Анализ текста на иностранном языке с точки зрения употребления лексических единиц и грамматических парадигм является неотъемлемой частью формирования речи. Работа с тематическими текстами дает возможность закрепить нормы иностранного языка. Аудирование также играет огромную роль в формировании речевой деятельности, так как оно развивает зрительную и слуховую память. Организация диалогов, мини-конференций, сочинений, презентаций – один из важнейших этапов усвоения материала. При этом виде

работы осмысливается каждая фраза, находится оптимальное решение выражения мысли, формируются коммуникативные ситуации, осуществляется интеллектуальное и эмоциональное самовыражение [4, с. 36–38].

Обучение иностранному языку обусловлено многофакторностью и многоаспектностью, поэтому для формирования языковой личности студента подход должен быть комплексным и должен учитывать индивидуальные особенности, уровень овладения родным языком, способность коммуницировать, овладение межкультурными знаниями и навыками. Все это способствует формированию коммуникативной компетенции. В состав коммуникативной компетенции входит также умение компенсировать недостаток знаний заменой словоформ, употреблением синонимов, упрощением грамматических явлений.

В процессе обучения должна формироваться языковая личность, обладающая способностями анализа получаемого материала, извлечения информации из аудио- и видеоматериалов, текста с последующей переработкой для говорения. Языковая личность должна обладать способностью образования новых слов для применения их в устной речи, уметь обмениваться информацией с партнером, знать социальную и культурную специфику страны коммуниканта.

Но перед преподавателем иностранного языка стоит не столько практическая задача обучения языку как системе языковых единиц, сколько подготовка студентов к межкультурному общению, в том числе и по профессиональным аспектам, развитие социальных и коммуникативных компетенций, личностных качеств.

Язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое. Все вместе они соотносятся с реальным миром и формируют его. Развитие у студентов навыков межкультурного общения открывает им путь к профессиональной самореализации.

Медицина относится к тем областям профессиональной деятельности, которые более других испытывают воздействие мирового сообщества. Поэтому обучение должно быть организовано так, чтобы профессиональная подготовка помимо традиционных форм преподавания знаний включала различные творческие задания, подготовку деловых игр – инсценировок, анализ кино- и видеоматериалов, подготовку мультимедийных презентаций.

Важно также формировать у студентов стремление овладеть лингвокультурологической, межкультурной составляющей, чтобы на основе этого они получили возможность не только профессионального

самоопределения, но и могли продуктивно решать профессиональные задачи в пространстве поликультурного взаимодействия.

Таким образом, психолого-педагогические и лингводидактические (закономерности построения языка, формы и функциональность, понятийные категории) аспекты обучения иностранному языку при выработке коммуникативной компетентности должны быть направлены на формирование языковой личности, умеющей управлять средствами языка, анализировать и синтезировать учебный материал, коммуницировать с партнером, на воспитание способности к продуктивной учебной деятельности и самостоятельной работе, что приведет обучающегося к высокому уровню овладения языком.

### **Список использованной литературы**

1. Giles, H. The New Handbook of Language and Social Psychology / H. Giles, R. W. Peter. – Wiley, 1990.
2. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы / С. Д. Смирнов. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – 440 с.
3. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва: МОДЭК, 2001. – 444 с.
4. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва: Изд-во Московского университета, 1984. – 345 с.

**УДК 81'255.2:6**

***И. Н. Пузенко***

*(Гомельский государственный технический университет  
имени П. О. Сухого, Гомель)*

***Л. А. Тюкина***

*(Ярославский государственный технический университет,  
Ярославль)*

### **ПРАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена практико-ориентированному обучению иностранному языку в техническом университете. В ней рассматриваются вопросы профессиональной компетентности*

*студентов, которую необходимо формировать у них в процессе усвоения иностранного языка в неязыковом вузе. Особое внимание в статье уделяется вопросам практико-ориентированной подготовки кадров по иностранному языку в техническом университете.*

Содержание обучения иностранному языку в техническом университете направлено на обеспечение качества обучения студентов, совершенствование технологий преподавания иностранных языков в вузах и развитие компетентностной личности обучаемого студента. Реализация образовательных программ высшего образования, их оптимизация и усиление практической составляющей подготовки будущих выпускников имеют свои специфические особенности в каждом вузе в зависимости от его профиля. В техническом университете большую часть учебных планов по всем техническим специальностям занимают, как правило, физико-математические и специальные предметы. Совершенствование организации учебного процесса, ориентированное на практическую подготовку будущего специалиста, обладающего гибкостью и критичностью мышления, готового работать в новых условиях инноваций на производстве и в научно-исследовательских лабораториях, неотделимо от решения конкретных производственных задач и подготовки специалиста завтрашнего дня. Они определяются их возможностями и способностями учиться и повышать свою квалификацию на протяжении всей жизни, чтобы ориентироваться в самых современных технологиях и увязывать полученные теоретические знания с практикой [1].

Совершенствовать профессиональную подготовку квалифицированных кадров без знания иностранного языка и информационных технологий в условиях образовательных стандартов третьего поколения не представляется возможным. Для работы в инновационной сфере деятельности, как и для обучения в магистратуре или аспирантуре ведущих научно-исследовательских центров по приоритетным направлениям, для прохождения стажировки за рубежом требуется надлежащий уровень знаний по всем учебным предметам, включая и иностранный язык. В то же время следует оговорить, что объём учебной аудиторной нагрузки по иностранным языкам на технических и многих других специальностях неязыкового профиля составляет в настоящее время до 150 аудиторных часов практических занятий, которые приходятся на первые два семестра первого года обучения.

На 1-ой ступени высшего образования в качестве одной из основных целей обучения иностранному языку в техническом университете выступает формирование иноязычной коммуникативной

компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального общения с учётом практико-ориентированной подготовки студентов. Она предполагает комплексную реализацию познавательной, развивающей, воспитательной и практической целей обучения. Последняя предусматривает овладение иноязычным общением в единстве всех его компетенций (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной); функций (информационно-коммуникативной, контактной, интерактивной, побудительной, координационной) и форм речи (устной и письменной), которые реализуются посредством взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности в рамках определенного предметно-тематического содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в зависимости от направления специальности студента.

Задачи дисциплины курса охватывают при этом следующие составляющие курса:

1) развитие коммуникативных умений и навыков по видам иноязычной речевой деятельности (говорение и аудирование, чтение и письмо);

2) овладение определёнными языковыми знаниями и умение строить языковое общение и взаимодействие с коллегами по учёбе/работе и другими людьми;

3) формирование социокультурных знаний;

4) овладение определённым набором единиц общенаучной, профессионально ориентированной и специальной лексики и терминологией.

Всё это требует тщательного пересмотра традиционных подходов к преподаванию иностранного языка, к содержанию обучения и методике проведения практических занятий в вузе. Практика показывает, что общение между людьми в период роста международного сотрудничества осуществляется разными способами, в том числе и путём привлечения сотрудников ведущих зарубежных университетов к осуществлению образовательной деятельности в других вузах [2]. Чаще всего оно проявляется в чтении лекций, докладов, участии в научно-технических конференциях, презентациях, семинарах, дискуссиях и беседах; в процессе разговора по скайпу и телефону. Формирование коммуникативных умений по таким видам иноязычной речевой деятельности, как говорение и аудирование, приобретает в таком случае особое значение и охватывает следующие методические приёмы и дидактические шаги:

- налаживание речевого взаимодействия с одним или несколькими речевыми партнёрами,
- установление с ними диалогических отношений в зависимости от коммуникативной ситуации,
- обмен информацией разного характера, в том числе и профессионального,
- выступление с докладом, сообщением, презентацией,
- участие в дискуссии: умение отстоять, опровергнуть, доказать свою точку зрения,
- оценка своей позиции в соответствии с позицией и интересами собеседников, партнёров;
- восприятие на слух и понимание высказывания собеседника на иностранном языке, адекватное реагирование на звучащую речь собеседника с умелым использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, реализуется в форме речевого акта.

Последний являет собой двусторонний процесс порождения диалогического текста, охватывая говорение и протекающее параллельно и одновременно с ним слуховое восприятие и понимание услышанного.

Речевой акт использования иностранного языка осуществляется, как правило, в контексте определенной коммуникативной речевой ситуации, которая входит в одну из сфер общественной деятельности. Это может быть быт; работа или производство; образование или культура; экономика или техника; наука или нанотехнологии.

При этом умение читать профильные тексты с общим охватом содержания и, если необходимо, с точным пониманием всех деталей при минимальном обращении к словарю есть не что иное, как практическая составляющая курса методики преподавания иностранного языка в вузе. Умение читать тексты по специальности с целью получения необходимой информации; заниматься вопросами перевода, реферирования и аннотирования; вести несложную деловую беседу, делать сообщения и понимать иностранную речь на слух в пределах изученных тем программы, остаётся для будущих специалистов чрезвычайно важным аспектом овладения языком. Развитие и совершенствование таких видов чтения в техническом университете, как ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее, определяется задачей, поставленной при работе с оригинальными аутентичными источниками (монографии, патенты, научные статьи, техническая документация; материалы политехнического, делового, а также научно-популярного характера).

Чтение и понимание текстов данного направления требуют определённых навыков пользования словарём [3, с. 19–20].

При обучении учебному профессиональному чтению в вузе, овладение ознакомительным типом чтения считается одним из основных, за которым следуют просмотровое и поисковое. На практике оно выходит на первый план, так как именно этим видом чтения чаще всего пользуется специалист, научный работник при работе с текстами по специальности. Поэтому у студентов, магистрантов и аспирантов необходимо постоянно развивать навыки беглого учебного чтения. Для понимания текстов с высокой скоростью чтения необходимо овладевать автоматизмами узнавания наиболее частотной общеупотребительной, общенаучной и специальной лексики; уметь выводить значение новых слов по словообразовательным моделям, знать наиболее типичные грамматические структуры научно-технической речи, а также многофункциональность строевых слов. Ознакомительное чтение чаще всего нацеливает студента на понимание основной мысли каждого абзаца и содержания текста в целом; при этом контрольное время чтения текста часто лимитируется, в том числе и на экзамене. При беглом чтении студенту важно сосредоточиться главным образом на развитии основной мысли читаемого. Его внимание не должно переключаться на отдельные слова. Скорость чтения не должна превышать скорость понимания [4].

Обобщая изложенное, заметим, что основной целевой установкой при изучении иностранного языка в техническом университете была и остаётся задача учить студентов работать и пользоваться иноязычной литературой по профилю специальности. А это значит, что их следует учить читать, анализировать и переводить технические тексты с варьируемой целью (с/без использования словаря); извлекать и перерабатывать необходимую информацию, обучать высказываться по вопросам своей будущей специальности, не исключая при этом официально-деловую и социально-бытовую тематику. Реализация намеченных конкретных задач немислима без регулярного развития и совершенствования языковых/речевых знаний студентов и приобретения ими практических переводческих навыков с иностранного языка на родной язык. Чтобы научить студентов грамотно и адекватно переводить с одного языка на другой (изучающий тип чтения), им необходимо также владеть несколькими стратегиями чтения: чтение с полным и точным пониманием прочитанного текста; беглое чтение и нахождение конкретной информации; чтение текста с целью ознакомления с его содержанием; чтение текста с выделением в нём

наиболее существенной информации и передачей её в форме реферата или аннотации (смысловое свёртывание текста).

### Список использованной литературы

1. Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2013/2014 учебном году. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2013. № 09. – 20/П-446/4. – 34 с.

2. Пузенко, И. Н. Компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в учреждениях высшего образования / И. Н. Пузенко. – Режим доступа: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/6-yazik-kultura-profik/5/puzenko.pdf>. – Дата доступа: 15.09.2020.

3. Коцаренко, А. М. Методы развития компетенции чтения профессиональной литературы / А. М. Коцаренко // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 1–2 февраля 2013 г. – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 19–20.

4. Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IX междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 25 октября 2019 г. – Гомель, ГГУ им. Ф.Скорины. – 208 с.

УДК 37.091.3:811.111'243

***Biljana Radić-Bojanić***

*(University of Novi Sad, Novi Sad)*

### **A COMPARATIVE STUDY OF MONOLINGUALS AND MULTILINGUALS IN THE EFL CONTEXT<sup>1</sup>**

*The aim of this paper is to analyze the differences between monolingual and bilingual speakers in the process of acquiring the English passive in order to find out which group of informants has an advantage. This small-scale research begins with a hypothesis that bilinguals will have better results due to the fact that they already speak two languages, which gives them an advantage over monolinguals. The research includes 60 informants from the*

---

<sup>1</sup> The paper is the result of research conducted within project no. 01600 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

*University of Novi Sad, Serbia, who speak only Serbian, only Hungarian or both languages. They filled out a questionnaire and the data was analyzed quantitatively in order to compare the three groups of informants. Considering all the factors and results, it can be concluded that bilingual speakers do have a certain advantage over their monolingual peers, but this advantage is not significant so more testing should be done with a larger sample.*

This paper<sup>2</sup> explores the differences that exist between monolingual and bilingual speakers and attempts to discover if these differences pose any advantage to bilingual speakers when learning a foreign language. In order to support the hypothesis that bilinguals hold an advantage in foreign language learning over monolinguals, a small-scale research study was conducted with the aim to investigate the acquisition of the English passive. The research included three groups of students answering questions related to the passive voice in English: one monolingual Serbian-speaking group, one Hungarian-speaking group and one bilingual, Serbian-Hungarian-speaking group, whereby all informants have been learning English as a foreign language for a while.

Even though monolingualism is possible to find, it is rather difficult to maintain due to inevitable language contact. Moreover, if a person learns a language beyond puberty, he/she will be considered multilingual just as someone who has been acquiring two languages since birth, as suggested by Bhatia & Ritchie [1]. In other words, a monolingual speaker can become a multilingual speaker over time, which explains the rare cases of pure monolingualism. According to Appel & Muysken [2], Bhatia & Ritchie [1], Cenoz & Genesee [3] and Thomason [4], bilingualism, simply put, could be defined as the ability to know and use two languages proficiently. Bilingualism can appear in different forms, meaning that not all bilingual speakers became bilingual the same way. Some speakers do acquire two languages simultaneously as they grow up, but others first acquire one language and add another one during childhood, whereas there are also people who acquire/learn the second language as adults.

In the first half of the 20<sup>th</sup> century it was believed that bilingualism was a handicap and that acquiring two languages simultaneously is detrimental, especially for children, so languages would not be acquired properly. However, this attitude has changed over time and research has shown that it is the opposite case, i.e. that bilinguals develop slightly faster and have a slight advantage over monolinguals. For that reason this paper

---

<sup>2</sup> The author would like to thank Dejan Vicai, MA, for his selfless help in data collection and for his permission to use part of the data in this paper.

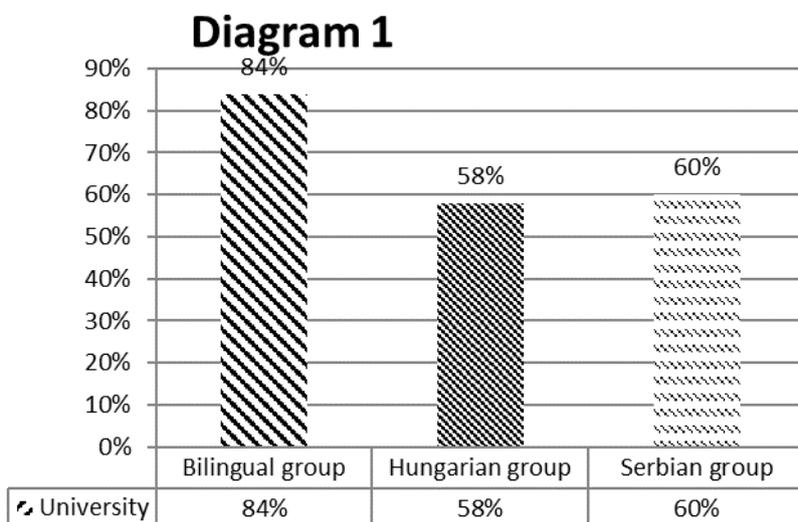
looks into the way bilinguals, in comparison with monolinguals, acquire one aspect of the foreign, or third, language, the passive voice in English.

The passive voice is present and frequently used in English (Quirk et al. [5]; Huddleston & Pullum [6]), while in Serbian it does appear, but it is fundamentally not the same as in English (Piper [7]). On the other hand, the passive voice is less frequently used in Hungarian and, even if it is, the constructions include active sentences rather than passive ones. The biggest difference between the passive constructions lie in the different syntactic rules found in English, Serbian, and Hungarian (cf. Huddleston & Pullum [6] for English; Stanojčić & Popović [8] for Serbian; Lengyel [9] and Andrić [10] for Hungarian; Zvekić-Dušanović & Redli [11] for a comparative view of English, Serbian and Hungarian). One example of that is that the word order used in the English passive voice allows for the object of the active sentence to be denoted as the subject of the passive sentence, which is not necessarily the case in Serbian or Hungarian. The latter two languages use reflexive verbs more frequently instead of the passive voice, which is why their speakers can understand what the passive voice is, but do not always use it.

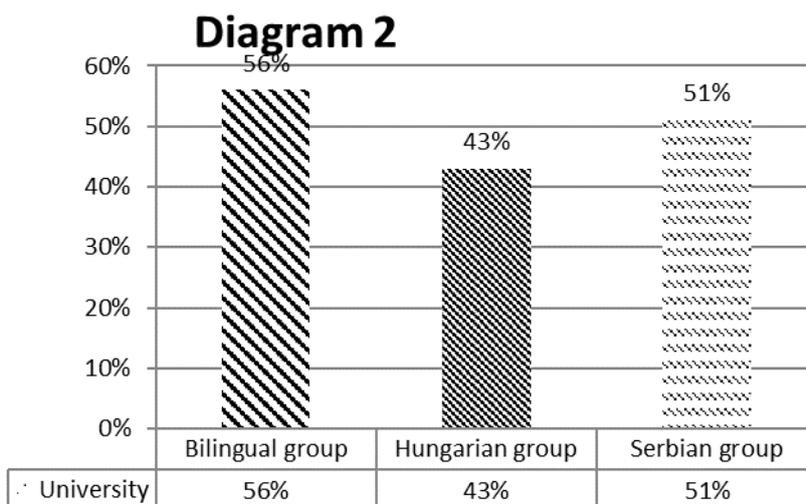
The initial hypothesis in this research was that bilingual learners of English understand and learn the passive voice at higher rates in comparison to monolingual speakers of Serbian and Hungarian. The premise that previously learnt languages positively influence the learning of the passive voice in English is also taken into account. The aim is to try and explore significant differences which can have a major impact on language learning, as well as to explore how bilingualism influences and possibly helps speakers learn a foreign language more efficiently. The questionnaire used as an instrument of data collection is based on Szabo [12] and it was administered to 60 students aged 19–21 (20 Hungarian speakers, 20 Serbian speakers and 20 Hungarian-Serbian bilingual speakers; 53% males and 47% females) who study at the University of Novi Sad, Serbia. Due to the multilingual nature of the region in which the research took place and the fact that there are parts of Vojvodina where Hungarian is the only language spoken, but speakers still do have some contact with Serbian, at least in school, the Hungarian monolingual group was taken into account with some reserve.

The questionnaire consisted of four different parts measuring the informants' knowledge and competence in the use of the passive voice in English. Each part consisted of ten questions, but there were differences among types of tasks. The questionnaire was designed to measure not only the productive competence of the informants, but also how much they actually understood and to what extent they could use the passive voice.

Section A (Diagram 1) was designed to measure whether the informants understood the difference between the active and passive voice by deciding whether ten sentences were in the active or passive voice. Diagram 1 below indicates that the bilingual group achieved the highest score (84%), followed by the Serbian group (60%) and the Hungarian group (58%).

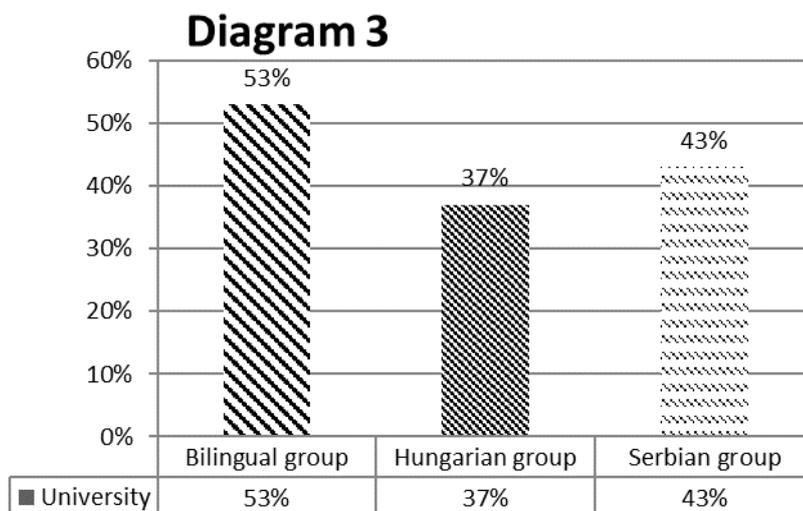


Section B (Diagram 2) consisted of a gap-filling exercise in which the informants had to form the passive voice with the verbs given in brackets. It can be seen in Diagram 2 below that again the bilingual group scored the highest (56%), closely followed by the Serbian group (51%) and with the Hungarian group scoring the lowest (45%).

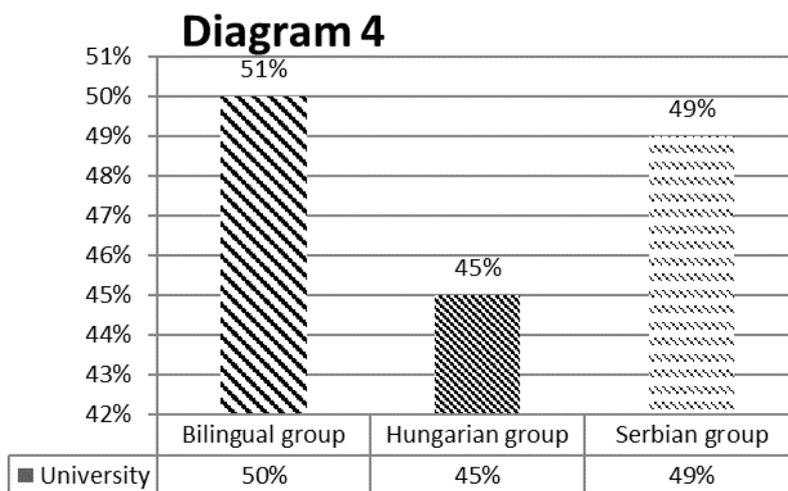


Section C (Diagram 3) required the informants to rewrite active sentences as passive. As this task was more demanding, the overall scores were lower, but again the bilingual group had the highest score (53%),

followed by the Serbian group (43%) and the Hungarian group again scoring the lowest (37%).



In section D (Diagram 4) the informants had a multiple-choice task to choose the correct transformation of an active sentence into the passive voice. Like in the previous three tasks, the bilingual group performed the best (51%), closely followed by the Serbian (49%) and the Hungarian group (45%), but this time the differences were not that great.



As can be seen from the data presented in all four diagrams, the bilingual students did better to some degree, but not by a large margin and it cannot be concluded with absolute certainty that a bilingual speaker will always perform better than a monolingual speaker. Some tasks seemed to be equally hard for both the monolingual and bilingual students, for example Section 2 and Section 4. This small-scale research study has shown that knowing a second language, in this case Serbian, can compensate to some degree the lack of passive in the Hungarian language

and vice versa, which means that the bilinguals were at an advantage over monolingual students, who relied on the knowledge of only one language. While some aspects of the research indicate that there is an advantage for bilinguals, it is not absolutely conclusive and thus needs further exploring and testing. One of the factors that needs to be looked further into is the individual's potential to learn a language manifested in a whole range of individual differences (multiple intelligences, learning aptitude, styles, strategies etc.). Another factor could be the surrounding culture and the status of various native and foreign languages within it, whereby English, for example, is very popular and widespread.

In conclusion, the research shows that there is a possibility that bilingual speakers could learn a foreign language with more success but further investigation and a more in-depth analysis with more informants of diverse profiles and levels of proficiency is necessary to conclusively prove that bilingualism definitely gives speakers the edge necessary to perform better than their monolingual peers regarding functional knowledge. Furthermore, socio-economic and cultural factors should also be taken more into consideration as, in some cases, they can be more influential than expected.

### References

1. Bhatia, Tej K. The Handbook of Bilingualism and Multilingualism / Tej K. Bhatia and William C. Ritchie. – Oxford: Wiley Blackwell, 2012. – 964 p.
2. Appel, René. Language Contact and Bilingualism / René Appel, Pieter Muysken. – Amsterdam: Amsterdam Academic Archive, 2005. – 215 p.
3. Cenoz, Jasone Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education / Jasone Cenoz, Fred Genesee. – Clevedon: Multilingual Matters, 1998. – 288 p.
4. Thomason, Sarah G. Language Contact / Sarah G. Thomason. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. – 310 p.
5. Quirk, Randolph. A Comprehensive Grammar of the English Language / Randolph Quirk et. al. – London, New York: Longman, 1985. – 1779 p.
6. Huddleston, Rodney. The Cambridge Grammar of the English Language / Rodney Huddleston, Geoffrey K. Pullum. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 1860 p.
7. Пипер, Предраг. Семантичке категорије у простој реченици: синтаксичка семантика / Предраг Пипер // Пипер, Предраг; Антонић,

Ивана; Ружић, Владислава; Танасић, Срето; Поповић, Људмила; Тошовић, Бранко (у редакцији Милке Ивић). Синтакса савременога српског језика, Проста реченица. – Београд, Нови Сад: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска, 2005. – С. 575–982.

8. Станојчић, Живојин. Граматика српскога језика, Уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе / Живојин Станојчић, Љубомир Поповић. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2002. – 400 р.

9. Lengyel, Klára. Az igenevek. In: Balogh, Judit et al. Magyar grammatika / Klára Lengyel. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. – P. 223–245.

10. Andrić, Edita. Leksikologija i morfologija mađarskog jezika / Edita Andrić. – Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2002. – 197 р.

11. Zvekić-Dušanović, Dušanka. Srpski i mađarski ekvivalenti engleskih pasivnih konstrukcija. Prilozi proučavanju jezika / Dušanka Zvekić-Dušanović, Jelena Redli. – 2019. – P. 121–147.

12. Szabo, Agnes. Use of English passive constructions by bilingual and monolingual students in Yugoslavia / Agnes Szabo // Pinto, Maria da Graça L Castro; Veloso, João; Maia, Belinda. Psycholinguistics on the threshold of the year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. – P. 591–594.

**УДК 37.091.33:811.111'243:004.9:316.77**

***О. В. Северинец, О. А. Дегтярева***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье освещаются вопросы применения информационно-коммуникационных технологий при изучении иностранного языка. Описываются преимущества и недостатки онлайн- и офлайн-обучения английскому языку. Приводятся примеры интернет-ресурсов, которые можно использовать как непосредственно на*

*занятиях, так и для организации самостоятельной работы школьников и студентов.*

Сегодня наша жизнь неразрывно связана с миром информационных технологий. Они проникли во все сферы жизнедеятельности человека: будь то работа, образование или даже отдых. Современное поколение людей имеет множество возможностей получать информацию, к примеру, из сети Интернет, из многочисленных мобильных приложений, общаться в мессенджерах и по электронной почте. Такое тесное взаимодействие человека с компьютерным миром не может не отражаться и на системе образования.

Рынок труда требует от специалистов не только владения непосредственными профессиональными компетенциями, но и хочет видеть в них всесторонне развитые личности, способные быстро и легко адаптироваться к меняющимся условиям, другими словами – более универсальных работников. Поэтому перед вузами стоит задача как узкопрофильного обучения, так и повышения уровня мотивации студентов к саморазвитию и самосовершенствованию. Таким образом, процесс обучения различным дисциплинам всё чаще требует выхода за рамки аудиторного изучения материала и применения инновационных методов и форм работы.

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью всех ступеней современного образования. Сегодня школьники / студенты имеют возможность посредством сети Интернет вести переписку с носителями языка, общаться с ними в различных мессенджерах, участвовать онлайн в различных международных конференциях, конкурсах, проектах и т. п. [1, с. 56]. В свете стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) множество учебных пособий, в частности по иностранным языкам, снабжены DVD и CD дисками, имеют ссылки на различные интернет-порталы, где ученики / студенты выполняют задания, решают тесты, практикуются в аудировании и чтении.

Нынешнее поколение школьников и студентов родилось в эпоху технической и информационной революций. Когда речь заходит о работе с ИКТ, они с лёгкостью готовы справляться с несколькими задачами одновременно. Но есть и определённая сложность. Студенты с большим доверием относятся к видео-, аудиоматериалам из Интернета, нежели к знаниям, полученным из традиционных учебников. Поэтому применение информационно-коммуникационных

технологий на занятиях является одним из основных средств повышения мотивации в процессе образования.

Условно всё обучение с использованием ИКТ можно разделить на две основные группы: так называемое «синхронное», или «онлайн», и «асинхронное» («офлайн»). Под «синхронным» мы понимаем обучение с использованием чата, видеоконференции, интерактивной доски и др. К «асинхронным» способам обучения можно отнести электронную почту, блоги, форумы, аудио- и видеоподкасты, онлайн-тестирование – всё то, что позволяет студентам быть вовлечёнными в учебный процесс в удобное для них время и в любом месте.

Вышеперечисленные методы обучения имеют свои преимущества и не лишены недостатков.

Онлайн-обучение позволяет поддерживать личную беседу на иностранном языке (таким образом, студентам предоставляется возможность совершенствования речевых навыков); занятия становятся более продуктивными и эффективными с точки зрения времени, потраченного студентами на выполнение заданий, связанных с просмотром или прослушиванием аутентичного тематического материала; у студентов сохраняется так называемое «ощущение присутствия» на занятии; сохраняются спонтанность и темп речи. Говоря о явных преимуществах асинхронного обучения, стоит отметить предоставляемую возможность тщательно продумать свой ответ на задание (свериться с учебным пособием, дополнительно проработать лексический и грамматический материал); возможность быть полноправным участником процесса коммуникации в любое удобное время; для студентов с разным уровнем знаний существует отличная возможность просмотреть / прослушать материал столько раз, сколько требуется для успешного выполнения задания.

Недостатком синхронного обучения является пропускная способность индивидуальных устройств всех участников учебного процесса, что может привести к сложностям, заминкам и «подвисанию Интернета» в процессе занятий, а также отсутствие веб-камеры, что затрудняет визуальный контакт. Преподавателю необходимо быть готовым к такого рода проблемам – предварительно подготовить задания, которые с лёгкостью могут быть заменены на другие, предположим «офлайн».

Если обратиться к недостаткам асинхронного обучения с использованием ИКТ, то, в первую очередь, это отсутствие личного контакта и вербальной коммуникации. Во-вторых, если студентам даётся парное или групповое задание, его выполнение может занять

гораздо больше времени, чем онлайн. В-третьих, проверка задания может занять у преподавателя больше времени, соответственно и студент узнает о своих результатах позже.

Множество интернет-ресурсов предоставляют возможность обучаться как при непосредственном участии преподавателя, так и самостоятельно.

Сайт <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/> содержит большое количество материалов по фонетике, лексике и грамматике английского языка. Видео- и аудиоматериалы, включённые в онлайн-занятие, делают его эффективным и насыщенным. Студенты получают возможность увидеть и услышать носителей языка, посмотреть шоу-программы, в которых нестандартным образом подаётся грамматический материал, и проделать тренировочные тестовые задания.

Умение преподавателя комбинировать онлайн- и офлайн-формы работы делает процесс обучения иностранному языку более эффективным. Однако здесь многое зависит от его способности методически правильно организовать занятие и последующую самостоятельную работу студентов. Для закрепления материала существуют различные тестовые платформы, которые позволяют пользоваться уже готовыми тестовыми программами, а также создавать их самим. Интернет-ресурсы *kahoot.com*, *quizziz.com* можно использовать непосредственно на онлайн-занятиях и задавать выполнение тестов в качестве домашнего задания, устанавливая дедлайны и другие ограничения. Данные платформы хороши не только тем, что позволяют проверить знания, но и созданием атмосферы соревновательности при выполнении тестов. Немаловажное значение имеет процесс получения результатов тестирования: преподаватель не тратит время на проверку, а студенты видят их непосредственно после выполнения.

Для отработки лексических единиц широко используется интернет-платформа *quizlet.com*, позволяющая организовать как индивидуальную проверку знаний, так и соревновательную работу в группах.

Во многих вузах существуют собственные интернет-порталы и тестовые платформы с доступом ко множеству учебных материалов, разработанных непосредственно самими преподавателями, и позволяющие проводить тестовый контроль (экзамены и зачёты) в онлайн-режиме с ограничением времени и попыток.

Безусловно, на способность студентов к обучению с использованием ИКТ влияет их предрасположенность к обучению в

целом; предыдущий опыт обучения и общения; технологии, которыми они владеют; культура и общество, в котором они живут и взаимодействуют.

Студенты быстрее и качественнее обучаются, если методы преподавания соответствуют их предпочтениям в сфере использования информационных технологий. В связи с этим традиционные подходы к обучению требуют значительных изменений и совершенствования, поскольку студенты становятся всё более вовлечёнными в учебный процесс, что также стимулирует их мотивацию и саморазвитие. Заинтересованность преподавателя в развитии собственной компетенции использования ИКТ в обучении иностранным языкам также позитивно отражается на студентах, уровне их подготовки, формировании коммуникативных навыков, способствует взаимодействию внутри группы.

### **Список использованной литературы**

1. Северинец, О. В. Обучение английскому языку на факультативах по информатике / О. В. Северинец, О. П. Метельская // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IX междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 25 окт. 2019 г. / Гомельский гос. ун-т имени Ф. Скорины ; ред.: Е. В. Сажина [и др.]. – Гомель, 2019. – С. 56–60.

**УДК 371.321.5**

***А. В. Собко***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ВАЖНОСТЬ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Благодаря коммуникативно-когнитивному подходу к изучению иностранных языков накапливаются и упорядочиваются лингвокультурологические знания, развиваются познавательные возможности учащихся. Объединение коммуникативного и когнитивного подходов в методике преподавания языков повышает эффективность использования приобретенных знаний. Автор статьи даёт определение педагогической технологии, выявляет особенности использования*

*когнитивно-коммуникативных технологий преподавания иностранного языка, определяет основные современные педагогические технологии. Объектом исследования являются иноязычные навыки учащихся высшей школы. Предмет исследования – когнитивно-коммуникативные технологии.*

Функция любого языка является проявлением и отображением его лингвистической, вербальной и невербальной сущности. Обычно исследователями выделяются три основные языковые функции: коммуникативная, когнитивная и кумулятивная.

В основе коммуникативной функции лежат умения и навыки коммуникации индивида, являющегося участником дискурса. При исследовании коммуникативной функции языка учёные уделяют внимание непосредственно речевой компетенции. Важность речевой компетенции в процессе усвоения реципиентами иностранных языков невозможно переоценить.

Кумулятивная функция языка заключается в непосредственном сборе, хранении и передачи разного рода информации. Современный период развития методики преподавания иностранных языков, равно как и родных, характеризуется повышенным интересом именно к кумулятивной функции. Это связано с тем, что во всём мире система образования начала ориентироваться на приобщение учащихся к национальной культуре не только своего государства, но и стран ближнего и дальнего зарубежья.

Отечественные и зарубежные школы и вузы уделяют особое внимание так называемой «культуроведческой компетенции» [1]. Суть её заключается в том, что при ознакомлении со своеобразием и уникальностью чужой культуры ученику приходится преодолевать «культуроведческий шок». Поэтому при обучении иностранному языку носителей иной веры, культуры и быта перед преподавателем ставится задача погружения абитуриентов в неведомый им мир психолингвистических особенностей представителей иного государства.

Когнитивная функция языка предполагает использование языка в качестве способа познания окружающего нас мира и действительности [2]. Именно в словах заключены результаты познания человечеством реалий жизни. В процессе исследования когнитивной языковой функции лингвисты уделяют пристальное внимание непосредственной связи языка с человеческим мышлением.

Процесс обучения студентов иностранным языкам в высшей школе является многовекторным [3]. Он представляет собой

многообразии методов и подходов к обучению студентов на разных этапах изучения ими языков. В данной статье мы хотели бы уделить особое внимание важности коммуникативно-когнитивного подхода при обучении студентов иностранным языкам.

Основной целью обучения студентов иностранным языкам является подготовка специалиста, способного на профессиональном уровне принимать участие в процессе коммуникации с носителями изученных им языков. Полученные навыки и умения учащихся должны быть закреплены и доведены до автоматизма не только для вербального, но и невербального общения. Именно поэтому в программу учебно-методических комплексов включаются вопросы изучения исторических особенностей развития страны изучаемого языка, своеобразия традиций и обычаев, культуры, быта, праздничных церемоний, верований, этикета и т. д.

Для повышения качества образования и увеличения количества выпускаемых высококлассных специалистов ежегодно пересматриваются имеющиеся на базе того или иного вуза методические пособия и корпус тех или иных дисциплин. Огромное влияние на формирование языковой компетенции у обучающейся личности оказывает не только изучение актуальных текстов и статей, просмотр видеосюжетов и обучающих кинофильмов, работа с аудиоматериалами, но и введение в учебный процесс таких дисциплин, как страноведение, домашнее чтение, политический дискурс, психология, социология, история страны и мира, аналитическое чтение и др.

Важной частью обучения является непосредственное посещение студентом страны, в которой говорят на том иностранном языке, который он изучает. Также необходимо общение в устной и письменной форме с представителями различных стран и континентов. Для этого существуют студенческие программы по обмену опытом. Современные технологии сделали межличностную коммуникацию доступной как на бытовом, так и на официальном уровне. Онлайн-презентации и прямое включение участников конференций из различных стран делают учебный процесс запоминающимся и интересным.

В большинстве отечественных вузов преподаватели иностранных языков не являются непосредственными носителями языка, ввиду чего процесс усвоения материала студентами не всегда можно назвать полностью завершённым.

С целью организации полноценного обучающего процесса, повышения лингвострановедческой компетентности учащихся для проведения встреч приглашаются зарубежные преподаватели и студенты. Во время таких занятий у студентов появляется возможность

задать интересующие их вопросы и получить достоверную информацию, доступную, порой, лишь жителям определённой страны или носителям той или иной культуры.

Педагогам нельзя забывать о том, что учащиеся в вузе, несмотря на свой возраст, в большинстве своём ещё не обладают достаточным набором личностных и духовных качеств, физических и интеллектуальных возможностей для самостоятельного решения разнообразных задач, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, а также жизненных проблем [4]. Именно поэтому первостепенной задачей коммуникативно-когнитивного подхода мы видим в переходе от объяснения к пониманию, от контроля к саморазвитию, от управления извне к самоуправлению.

Педагог должен ставить перед собой задачу наладить процесс взаимопонимания не только между учеником и наставником, но и создать здоровую атмосферу внутри коллектива для здоровой, творческой, познавательной деятельности. Общение (коммуникация) является приоритетным направлением в процессе изучения любого предмета, но именно при изучении языков этот аспект способствует открытости учащихся для творчества и поиска [5]. Без этого личностно-ориентированное обучение не может существовать.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению основан прежде всего на педагогической помощи и поддержке. Ежедневно перед преподавателями вузов ставится задача по поиску средств обучения и воспитания, которые соответствовали бы индивидуальным особенностям каждого студента [6; 7]. Для решения этой задачи привлекаются разнообразные обучающие средства, благодаря которым, в особенности техническим, можно корректировать содержание образования и контролировать скорость процесса усвоения материала студентами.

Прошло много времени с тех пор, как Фердинанд де Соссюр поставил психологию в ряд самых важных наук. Однако и в современном мире психологическим аспектам личности уделяется пристальное внимание не только в научном, но и в педагогическом мире. Таким образом, целью образовательного процесса должна быть его ориентация на индивидуальные и неповторимые свойства личности, её природные особенности и способности.

Такого рода образование имеет гуманистическую направленность. А обращение к человеческой личности, гуманистическим нормам и идеалам возможно лишь в рамках коммуникативно-когнитивного подхода.

## Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Барабанщиков В. А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В. А. Барабанщиков // Сайт НОУ ВПО «Институт психоанализа». – Режим доступа: <http://inpsycho.ru/student/biblioteka/stati-prepodavatelej/kommunikativnyj-podhod-k-issledovaniyu-kognitivnyh-processov>. – Дата доступа: 27.05.20.
3. Майборода, С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков / С. В. Майборода // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1. – С. 66–68.
4. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – изд-е 3-е. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
5. Матиенко, А. В. Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода / А. В. Матиенко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2011. – № 2. – С. 278–281.
6. Матюнин, Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин. – М.: Эксмо-Пресс, 1995. – 157 с.
7. Миролубов, А. А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролубов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17–18.

УДК 37.064.2:37.016:81'243

***И. А. Хорсун***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматриваются роли учителя и учащихся, которые являются неотъемлемой частью любого обучающего задания. Данный вопрос актуален с позиции коммуникативной стратегии обучения иностранному языку. Автор анализирует изменение и вариации ролей учителя и учащихся при разных методологических подходах, целях, исходных условиях и видах деятельности.*

Учащиеся и учителя при выполнении учебных задач всегда выполняют определенные роли, которые отражают также социальные и межличностные отношения между участниками. Многие советские и зарубежные исследователи (Н. В. Батанова, А. Р. Баранова, J. Richards, T. Rodgers) проводили анализ подходов и методов в обучении иностранному языку, в котором уделяли значительное внимание ролям учащихся и учителей. Одним из наблюдений является то, что метод (и, в нашем случае, задача) будет отражать возможный вклад, который учащиеся могут внести в свой процесс обучения.

Приведем пример взаимосвязи подходов к обучению иностранному языку и тех ролей, которые учащиеся выполняют. Устный (ситуативный) подход подразумевает, что учащийся слушает учителя и повторяет. Данный подход не предполагает контроля над содержанием или методами. В условиях аудиолингвального подхода учащиеся не осуществляют контроль над обучением, выполняя пассивную роль, отвечая на указания учителя. Коммуникативный подход выдвигает учащегося на активную позицию, позицию общения. Учащийся и вкладывает знания, и получает их в процессе обмена информацией с учителем или другими учащимися.

При подходе, когда иностранный язык изучается в сообществе, учащиеся являются членами социальной группы и постепенно переходят от зависимого обучения к автономному (самостоятельному). Естественный подход схож с вышеупомянутым в активности той роли, которую выполняет учащийся, а также в относительно высокой степени контроля над содержанием.

Этот анализ показывает широкое разнообразие ролей, которые может выполнять учащийся на языковом занятии:

- являться пассивным получателем внешних стимулов;
- находиться во взаимодействии и являться собеседником, который не только воспроизводит информацию, но и воспринимает ее;
- быть вовлеченным в процесс личностного роста;
- нести ответственность за собственное обучение, развивать автономию и навыки самообразования.

Последний пункт поднимает важную проблему развития учащимися осознания себя как учащихся. Есть некоторые разногласия по поводу того, должны ли учащиеся сознательно размышлять о языковой структуре и процессах обучения, однако несомненным представляется утверждение, что такое размышление ценно. Вслед за Э. Хайзер (*E. Hiser*) [1] отметим, что разные учащиеся получают пользу от разных образовательных стратегий, соответственно, учащихся

нужно направлять на поиски и применение именно тех стратегий и технологий, которые окажут самое лучшее на них влияние. Перечень стратегий был предложен Рубином (*J. Rubin*) и Томпсоном (*I. Thompson*) в их совместной работе «Хороший ученик» (*The Good Language Learner*) [2, с. 41–43] еще в конце прошлого века, но их универсальность актуальна и сейчас.

1. *Поиск своего пути.* Данная стратегия помогает учащимся найти свой личный путь обучения. Например, способ обучения лексике.

2. *Организация информации о языке* помогает учащимся систематизировать изученный материал, создавая схемы, делая заметки, группируя элементы и организовывая их для более легкого поиска необходимого.

3. *Быть творческим* и экспериментировать с разными способами использования языка, например, определенных лексических единиц, составляя тексты и играя в языковые игры.

4. *Создавать возможности* активного изучения языка через выполнение аудиторных заданий, общаясь с одноклассниками, задавая вопросы, слушая, читая разнообразные тексты и практикуя письменные упражнения.

5. *Учиться справляться с неопределенностью.* Не всегда полагаться на ответы, предложенные другими учащимися, а проверять полученную информацию в словарях, справочниках.

6. *Использование мнемонических стратегий*, таких как рифмовки, слова-ассоциации, «семья» слов, контекст, личный опыт.

7. *При работе над ошибками* учитель помогает учащимся принимать активное участие в обсуждениях на иностранном языке без страха допустить очередную ошибку, стимулирует учащихся к самокоррекции и учит анализировать свои ошибки.

Существует множество других техник, которые оказывают положительное влияние при изучении иностранного языка. Например, использование изученного материала для сравнения с новыми языковыми явлениями, помощь контекста, развитие языковой догадки, изучение устойчивых выражений вместо одиночных лексических единиц и т. д.

Любые задания, которые заставляют учащихся думать о природе языка и способах обучения, накладывают на них более критическую и рефлексивную функцию, чем те задания, которые направлены на заучивание языка. Примеры таких заданий можно найти в соответствующих областях того или иного навыка.

Рефлексивное отношение учащегося формируют такие задания, как а) подбор слов из словарного запаса учащегося, рифмующихся

с заданным (*how–now*); б) перечитать вслух написанное; в) обратиться к однокласснику за помощью.

Активная и сознательная роль учащегося невозможна без самоинструкции и развития умений самостоятельного обучения. Важность данного умения можно объяснить рядом причин: отсутствие возможности посещать все аудиторные занятия, индивидуальные различия (когнитивные стили и стратегии), цели обучения, мотивация.

Таким образом, изучение процессов обучения, его планирование, а затем использование соответствующих и предпочтительных стратегий есть основная и важная образовательная цель.

### **Список использованной литературы**

1. Hiser, E. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Myths and realities / E. Hiser // 16th Educational Conference Melbourne. [Electronic resource]. – 2020. – Mode of access : [https://www.researchgate.net/publication/319416348\\_Learning\\_Styles\\_in\\_the\\_ESLEFL\\_Classroom\\_Myths\\_and\\_realities](https://www.researchgate.net/publication/319416348_Learning_Styles_in_the_ESLEFL_Classroom_Myths_and_realities). – Date of access : 05.06.2020.

2. Rubin, J. The Good Language Learner / J. Rubin, I. Thompson. – Boston Mass.: Heinle and Heinle, 1992. – 151 p.

**УДК 378:811.111**

***А. А. Царикова, О. И. Сахнова***

*(Белорусский государственный медицинский университет, Минск)*

### **ПРОБЛЕМЫ И ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена проблемам мотивации к изучению иностранного языка студентами медицинского университета в рамках обязательной учебной программы на первом курсе. Проблема рассматривается с точки зрения взаимодействия различных мотивов учебной деятельности. Представлены результаты опроса студентов Белорусского государственного медицинского университета на предмет характера мотивации к изучению иностранного языка, позволяющие преподавателям лучше понять глубину проблемы и осознать пути ее решения.*

Успех как обучающей деятельности преподавателя, так и учебной деятельности студента напрямую зависит от мотивации, которая выступает движущей силой этих процессов. Это в полной мере касается как отдельного занятия, так и курса в целом. Особенностью курса иностранного языка, которым чаще всего является английский язык, в неязыковом вузе является тот факт, что предмет относится к общеобразовательным курсам, а его сложность с учетом его обязательной профессиональной ориентированности очевидна. Такая ситуация существенно снижает студенческую мотивацию при подготовке к занятиям по английскому языку, что ведет к снижению успеваемости студента.

Придерживаясь классического понимания мотивации деятельности, мы понимаем мотив деятельности по А. Н. Леонтьеву, определившему его как «предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане» [1, с. 26]. При этом автор отмечает, что «наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» [1, с. 26].

Эту идею развивает М. Н. Крылова, для которой мотивация – это понимание обучаемым целей и ожидаемых результатов обучения. Обучаемый, если он правильно мотивирован, должен иметь желание учиться, чувствовать потребность в учебе или осознавать необходимость этого [2, с. 87]. Как показывает практика работы со студентами БГМУ, именно непонимание необходимости изучения иностранного языка студентами-медиками, а также отсутствие ощущения реальной перспективы применения полученных знаний в профессиональной деятельности врача напрямую влияет на мотивацию к изучению курса в сторону ее существенного снижения, создавая ситуацию демотивации.

Под демотивацией в учебном процессе мы понимаем отсутствие или снижение потребности в направленной активной учебной деятельности студента по изучению и усвоению учебного материала [3, с. 213].

Явление демотивации имеет свою структуру, которая находится в тесной взаимосвязи со структурой мотивации, насчет которой мы придерживаемся положения о том, что мотивация имеет структуру, состоящую из трех ключевых компонентов. Эти компоненты включают *активизацию*, выражающуюся в принятии субъектом решения о начале какого-либо вида деятельности, например,

принятие решения о поступлении в медицинский университет, *устойчивость*, т. е. длительное произвольное приложение усилий или старание в процессе достижения цели или удовлетворения потребностей, несмотря на возникновение препятствий, и *интенсивность*, проявляющаяся в силе прикладываемых усилий, энергичности действий по достижению цели [4]. На практике каждому преподавателю знакома ситуация, когда один студент на занятиях как бы плывет по течению, реагируя только на внешние раздражители или стимулы (отсутствие должной мотивации), другой же проявляет инициативу в изучении материала, активно участвует в дискуссиях, использует возможность поучаствовать во внеаудиторной работе по выполнению проектов (присутствие высокой мотивации). [3, с. 214]

Взаимодействие трех указанных компонентов мотивации обусловлено двумя основными типами мотивации учебной деятельности, а именно внутренней и внешней мотивацией, исходящей из внутренних и внешних мотивов. При этом практика показывает, что внешние мотивы, как, например, требования родителей, преподавателей, учебной программы, т. е. мотивы навязываемые, базирующиеся на системе поощрений и наказаний, мало способствуют устойчивости мотивации и ведут к низкой интенсивности усилий, в отличие от внутренних мотивов, основывающихся на стремлении к самореализации, признании, познании нового, саморазвитии, повышении самооценки.

С целью выявления характера ведущих мотивов к изучению иностранного языка студентами первого курса БГМУ и дальнейшего применения полученных данных в организации учебного процесса мы провели анкетный опрос студентов лечебного, педиатрического, медико-профилактического, стоматологического и фармацевтического факультетов. В выборку были включены по десять студентов первого курса пяти факультетов, всего 50 человек. Анкета включала инструкцию, десять утверждений и четыре поля ответа: 1) согласен, 2) согласен частично, 3) не согласен частично, 4) не согласен.

Утверждениями, раскрывающими *внутреннюю* мотивацию к изучению иностранного языка (ИЯ), стали «Мне нравится узнавать новые явления на ИЯ», «Мне нравится выражать свои мысли новым способом», «Мне интересно смотреть/читать на ИЯ вне урока». Утверждениями, раскрывающие *внешнюю* мотивацию к изучению иностранного языка, явились такие: «Владение ИЯ будет помогать мне повышать квалификацию», «Владение ИЯ поможет мне зарабатывать больше в РБ», «Я хочу читать издания по профессии,

недоступные на родном языке», «Владение ИЯ престижно в моём окружении». Для оценки достаточности уровня владения студентом иностранным языком в соответствии со своими потребностями вводилось утверждение «Я владею ИЯ на достаточном для меня уровне».

Проведённый анкетный опрос показал, что ведущим характером мотивации студентов к изучению иностранного языка является внешняя, в отношении 73 % к 27 % в сравнении с внутренней. Это неудивительно, поскольку опрашиваемые уже определили свой профессиональный выбор и направляют свои учебные усилия в неязыковую сферу.

Таким образом, на основании проведённого опроса можно сделать вывод о том, что студентами в основном движут внешние мотивы. Кроме того, абсолютно ясно, что требуются действия, направленные на вызов в студентах внутренней мотивации. То есть необходимо создавать такие условия, при которых у студентов возникает личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы). Эти выводы могут быть полезны преподавателям иностранных языков, работающим в медицинских и других неязыковых вузах, где изучение иностранных языков не является приоритетным и не всегда осознаётся студентами как необходимый компонент их будущей профессиональной компетентности и успешной карьеры.

Итак, бесспорное существование проблемы мотивации/демотивации к изучению английского языка студентами-медиками требует от преподавателя данной дисциплины принятия определенных шагов по улучшению ситуации. Правильное понимание мотивационной структуры учебной деятельности студентов преподавателем – это ключ к эффективному управлению студенческой мотивацией к изучению английского языка и повышению ее устойчивости и интенсивности.

### **Список использованной литературы**

1. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 42 с.
2. Крылова, М. Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза / М. Н. Крылова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 86–95. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>

article/v/sposoby-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-vuza-1. – Дата доступа: 14.09.2020.

3. Сахнова, О. И. Проблемы мотивации к изучению английского языка студентами медицинского вуза / О. И. Сахнова // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: материалы 6-й междунар. науч.-практ. конф., 12 апреля 2018 г. / Твер. Гос. Мед. ун-т. – Тверь, 2018. – С. 212–217.

4. Components of Motivation / Management Theory and Organizational Behavior [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.slideshare.net/koppulachandra/components-of-motivation>. – Дата доступа: 14.09.2020.

**УДК 372.881.111.1**

***Е. А. Чернякова, Т. В. Лозовская***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*В данной статье рассматриваются основные методические принципы и некоторые рекомендации для преподавателей неязыковых специальностей, использующих английский язык как средство преподавания специальных дисциплин иностранным студентам. Статья представляет актуальность в связи с увеличением количества учебных дисциплин на английском языке в вузах нашей страны.*

Очевидно, что при переходе на преподавание на иностранном языке преподавателю неязыковой дисциплины необходимо адаптировать свой подход к обучению, а именно: использовать современные образовательные технологии, учитывать уровень языковой подготовки студентов, работать с культурными особенностями иностранных студентов, постоянно повышать свой методический, профессиональный и языковой уровень. Невозможно ограничиться простым переводом материала для эффективной работы.

Готовясь к преподаванию на английском языке, следует обратить внимание на следующие основополагающие моменты.

1. Проверка уровня владения языком студентов с упором на оценку их речевых навыков (говорение и восприятие на слух). Можно опираться на оценки студентов на вступительных экзаменах,

результаты собеседования, имеющиеся сертификаты или дипломы. Однако целесообразнее всего представляется провести небольшое тестирование в устной или письменной форме на первых занятиях. Примеры тестов, вопросов для устной беседы или текстов для проверки понимания прочитанного можно найти на многочисленных интернет-ресурсах.

2. Упрощение языка предоставляемого материала – следует избегать на лекциях и семинарских занятиях сложных грамматических конструкций, идиом, сленга, разговорных конструкций, фразеологических оборотов.

3. Использование при подготовке к занятиям аутентичных ресурсов. В данном случае выбор ресурса зависит от изучаемой дисциплины.

4. Использование терминологии (создание глоссария). В этом также могут помочь некоторые ресурсы, такие как <http://www.uefar.com/>. Здесь можно практиковать навыки говорения, чтения, аудирования по разным сферам деятельности и учебным дисциплинам, а также создавать свой глоссарий и тренироваться в его использовании. Для этой цели можно также воспользоваться ресурсом *Quizlet*, который позволяет студентам создавать свой словарь терминов и слов с последующей генерацией упражнений на их закрепление. Или же глоссарий создает преподаватель и делится ссылкой со студентами.

5. Создание единой языковой структуры в рамках учебного процесса (сочетание глоссария, общих источников при подготовке, простых грамматических конструкций). Этот аспект является одним из основополагающих и объединяет все предыдущие элементы.

Также необходимо отметить, что преподаватель не должен исправлять языковые ошибки в ответах студентов, т. к. целью обучения является не непосредственно сам язык, а учебный предмет (важна не форма, а содержание).

Эффективные занятия по специальным учебным дисциплинам на английском языке характеризуются:

– интерактивными элементами (устными, письменными, онлайн). Кроме устных коммуникативных упражнений (вопрос – ответ), на помощь преподавателю придут сервисы *Google* для создания тестов, платформа *Kahoot* для совместной работы группы на занятии, учебные платформы университета для генерирования тестовых заданий;

– работой в парах и малых группах;

– одноранговым обучением (*peer-to-peer instruction*). Студенты могут задавать друг другу вопросы, оценивать знания

одногоруппников, объяснять сложные моменты. Такие обсуждения возможны как на английском, так и на родном языке студентов (для объяснения сложных понятий и явлений);

- небольшими заданиями на обсуждение (фронтально, в группах, парах);

- использованием онлайн-ресурсов (на любом этапе занятия);

- своевременной обратной связью (каждое задание оценивается и, при необходимости, комментируется преподавателем, языковые и предметные сложности устраняются своевременно);

- заданиями на снятие языковых сложностей (объяснение, перевод на родной язык, использование интернет-ресурсов);

- предварительным изучением культурных особенностей родных стран студентов.

Из практического опыта можно порекомендовать следующие виды деятельности для повышения взаимодействия и увеличения степени вовлеченности студентов в процесс:

- Назовите ключевые слова предыдущей/сегодняшней лекции.

- Обсудите в парах основную мысль прошлой/сегодняшней лекции.

- Кратко перескажите лекцию в малых группах сначала на английском, потом на родном языке (или наоборот).

- В свободной форме напишите краткое содержание прошлой лекции.

- Ответьте на вопрос: Что было абсолютно новым для Вас? Ваши предположения, что мы будем изучать дальше?

- Подведите итог лекции (в конце).

- Назовите новые термины этого занятия.

- Просмотрите конспекты друг друга и прокомментируйте их.

- Задайте вопросы по интересующим/трудным моментам.

В качестве домашней работы студентам рекомендуется предлагать задания, которые снимут языковые и предметные трудности на следующем занятии. Можно предварительно предоставить термины, глоссарий, краткий план предстоящего занятия, поделиться ресурсами, на которых студенты смогут заранее просмотреть видео по изучаемому материалу, прочитать статью, прослушать отрывки лекции, изучить комментарии специалистов. Это позволит студентам прийти на занятие более подготовленными и придаст уверенности в своих силах, что необходимо для повышения мотивации к обучению.

## Список использованной литературы

1. Прудник, А. М. Преподавание технических дисциплин в вузах Республики Беларусь на английском языке / А. М. Прудник, А. А. Будько // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития : материалы VI Международной научно-методической конференции, Минск, 28–29 ноября 2012 / БГУИР ; ред. коллегия Е. Н. Живицкая [и др.]. – Минск, 2012. – С. 270–272.

УДК 373.1.02:372.8

*Д. И. Шилобрит*

*(Средняя школа № 26, Бобруйск)*

### **ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ РЕЧЕВОГО НАВЫКА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Обучение грамматике французского языка в начальной школе рассматривается с точки зрения коммуникативного подхода, предполагающего использование изучаемого языкового явления с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним. Автор раскрывает некоторые приемы объяснения грамматических явлений, эффективные при работе с младшими школьниками.*

Одной из задач на I ступени обучения является формирование языковых и речевых навыков у учащихся. Основное свойство языковых навыков – осознанность: учащиеся должны осознать форму, значение и употребление отдельных грамматических явлений (например, порядковые числительные до 20, настоящее время глаголов *avoir, être*), правила словообразования (например, суффиксы имен существительных *-ier, -ière, -et, -ette, -ne*, имен прилагательных *-e, -ne, -eur, -euse, -ette*), некоторые фонетические явления (например, интонация повествовательного и побудительного предложений, сцепление и связывание) [1], [2]. Языковые навыки, являясь хорошим средством самоконтроля, в свою очередь создают основу для речевых навыков. Так, речевые навыки характеризуются такими качествами, как автоматизированность, правильность, прочность, способность

к переносу на другие ситуации; этим самым обеспечивают эффективное речевое общение. Безусловно, в УМК для 3–4 классов школ имеется достаточное количество упражнений, которые позволяют сформировать как языковой, так и речевой навык [3].

Подробно остановимся на формировании грамматического навыка. Грамматика в начальной школе не является целью обучения, а лишь средством достижения цели. Следовательно, речевой грамматический навык мы формируем на основе лексических единиц, которыми учащиеся владеют свободно.

Грамматика вводится в речевых образцах, которые позволяют учащимся овладеть грамматической и лексической стороной в единстве с фонетической и лексической. Грамматический материал подается небольшими порциями в зависимости от коммуникативной потребности и тренируется в упражнениях различного характера. Для детей младшего школьного возраста одним из главных видов деятельности, определяющий их развитие, является предметно-манипулятивная деятельность. У них наблюдается высокая мотивация, интерес к изучению французского языка. Эмоции и любопытство – это две составляющие успешной учебной деятельности младших школьников. Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся действовать с тем или иным грамматическим явлением, используя самостоятельный поиск, отбор, выбор, сравнение и другие действия. Целесообразно прибегать к анализу, сравнению, обобщению и прочим мыслительным операциям, используя доступные, интересные для детей данного возраста приемы, упражнения, языковые игры [4].

Из нашего педагогического опыта предложим следующие приемы. Например, показать движение тона рукой при обучении интонации в простом предложении. Такая работа является достаточно наглядной и поэтому более понятна для учащихся. Так, при объяснении порядка слов в предложении можно использовать фигурки-треугольники, где синий треугольник – сказуемое, красный – подлежащее, красно-белый – дополнение, жёлтый – слово *beaucoup* ('много') и др. Тема «Артикль» хорошо закрепляется в следующей игре «*Qu'est-cequ'elles?*». В качестве оснащения используется непрозрачный мешок с игрушками. В ходе игры подгруппа класса делится на две команды. Педагог предлагает каждому учащемуся вытащить из мешка по игрушке и сказать по-французски, как она называется. Например:

Учитель (либо класс хором): – *Qu'est-cequ'elles?*

Учащийся: – *J'ai une poupée.*

Если ответ правильный, то игрушка остается в команде. Побеждает та команда, у которой будет больше игрушек. Данную игру можно использовать для закрепления других клише: *Qu'est-cequ'est-ce? – C'estunepourpée.*

Не следует часто использовать переводные упражнения. Так, для обучения грамматике авторами УМК предлагается следующий путь: новое грамматическое явление вводится в диалоге – грамматическое явление вычленяется и представляется отдельно в задании «Observeetréfléchis» [3] для ознакомления – грамматическое явление анализируется: сравнение с родным языком, ответы на вопросы – грамматическое явление тренируется в упражнениях. Здесь важно, чтобы учащиеся научились самостоятельно наблюдать за языковым явлением, анализировать его, сравнивать с другими явлениями как в родном языке, так и во французском языке, записывать грамматическое правило в виде таблицы или грамматических памяток. При обучении грамматическим структурам учащиеся занимаются поисково-исследовательской деятельностью, делают свои «грамматические открытия», что очень важно для развития ученика как языковой личности.

Упражнения, в которых тренируется новое языковое явление, связаны с темой главы и раздела и подчинены решению коммуникативных задач. Это условно-речевые упражнения: имитационные, дифференцировочные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные. К тренировочным упражнениям относятся также и игровые упражнения [5, с. 74–83]. Отметим, что игра на уроке не является самоцелью; игровые упражнения приносят учащимся радость общения, которая переходит в радость обучения. Здесь важно обеспечить благоприятную атмосферу и игровой фон.

Количество тренировочных упражнений педагог определяет на свое усмотрение, дозирует их в зависимости от времени и уровня подготовленности учащихся. Следует помнить, что каждому тренировочному упражнению учитель уделяет приблизительно 5 минут; затем происходит смена вида работы, несмотря на то, что учащиеся допускают ошибки. Интенсивность тренировки возрастает, если учащиеся работают в парах или малых группах. Следовательно, мы предлагаем отказаться от упражнений, выполняемых фронтально, поскольку это резко снижает продуктивность урока.

Резюмируя вышесказанное, добавим, что учащийся овладевает грамматическими структурами только при соответствующей организации работы на протяжении длительного периода.

## Список использованной литературы

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский). III–IX классы. – Минск : НМО «Национальный институт образования», 2017. – 102 с.

2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)» для IV класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания // Сборник «Учебные программы для IV класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания». – Режим доступа : [http://adu.by/images/2018/07/uch\\_prog\\_nach\\_shkola\\_rus.docx](http://adu.by/images/2018/07/uch_prog_nach_shkola_rus.docx). – Дата доступа : 31.08.2018.

3. Вадюшина, Д. С. Французский язык = Французская мова : учеб. пособие для 4-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : с электронным приложением. В 2 ч. Ч. 1 / Д. С. Вадюшина. – Минск : Вышэйшая школа, 2019. – 142 с.

4. Будько, А. Ф. Как обучать грамматике немецкого языка в школе / А. Ф. Будько // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2002. – № 2. – С. 31–36.

5. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 81'42

*В. Р. Абреу-Фамлюк*

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТИРУЮЩИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

*Статья посвящена рассмотрению особенностей выражения национального компонента в структуре интерпретирующих речевых актов, служащих для регулирования взаимопонимания между собеседниками. Целью работы является установление набора специфических характеристик, демонстрирующих особенности реализации изучаемого коммуникативного явления в русском, английском и французском языках. В ходе исследования было выявлено, что ключевыми параметрами, отражающими национальное своеобразие ИРА, являются: направленность интерпретации, наличие и тип предиката в формальном показателе, степень автономности, а также иллокутивное разнообразие реплик с ИРА.*

Процессы интерпретации и понимания высказываний входят в круг речемыслительных механизмов, которые носят универсальный характер и являются проявлениями общечеловеческой природы. Тем не менее, отдельные лингвистические инструменты, обслуживающие интерпретационный процесс, способны обладать национальным своеобразием и характеризоваться рядом особенностей. К числу таких инструментов относятся и интерпретирующие речевые акты (далее ИРА) [1, с. 64] – тип высказываний, возникающий в реактивной диалогической реплике и ориентированный на экспликацию собеседником результатов понимания смысла сообщения. ИРА, по нашему мнению, способны становиться «языковыми маркерами национально-культурного сознания» [2, с. 96] и отражать этнолингвокультурную специфику некоторых психофизиологических механизмов речевосприятия (в частности, процесса интерпретации)

у носителей некоторого языка. В процессе исследования производилось сопоставление ИРА в двух типах дискуссий (научной и политической) в трех лингвокультурах (английской, русской и французской). В результате был выделен ряд параметров, по которым обнаруживается различие реализации ИРА в определенных лингвокультурах, что может свидетельствовать о способности речевых действий данного типа проявлять специфику выражения интерпретационной интенции у их носителей.

**Ориентированность интерпретационного высказывания.** В зависимости от направленности высказывания, мы различаем ИРА:

1) ориентированные на адресата (включающие формальный показатели *Вы говорите, Вы сказали, Вы имеете в виду* и др.)

2) я-ориентированные (с языковыми маркерами *я правильно понимаю, что; насколько я понял* и пр.)

3) нейтральные (в которых отсутствует эксплицитное указание как на адресата, так и на адресанта, используются формальные показатели *то есть, получается, значит* и т. д.).

Таблица 1. Соотношение ИРА разных типов ориентированности в исследуемых лингвокультурах

Тип ИРА	Английский	Русский	Французский
ИРА, ориентированные на адресата, %	11,4	15,6	19,8
Я-ориентированные ИРА, %	3,8	6	4
Нейтральные ИРА, %	<b>18</b>	10,2	8

В русскоязычных и франкоязычных контекстах преобладают ИРА, ориентированные на адресата (см. таблицу 1). Что касается англоязычных ИРА, то среди них преобладают ИРА нейтральной направленности, которые используются практически в 2 раза чаще, чем в изученных диалогических фрагментах на других языках. Установленная закономерность свидетельствует о том, что независимо от типа дискурса (научный или политический) участники русско- и франкоязычного диалога, используя ИРА, предпочитают апеллировать напрямую к адресату (а, б), а англоязычные коммуниканты – к публике, аудитории (в), ср.:

а) – *Vous affirmez vouloir favoriser le retour des réfugiés syriens. Vous êtes au contraire en train de générer dans la région des flux*

*migratoires quittant la Syrie encore plus importants que ceux qui existaient précédemment.*

б) – **Вы говорите** о том, что повышение штрафов неэффективно и что, если эти штрафы повысить, всё равно ничего не изменится. Следовательно, есть какой-то другой эффективный механизм?

в) – *James talks about developing leaders who embrace this notion of morality. I think that's a real risk.*

**Наличие и тип предиката в формальном показателе ИРА.** Формально-языковые показатели ИРА могут быть как без предиката, так и содержать один из следующих предикатов:

– предикат речи (*Вы говорите, Вы сказали, Вы утверждаете* и т. д.)

– предикат мнения (*Вы считаете, Вы полагаете* и пр.)

– предикат понимания (*правильно ли я понимаю; я понял, что* и др.)

– предикат согласия (*Вы правы, что; я согласен, что*)

Как показывает анализ, доля ИРА без предиката в целом невелика, однако наибольшее количество подобных ИРА зафиксировано в англоязычных контекстах, хотя в русском языке этот показатель лишь незначительно ниже. Для всех исследуемых лингвокультур в обоих типах дискурса (как в научном, так и в политическом) характерно преобладание в языковом маркере ИРА предиката речи, однако для французского языка этот показатель значительно выше, чем в русском и английском языках (см. таблицу 2).

Таблица 2. Использование различных типов формального показателя ИРА в исследуемых лингвокультурах

Тип формального показателя ИРА	Английский	Русский	Французский
Без предиката, %	<b>9</b>	7	1,7
С предикатом речи, %	11,6	15,2	<b>25</b>
С предикатом мнения, %	1,3	2,3	2,7
С предикатом понимания, %	0,8	<b>6,6</b>	2,2
С предикатом согласия, %	<b>5,6</b>	1,6	2,1

Примечательно, что предикат понимания наиболее распространен в русскоязычных ИРА. Русскоговорящий интерпретатор в рамках ИРА предпочитает излагать свою интерпретационную гипотезу, ограничиваясь использованием предиката понимания, не прибегая к

использованию дополнительных средств экспликации некоторого недопонимания анализируемой пропозиции:

– *То есть, если я правильно понял, люди были готовы не столько объединиться в массовое движение, чёткая понимая, зачем Навальный вывел их на улицу, сколько каждый вышел со своими идеями.*

Франкоязычные высказывания с интерпретацией, включающие предикат понимания, немногочисленны и регулярно сопровождаются экспликацией затруднения в понимании сообщения:

– *Mais, si j'ai bien compris, l'Europe se définit par un certain nombre de grandes valeurs et, là encore, la relation que vous établissez entre individualité et universalité me paraît en effet très européenne. Il m'a semblé, et c'est là que je n'ai pas très bien compris, qu'au-delà de l'Europe, on pourrait avoir d'autres valeurs ; que devient alors la relation entre «Eux» et «Nous»?*

Следует также отметить, что в англоязычных фрагментах диалога в несколько раз чаще, чем в русско- и франкоязычных, используется предикат согласия.

**Автономный / неавтономный характер ИРА.** В зависимости от наличия / отсутствия в реплике с ИРА иного речевого действия мы выделяем самостоятельные ИРА (в случае, если другое речевое действие отсутствует) и вспомогательные ИРА (сочетающиеся в рамках реплики с другим речевым действием). Полученные количественные данные показывают, что доля самостоятельных ИРА во франкоязычных контекстах заметно ниже (см. таблицу 3).

Таблица 3. Функционирование некоторых типов ИРА в исследуемых лингвокультурах

Типы ИРА	Английский	Русский	Французский
Самостоятельные ИРА, %	6,7	4,8	<b>2,6</b>
Вспомогательные ИРА, %	27,4	28	30,6
ИРА- репрезентативы, %	20,2	19	27,5
ИРА-интеррогативы, %	7	9,3	<b>2,4</b>

В то же время следует отметить, что параметр автономности / неавтономности ИРА коррелирует с иллокутивной характеристикой ИРА. Так, самостоятельные ИРА в большинстве случаев являются самодостаточными и носят интеррогативный характер, в то время как

вспомогательные ИРА предпочтительно выступают в виде репрезентативов, т. к. подготавливают реализацию иного речевого действия. Соответственно, ввиду того, что доля франкоязычных самостоятельных ИРА в целом невелика, наблюдается и низкий показатель количества интеррогативов среди ИРА во французских контекстах.

**Комбинации интерпретации с другими речевыми действиями.** Используя ИРА, говорящий не ждет от собеседника прояснения смысла интерпретируемого сообщения, ИРА в таком случае играют роль отправной точки для развития своего мнения или для комментирования точки зрения партнера по общению, постановки вопроса, выражения несогласия и т. д.:

– *Vous avez posé la question de l'éthique de la reconnaissance entre les différentes cultures. J'aimerais, si vous le permettez, reconstruire un peu froidement cette problématique, telle que je la vois apparaître, et vous faire part de quelques interrogations à propos de votre conclusion.* <...>

Количественный анализ данных (см. таблицу 4) показывает, что в англо- и франкоязычных контекстах однозначно преобладают сочетания интерпретации и выражения своего мнения. Достаточно распространенными в трех исследуемых лингвокультурах являются сочетания ИРА с вопросом (примерно сопоставимые показатели в каждом из языков, немного ниже доля подобных ИРА в английском языке).

Таблица 4. Соотношение комбинаций различных речевых действий с интерпретацией в исследуемых лингвокультурах

Речевое действие, комбинирующееся с интерпретацией в реплике, %	Англоязычные контексты	Русскоязычные контексты	Франкоязычные контексты
Вопрос	7,4	9	9
Выражение своего мнения	10,8	6,8	10
Несогласие	3,9	6,6	<b>8,8</b>
Согласие	<b>8,2</b>	4,3	4,6
Обобщение	2,5	<b>5,8</b>	1,3

При этом количество сочетаний ИРА с выражением несогласия заметно выше во франкоязычных диалогических фрагментах, а в русскоязычных, напротив, более, чем в 2 раза ниже. Комбинация

интерпретации и выражения согласия весьма распространена в англоязычных контекстах, причем приблизительно в два раза превышает количество подобных высказываний в двух других языках. Сочетания ИРА с речевым действием обобщения, в свою очередь, более характерны для русскоязычных контекстов.

Вышеизложенные данные, тем не менее, нельзя трактовать однозначно. Речь не идет о преобладании в отдельных лингвокультурах каких-либо речевых действий, устанавливается исключительно частота совместной встречаемости ИРА с другими речевыми действиями. Следует также отметить, что анализировались не только двусоставные комбинации иллокуций (интерпретация + речевое действие), но и трех- и даже четырехкомпонентные реплики с ИРА.

Таким образом, сравнительный анализ использования ИРА в трех лингвокультурах позволяет сделать ряд выводов.

1) Русскоговорящие интерпретаторы, в отличие от англо- и франкоязычных, не склонны усложнять ИРА экспликацией непонимания или интерпретационного намерения, предпочитая использовать в этих целях простой предикат понимания. Также именно для русскоязычных ИРА наиболее свойственно использование приема логического обобщения.

2) Англоязычные ИРА характеризуются преобладанием нейтральных обращенных к аудитории высказываний, которые отличаются более высокой степенью кооперативности по сравнению с ИРА в других исследуемых лингвокультурах, так как число сочетаний интерпретации и речевого действия согласия здесь в среднем выше, а комбинаций ИРА и несогласия – ниже.

3) Франкоязычные ИРА отмечены более четким противопоставлением адресата и адресанта. В исследуемых видах дискуссий используются преимущественно вспомогательные ИРА, оформляющие комплексные полииллокутивные реплики.

### **Список использованной литературы**

1. Кобозева, И. М. Интерпретирующие речевые акты / И. М. Кобозева, Н. И. Лауфер // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 63–71.

2. Привалова, И. В. К определению понятия «языковые маркеры национально-культурного сознания» / И. В. Привалова // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – С. 91–97.

**Е. С. Астапкина**

(Белорусский государственный университет, Минск)

## **ШКАЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ**

*Статья посвящена теоретическому рассмотрению компонентов семантики качественных имен, а именно шкалируемости, градуируемости признака, что в свою очередь связано с точкой отсчета или эталоном. Расположение признака, обозначаемого прилагательным, по ту или иную сторону от «нормы» создает предпосылки для метафорического или метонимического употребления адъективов в производном оценочном значении.*

Качественные эмпирийные прилагательные являются одной из самых употребительных и высокочастотных групп слов в разных языках. Как правило, данные прилагательные являются многозначными словами с разветвленной системой значений. Микросистемы, в которые объединены, например, прилагательные размера, теплового восприятия разных языков отличаются относительной стабильностью, так как воплощение размера, пространственных отношений, температурных признаков достаточно устойчиво и в определенной степени неизменно. Для таких прилагательных ключевыми понятиями являются **шкала** и **норма**.

**Понятие шкалы и градуальной природы признака.** Семантика качественных прилагательных не так проста: «помимо указания на само свойство, она включает оценочный и количественный компоненты» [1, с. 170]. При рассмотрении семантики прилагательных Н. Д. Арутюнова вводит понятие скалярно-антонимического комплекса, под которым понимает «объединение поляризованных значений, относящихся к одному параметру объекта и разделенных градационной шкалой, в середине которой проходит ось симметрии, соответствующая норме признака» [2, с. 231]. Градуируемая природа значения имен прилагательных, место и роль компонента интенсивности в структуре значения слова рассматриваются в работах Б. Плотникова [3], М. Бирвиша [4].

Прилагательные, которые описывают качества объектов действительности, воспринимаемые различными органами чувств, являются примерами градуальных модусов (осязание, зрение, слух,

обоняние, вкус). Это проявляется в наличии в значении прилагательного семы интенсивности, благодаря которой адъективы можно расположить на шкале с отрицательным и положительным полюсами и промежуточной «нормальной» зоной, например: рус. *раскаленный – горячий – теплый – прохладный – холодный – морозный*. Как отмечает Е. М. Вольф, «градуальные отношения присущи как синонимичным словам, находящимся рядом, так и словам антонимичным, которые занимают противоположные места на шкале градуируемого свойства» [5, с. 231]. Шкала градуирования может обозначать «полюсные» проявления признака без промежуточных ступеней (например, рус. *гладкий/шершавый*), что означает неспособность прилагательного к постепенному варьированию интенсивности качества.

Количество степеней проявления качества зависит от конкретного градуируемого признака, а также от особенностей мышления носителей определенного языка. Распределение адъективов по группам сообразно величине обозначаемого признака становится возможным благодаря некоторому условному представлению о норме количества для данного конкретного признака.

**Представления о норме, эталоне.** Качественные эмпирические прилагательные обозначают признаки, которые находятся на шкале по одну либо по другую сторону от точки отсчета и толкуются через понятие нормы. Компонент ‘норма’ был предложен Э. Сэпиром для описания семантики параметрических прилагательных [6]. В дальнейшем соответствующий подход был развит в работах Н. Д. Арутюновой [7], М. А. Кронгауза [8], Г. И. Кустовой [9], Ю. Д. Апресяна [10]. Так, норма, согласно Ю. Д. Апресяну, описывает «такое положение вещей, которое должно представляться (или представляется) большинству говорящих как наиболее вероятное в данной конкретной ситуации» [10, с. 74].

Параметрические прилагательные обычно выступают антонимическими парами, обозначая разные полюса шкалы, и толкуются через понятие нормы: *длинный / long* – ‘больше нормы длины’ vs *короткий / short* – ‘меньше нормы длины’; *высокий / high* – ‘больше нормы высоты’; *широкий / wide* – ‘больше нормы ширины’ и т. д., причем норма – это не просто среднее значение данного параметра; норма определяется по отношению к определенному классу объектов.

При градации признака норма не всегда занимает срединный участок (например, ‘теплый’ как норма температурного признака), а может совпадать с одним из ее полюсов (в паре прилагательных ‘сухой’ – ‘мокрый’ норма выражена лексемой ‘сухой’), т. е. «норма

может быть ориентирована как на среднюю, так и на крайнюю часть шкалы» [5, с. 54]. Для прилагательных, например, осязательного восприятия в большинстве случаев норма определяется не количественным показателем (характерным для температурных прилагательных), а конкретной ситуацией, когда к параметрам объекта предъявляются определенные требования, т. е. «критерием соответствия норме является пригодность определенного объекта в определенной ситуации» (например, *сырое белье, мокрая тряпка*) [7, с. 234–243].

К ситуативной норме может относиться не только сам признак, но и ситуативно определяемая степень его проявления, заданная необходимостью, потребностью и т. д., например, *достаточно влажный – слишком влажный – недостаточно влажный*. Это становится возможным благодаря градуируемой природе признака, выраженного прилагательным. Процесс интенсификации признака почти всегда сопровождается индивидуальной оценкой фактов реальной действительности.

**Оценочный компонент в семантике прилагательных.** Все, до чего человек дотрагивается, что видит, слышит, доставляет ему определенные, приятные или неприятные, ощущения. Это объясняет наличие в семантике эмпирических прилагательных семы оценки. То есть прилагательные рассматриваемого класса являются по своей содержательной (семантической) сути интерпретационными, оценочными в широком смысле слова. Они предназначены для того, чтобы выделять, маркировать событийные и информационные сущности и определенным образом их характеризовать.

Классические предикаты, к числу которых относятся и прилагательные чувственного восприятия, сочетают в себе два аспекта – обозначение собственно признака и обозначение оценки, с чем связана их способность «выступать в денотативной и квалификативной структурах, реализующихся в пределах одного высказывания» [11, с. 6]. Лингвисты отмечают, что оценка также может быть представлена в виде шкалы, в структуре которой имеется зона нормы (норм), ориентированная на среднюю или на крайнюю часть шкалы [7, с. 332–333; 5, с. 48–49, 53–54].

Оценочная сема, которая входит в ядро значения или выступает в качестве потенциальной семы, актуализируется в производных значениях прилагательных. То есть, при семантической деривации сема оценки переходит в ядро значения и прилагательные используются для передачи оценки.

При выделении и классификации производных оценочных значений прилагательных восприятия за основу может быть принят

подход Н. Д. Арутюновой, при котором к аскиологическим значениям причисляются общеоценочные ('хороший', 'плохой') и частно-оценочные производные значения. Частная оценка может быть представлена **сенсорной оценкой**, связанной с ощущениями, чувственным опытом (*приятный на ощупь, нежный*), **интеллектуальной оценкой** (*интересный, захватывающий*), **эмоциональной оценкой** (*приятный*), **эстетической оценкой** (*красивый, безобразный*), **этической оценкой**, требующей ориентации на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса (*пошлый, безнравственный*), **нормативной оценкой** (*правильный, нормальный*), **утилитарной оценкой** (*полезный, вредный*), телеологической оценкой (*эффективный, неудачный*) [7, с. 75–76].

Важно отметить, что оценочный смысл могут иметь чисто дескриптивные высказывания (например, *каменный взгляд*), которые Е. М. Вольф называет «квазиоценочными» [5, с. 29–32]. Такие словосочетания, осложненные оценочным компонентом, могут быть рассмотрены в рамках соответствующих семантических переносов (например, 'признак' → 'характер, поведение, эмоции').

Таким образом, прямое значение эмпирических прилагательных является сочетанием сем 'качество' и актуальных или потенциальных сем 'интенсивность' и 'оценка', на основе которых формируются разнообразные переносные значения [12, с. 25]. Бедность компонентного состава значений прилагательных, недискретность сенсорной семантики, стремление к моносемности компенсируется ассоциативными, потенциальными семами, на основе которых формируются разнообразные переносные значения, характеризующиеся разнообразной сочетаемостью и включенностью оценочного компонента [7, с. 85; 5, с. 4; 13].

### Список использованной литературы

1. Лещева, Л. М. Лексическая полисемия в когнитивном аспекте / Л. М. Лещева. – Минск : МГЛУ, 1996. – 246 с.
2. Аспекты семантических исследований / А. А. Уфимцева, Е. С. Кубрякова, Н. Д. Арутюнова [и др.]; отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1980. – 356 с.
3. Количественность и градуальность в естественном языке = Quantität und Graduierung in der natürlichen Sprachen / под ред. А. Киклевича. – Мюнхен : Sagner, 2001. – 212 с.
4. Bierwisch, M. The Semantics of Gradation / M. Bierwisch // Dimensional adjectives / M. Bierwisch, E. Lang. – Berlin : Springer, 1989. – P. 71–261.

5. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 260 с.
6. Сэпир, Э. Градуирование / Э. Сэпир // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. XVI. – С. 43–78.
7. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М., 1988. – 339 с.
8. Кронгауз, М. А. Норма: Семантический и прагматический аспекты / М. А. Кронгауз // Сокровенные смыслы / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – С. 137–141.
9. Кустова, Г. И. Ситуативная норма в значении прилагательных, наречий, предикативов: семантика и конструкции / Г. И. Кустова // Диалог 2005: мат. межд. конф. по комп. лингв. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2005/Kustova%20G/KustovaG.html>. – Дата доступа : 18.04.2010.
10. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 213 с.
11. Вольф, Е. М. Грамматика и семантика прилагательного. На материале иберо-романских языков / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
12. Шрамм, А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка) / А. Н. Шрамм. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 134 с.
13. Астапкина, Е. С. Закономерности семантической деривации прилагательных осязательного восприятия (на материале русского, белорусского, английского и немецкого языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. С. Астапкина. – Минск, 2012. – 171 л.

**УДК 81'33**

***А. А. Барковіч***

*(Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт, Мінск)*

**ІНДЭКС ДЭРЫВАЦЫЙНАСЦІ: АСАБЛІВАСЦІ  
СЛОВАЎТВАРАЛЬНАЙ АКТЫЎНАСЦІ  
ЎСХОДНЕСЛАВЯНСКІХ МОЎ**

*Артыкул прысвечаны актуалізацыі індэкса дэрывацыйнасці ў кантэксце разгляду словаўтваральнай актыўнасці ўсходнеславянскіх моў. Выкарыстанне корпусных тэхналогій, як паказана ў артыкуле,*

дазваляе рабіць прадуктыўныя абагульненні адносна сутнасці і спецыфікі дэрывацыйнага развіцця мовы, у тым ліку ў супастаўляльным аспекце. У дадзеным даследаванні, у прыватнасці, ахарактарызавана дэрывацыйная актыўнасць ўсходнеславянскіх моў з выкарыстаннем металінгвістычнага інструментарыю – індэкса дэрывацыйнасці.

Пры спробах стварыць праграмныя сродкі апрацоўкі тэкстаў становіцца асабліва відавочнай выразная неадпаведнасць класічных граматычных канонаў практыцы словаўжывання ў працэсе камунікацыі [1, с. 160]. Так адбываецца не толькі у кантэксце камп'ютарна-апасродкаванай камунікацыі, але і пры суправаджэнні традыцыйнай камунікацыі, зарыентаванай у спрыяльных сацыяльных ці прагматычных абставінах на высокі ўзровень адпаведнасці норме. Характэрнымі сведчанніямі недастатковай аб'ектыўнасці і, калі называць рэчы сваімі імёнамі, штучнасці граматык з'яўляюцца пошукі актуальнага фармату *машыннага перакладу, заснаванага на правілах*, нестандартная для тэорыі мовы прэзентацыя граматычных мадэлей у *канкардансерах* і г. д.

У мовах пераважна сінтэтычнага складу (напрыклад, усходнеславянскіх рускай, украінскай і беларускай мовах) намінацыйныя асаблівасці маўлення непарыўна звязаны з дэрывацыйнымі. Менавіта тандэм намінацыйна-дэрывацыйных тэндэнцый вызначае напрамак мадыфікацыйнага развіцця мовы. Адметныя рысы стану моўнай сістэмы і фактары, якія фарміруюць паказчыкі яе напаўнення, у многім вызначаюць логіку распрацоўкі катэгорый. Камп'ютарна-апасродкаваны сегмент метамоўнай прасторы характарызуецца функцыянальнасцю надзвычайных статыстычна і камп'ютарна сумяшчальных магчымасцей дыскурсу.

Лічбавы характар даных апрацоўкі тэкстаў, якія складаюць аб'ектыўны бок камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу, дазваляе рабіць цэлы шэраг высноў высокай дакладнасці адносна, у першую чаргу, фармальна выражаных рыс тэкстаў. Прыкладам вырашэння прыватнай лінгвістычнай задачы ў такім ключы можа служыць кваліфікацыя зместу тэкстаў камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу ў частцы ўстанаўлення ступені лінгвістычнай, у тым ліку граматычнай, разнастайнасці фрагмента маўлення. Алгарытм такога даследавання патрабуе распрацаванасці граматычнага «кодэкса» мовы для адпаведнага праграмнага забеспячэння. У дадзеным кантэксце тыповай навуковай задачай будзе, напрыклад, даследаванне такога спецыфічнага аб'екта моўнай рэальнасці, як *ідыялект*.

Даследаванні прыкладнога характару мэтазгодна праводзіць на базе дастаткова прадстаўнічых масіваў тэкстаў. Сведчанні распрацоўкі адпаведных металінгвістычных інструментаў прысутнічаюць у працах аўтарытэтных замежных спецыялістаў. Так, разнастайнасць задзейнічанага ў корпусных рэсурсах слоўнікавага складу ўжо паспяхова вызначалася з дапамогай «суадносін “словаформа-токен”» (англ. – *Type-Token Ratio*, або *TTR*): «Мера слоўнікавай разнастайнасці ў корпусе ў лічбавым выражэнні роўная суме словаформ, падзеленай на суму токенаў. Чым бліжэй суадносіны да 1 (або 100 %), тым шырэй варыятыўнасць слоўніка. Гэта статыстыка не дазваляе непасрэдна параўноўваць паміж сабой корпусы розных памераў» [2]. Адпаведны эксперымент праводзіўся на матэрыяле англійскай мовы, але матэрыял іншамойных тэкставых масіваў таксама дасягальны для падобнай апрацоўкі.

Пры гэтым для больш сінтэтычных, напрыклад, рускай ці беларускай моў даследаванні, разгорнутыя па методыцы вылічэння *індэкса*, а не каэфіцыента, характарызуюцца больш высокай рэлевантнасцю: аб'ектыўным паказчыкам для разгалінаванай сістэмы словазмянення славянскай мовы з'яўляецца арыентацыя менавіта на ўзровень *лемы*. Разам з тым, вызначэнне суадносных – без жорсткай абумоўленасці аб'ёмам тэксту ці гіпертэксту – характарыстык актуальна для даследаванняў абсалютнай большасці, напрыклад індаеўрапейскіх моў. Тэрмін *лема* часта выкарыстоўваецца паралельна з іншым тэрмінам – *лексема*. Іх карэктнае ўжыванне лёгка дыферэнцыраваць, калі разглядаць паняцці ў аспекце дыхатаміі «мова / маўленне». *Лема* як атрыбут маўленчай рэалізацыі і 'сукупнасць форм слова' відавочна істотна адрозніваецца ад *лексемы* – абстрактнай адзінкі моўнай сістэмы і 'паняцця'.

Асобна трэба сказаць аб карэктным выкарыстанні тэрміна *словаўжыванне*, які набыў шматзначнасць і разнапланавасць. Традыцыйнае разуменне гэтага тэрміна як 'ужыванне лексемы ў розных значэннях' у прыкладной лінгвістыцы валодае больш шырокім аб'ёмам семантыкі – 'любыя выпадкі ўжывання формы слова ў тэксце'. Тэрмін *словаўжыванне* менавіта ў прыкладным разуменні актыўна выкарыстоўваецца ў корпусных даследаваннях. Так, у праекце *InterCorp: projekt paralelních korpusů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze* заяўлена наяўнасць каля 7 588 000 рускіх, 1 493 000 украінскіх і 1 308 000 беларускіх *словаўжыванняў*, або токенаў (англ. *token* – 'словаўжыванне'). Зрэшты, у дадзеным праекце і іншыя славянскія мовы прадстаўлены дастаткова шырока: 26 879 000 балгарскіх, 12 625 000 харвацкіх, 2 664 000 македонскіх, 47 640 000

польскіх, 40 108 000 славацкіх, 33 741 000 славенскіх, 6 972 сербскіх і, натуральна, 99 547 000 чэшскіх адзінак з агульнай колькасці ў 867 287 000 словаўжыванняў [3]. Інфармацыя вельмі красамоўная: гэта свайго роду рэйтынг, які ўскосна адлюстроўвае ўзровень развіцця прыкладной лінгвістыкі ў кожнай асобна ўзятай славянскай краіне.

Іншы шматмоўны корпусны праект *ParaSol: A Parallel Corpus of Slavic and other languages* быў створаны Рупрэхтам фон Вальдэнфельсам і Роландам Маерам у Інстытуце славянскіх моў і літаратур Бернскага ўніверсітэта і Інстытуце славістыкі Рэгенсбургскага ўніверсітэта ў Швейцарыі [4]. На фоне 18 085 532 словаўжыванняў у рубрыцы «Іншыя мовы» (англ. – *other languages*) паказчык у 7 646 832 токены для славянскіх моў дастаткова высокі. У гэтым рэсурсе прадстаўлены тэксты на рускай мове ў выглядзе 3 637 357 токенаў і 78 997 лем; на ўкраінскай – 1 017 057 токенаў і 33 563 лемы; на беларускай – 482 467 токенаў і 24 131 лема [4].

Для ацэнкі *парадыгматычнай* разнастайнасці лексічнага складу корпуса мэтазгодна параўнанне колькасці *словаўжыванняў* корпуса і лем, да якіх яны належаць. Такія суадносіны ў лічбавым выражэнні вызначаюцца як **індэкс дэрывацыйнасці** (англ. – *Derivability Index*, ці  $I_D$ ) – паказчык, які адлюстроўвае суадносіны колькасці словаўжыванняў тэксту (сукупнасці тэкстаў) да колькасці словаўжыванняў лемы [5]. У корпусе *ParaSol* для рускай мовы індэкс  $I_D \approx 46,04$  (3 637 357 токенаў / 78 997 лем), украінскай  $\approx 30,3$ , беларускай  $\approx 19,99$ . Несумненна, што дэрывацыйная дынаміка дыскурсіўнай практыкі будзе залежаць ад тэкставых асаблівасцей, але рэпрэзентатыўны корпус шэраг дазваляе дастаткова аб'ектыўна вызначыць сістэмныя ў агульнамоўным кантэксце характарыстыкі [6]. У нашым прыкладзе тэксты корпуса *ParaSol* у адпаведнасці з патрабаваннем рэпрэзентатыўнасці корпуснага дыскурсу валодаюць падобнай і параўнальнай метатэкставай якасцю.

Вышэйадзначанае дазваляе зрабіць высновы аб тым, што дэрывацыйная актыўнасць рускага маўлення вышэйшая за аналагічныя паказчыкі ўкраінскага і беларускага маўлення – пры ўсім падабенстве ўсходнеславянскіх моў і граматык. Другі вынік у такім параўнанні – у ўкраінскай мовы [7]. Беларуская мова вызначаецца невысокімі паказчыкамі дэрывацыйнай актыўнасці, саступаючы ў дадзеным аспекце іншым усходнеславянскім мовам – рускай і ўкраінскай. Зразумела, дэрывацыйная характарыстыка той ці іншай мовы не з'яўляецца абсалютным паказчыкам і павінна разглядацца ў кантэксце шырокага лінгвістычнага аналізу. Есць усе падставы меркаваць, што параўнальна невысокія дэрывацыйныя паказчыкі на практыцы

кампенсуюцца параўнальна большай прадуктыўнасцю моўных сродкаў іншага кшталту – і наадварот.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Barkovich, A. Informational Linguistics: The new communicational reality / A. Barkovich. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. – 271 p.

2. McEnery, T. Corpus Linguistics: Method, theory and practice / T. McEnery, A. Hardie. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2012. – 294 p.

3. InterCorp: projekt paralelních korpusů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze [Elektronický zdroj]. – Datum odběru: <http://www.korpus.cz/intercorp/?req=page:info>. – Datum ošetření: 30.09.2020.

4. ParaSol: A Parallel Corpus of Slavic and other languages [Electronic resource]. – Mode of access: <http://parasol.unibe.ch>. – Date of access: 30.09.2020.

5. Барковіч, А. А. Металінгвістычная індэксацыя ў камп'ютарна-апасродкаваным дыскурсе / А. А. Барковіч // Беларуская лінгвістыка. – Мн. : Беларуская навука, 2015. – Вып. 74. – С. 79–87.

6. Barkovich, A. Meta-Description of Derivational Relations: Specifics of System Representation / A. Barkovich // Mundo Eslavo. – Universidad de Granada, 2018. – № 17. – P. 7–25.

7. Барковіч, А. А. Метамоўная характарыстыка камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу : дыс. ... д-ра філал. навук : 10.02.19 / А. А. Барковіч. – Мінск, 2016.

УДК 821.112.2

**А. Л. Батурына**

(Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны, Гомель)

### ЭВАЛЮЦЫЯ РЭЛІГІЙНЫХ КАНЦЭПЦЫЙ НЯМЕЦКІХ РАМАНТЫКАЎ

*У артыкуле на матэрыяле твораў Ф. Шляермахера, Наваліса, А. фон Арніма, К.Брэнтана разглядаюцца асаблівасці эвалюцыі рэлігійных канцэпцый ў нямецкім рамантызме. На ранніх этапах развіцця рамантычнага кірунку містычнае пачуццё не было тоесным*

*дагматычнаму хрысціянству. На позніх этапах яно эвалюцыянавала ў глыбокую рэлігійнасць, карціна сусвету наблізілася да традыцыйна хрысціянскай, пераважна каталіцкай.*

Эпоха рамантызму, якая пачалася на мяжы XVIII і XIX стагоддзяў у нямецкай літаратуры з дзейнасці так званай йенскай суполкі (Браты Шлегелі, Наваліс, В. Вакенродэр і інш.), а ў беларускай і беларуска-польскай – з творчасці А. Міцкевіча і паэтаў-філаматаў другога дзесяцігоддзя XIX стагоддзя, прынесла ў сусветную літаратуру падыходы і матывы, якія адыгралі значную ролю ў фарміраванні характару як сучаснай сусветнай літаратуры, так і нацыянальных літаратур. Выступаючы супраць урбанізацыі і мадэрнізацыі, якія сталі следствам прамысловай рэвалюцыі, рамантызм адзначыў недахопы сучаснага грамадства і шукаў паратунку ў звароце да прыроды, мастацтва, рэлігіі. Пры ўсёй разнастайнасці рамантычных літаратурных школ і творчых метадаў асобных аўтараў-рамантыкаў, іх аб'ядноўвае прысутнасць таго, што выбітны даследчык рамантызму В. Жырмунскі назваў «містычным пачуццём» – «калі свет здаецца блізкім і знаёмым, аднак таямнічым; за ўсім канечным адчуваецца бясконцае» [1, с. 7]. Містычнае пачуццё рамантыкаў не заўсёды супадала з рэлігійнасцю ў яе традыцыйным разуменні: рамантычны энтузіязм часам прымушаў іх адыходзіць ад хрысціянства; тым не менш, на позніх этапах яны часта звярталіся да кананічных рэлігійных форм, перш за ўсё каталіцтва, у пошуку ідэйнага апірышча. Рамантычны кірунак у літаратуры і мастацтве адыграў значную ролю ў пераадоленні рэлігійнага скептыцызму, які быў пашыраны сярод адукаваных пластоў у часы Асветніцтва.

У 1796 г. малады тэалаг Ф. Шляермахер (Friedrich Schleiermacher, 1768–1834) пазнаёміўся ў Берліне з адным з пачынальнікаў рамантызму ў літаратуры Ф. Шлегелем (Friedrich Schlegel, 1772–1829). Гэта знаёмства хутка перарасло ў сяброўства і супрацоўніцтва. Пад уплывам сябра Ф. Шляермахер пачаў пісаць, і ў 1799 г. свет убачыла яго кніга «Аб рэлігіі. Прамовы перад адукаванымі, якія ёю пагарджаюць» («Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern»). У гэтай працы філосаф і тэалаг Ф. Шляермахер прапанаваў сістэму поглядаў на рэлігію, якая давала інтэлектуалам, незадаволеным дагматычным хрысціянствам, альтэрнатыву атэізму.

Даследчык Р. Зафранскі вылучыў у тэорыі Ф. Шляермахера шэраг тэзісаў, якія адыгралі найбольш значную ролю ў фарміраванні ідэалогіі ранняга рамантызму [2, с. 144–145]. Ф. Шляермахер быў упэўнены, што адзінства чалавека з Богам магчыма не толькі ў іншым

свеце пасля смерці. Чалавек павінен імкнуцца ў зямным жыцці дакрануцца да Бясконцага, зліцца з універсумам, а пачуццё прыгажосці прыроды, каханне, сяброўства і творчасць адчыняюць чалавеку дзверы ў Бясконцае. Для таго, каб дакрануцца да Бога, не патрэбна пасрэдніцтва афіцыйных рэлігійных інстытутаў. Значна большую ролю мае камунікацыя паміж сябрамі-аднадумцамі – рамантычная сімфіласофія: Ф. Шляермахер лічыў, што пачуццё сяброўства ўжо нясе ў сабе Боскую іскру. Калі ў традыцыйным хрысціянстве фундаментальным паняццем быў грэх, то для Ф. Шляермахера цэнтральнай хрысціянскай ідэяй стала любоў: Хрыстос прыняў смерць таму, што любіў усё чалавецтва; толькі пасланы чалавеку дар любові, кахання адкрывае яму Боскую прыгажосць іншага чалавека. Хрысціянская дагматыка губляла ў вучэнні Ф. Шляермахера сваё значэнне: «Кожная святая кніга – толькі маўзалеі рэлігіі, помнік, які нагадвае, што там прысутнічаў Святы дух. Не той мае веру, хто верыць у Святое пісанне, а той, каму яно не патрэбнае, і хто мог бы стварыць сабе ўласнае» (Тут і далей пераклад наш. – А.Б.) [3, с. 67]. Асаблівае значэнне для ідэалогіі рамантызму адыграла роля, якую Ф. Шляермахер надаваў эстэтыцы. У яго вучэнні пачуццё прыгожага набывала містычны характар: быць рэлігійным значыла быць чуллівым, здольным убіраць у сябе прыгажосць і таямніцы ўніверсума.

Менавіта гэтыя прынцыпы адлюстроўвалі рэлігійнае пачуццё на раннім – йенскім – этапе развіцця рамантызму. Большасць з іх была засвоена наступнымі генерацыямі рамантыкаў. Аднак паступова, адыходзячы ад спробы стварыць новую ідэалогію ці нават рэлігію, свабодную ад інстытутаў і дагматыкі, рамантыкі пачалі шукаць новы змест у традыцыйным хрысціянстве. Яшчэ ў йенскі перыяд гэтыя тэндэнцыі праявілі сябе ў творчасці Наваліса (Novalis – Georg Friedrich Philipp Freiherr von Hardenberg, 1772–1801), адной з ключавых фігур йенскай суполкі.

Наваліса, як і іншых рамантыкаў, прываблівала Сярэднявечча. У той гістарычны перыяд усё жыццё чалавека, уся духоўная культура былі насычаны рэлігійным пачуццём. Сваё эсэ «Хрысціянства альбо Еўропа» («Die Christenheit oder Europa», 1799) Наваліс пачынае словамі: «Некалі былі цудоўныя бліскучыя часы, калі Еўропа была хрысціянскай краінай, калі адзіная хрысціянская супольнасць насяляла гэтую засвоеную чалавекам частку свету; самыя аддаленыя правінцыі гэтага велізарнага духоўнага царства былі звязаны вялікім агульным інтарэсам» [4, с. 50]. У ідэалізаваным Сярэднявеччы, карціну якога малюе Наваліс, у тым ліку ў сваім незавершаным

рамане «Генрых фон Офтэрдынген» («Heinrich von Ofterdingen», 1800) – маніфесце рамантыкаў – рэлігія прысутнічала ва ўсіх сферах жыцця, царква давала падтрымку мастацтву, людзі кіраваліся рэлігійнай мараллю ў прыватным жыцці, у адносінах да бедных і слабых. Гармонія была разбураная, калі своекарысныя інтарэсы людзей узвысіліся над духоўнымі каштоўнасцямі. У гэтым Наваліс бачыў прычыны рэлігійнага і палітычнага раз’яднання Еўропы, недасканаласцей яе грамадскага ладу. Аўтар выказаў спадзяванне, што аднойчы наступіць час, калі рэлігія пачне займаць былое месца ў жыцці еўрапейцаў, калі будзе дасягнута адзінства царквы. Паступовае эвалюцыйнае змяненне грамадства пад кіраўніцтвам свайго роду «сусветнай царквы» павінна было, такім чынам, стаць альтэрнатывай зменам праз крывавыя рэвалюцыі.

Абставіны прыватнага жыцця яшчэ больш умацнілі рэлігійнае пачуццё Наваліса. Ён быў глыбока ўзрушаны смерцю сваёй пятнаццацігадовай нявесты Сафіі фон Кюн (1797), і яго перажыванні знайшлі сваё ўвасабленне ў духоўных песнях, а таксама цыкле «Гімны да ночы» («Hymne an die Nacht», 1800). Апошні складаецца з шасці частак, напісаных рытмічнай прозай з вершаванымі ўстаўкамі. Першыя чатыры гімны апісваюць развіццё пачуццяў героя ад жыцця ў шчаслівым, зямным царстве святла праз фазу пакутлівага адчужэння да вызвалення ў вечнай ночы. Вобраз каханай суправаджае лірычнага героя; на яе магіле ім авалодваюць містычныя перажыванні, пасля якіх ноч і смерць губляюць сваё жахлівае аблічча. У пятым гімне Наваліс распавядае пра гібель антычных багоў і трыўмф Хрыста. У Наваліса антычныя богі паўстаюць як богі дня і святла. Аднак рэлігія антычнасці не давала адказу на тое, як чалавеку пераадолець жах перад непазбежнай смерцю: антычнасць з усёй яе гармоніяй і прыгажосцю капітулявала перад смерцю. Толькі хрысціянства здолела перамагчы страх чалавека перад прыходам ночы і смерці: у хрысціянстве ноч, смерць сталі брамай на шляху да вечнага жыцця. Начная лірыка, матыў ночы як містычнага часу, калі чалавек асабліва моцна адчувае сваю сувязь з бясконцым, застануцца характэрнымі для рамантычнага кірунку. Мінае больш за трыццаць гадоў пасля стварэння «Гімнаў да ночы», і Ёзэф фон Айхендорф, апошні вялікі нямецкі паэт-рамантык, напіша свой прасякнуты глыбокім рэлігійным пачуццём лірычны шэдэўр «Месяцовая ноч» («Mondnacht», 1835).

На фоне крызісных з’яў напалеонаўскіх войнаў на наступным этапе развіцця нямецкі рамантызм набывае нацыянальны характар, а рухаючай сілай сусветных гістарычных працэсаў аб’яўляецца народны дух (Volksgeist). «Народны дух ёсть, з пункту гледжання

гейдэльбержцаў, перш за ўсё рэлігійны, хрысціянскі дух» [5, с. 85]. Для гейдэльбергскіх рамантыкаў (К. Брэнтана, А. фон Арнім, Й. Гёрэс, К. Савіны, браты Грым) сусвет губляе сваю цэльнасць і распадаецца на царства духу (Бога) і царства матэрыі (д'ябла). Калі чалавек прагне золата ці ўлады, ён трапіць у царства д'ябла. Любоў у гейдэльбергскіх рамантыкаў таксама пераасэнсоўваецца: калі ў йенцаў любоў – усеахватнае пачуццё, якое набліжае чалавека да Бога, то ў іх паслядоўнікаў з'яўляецца матыў грэшнага, цялеснага кахання, які супрацьпастаўляецца высокай духоўнай любові. Так, у навэле А. фон Арніма (Achim von Arnim, 1781–1731) «Ізабэла Егіпетская» («Isabella von Ägypten, Kaiser Karl des Fünften erste Jugendliebe», 1812), антаганізм царства духу і царства матэрыі праяўляецца праз супрацьпастаўленне галоўнай гераіні Ізабэлы і яе антыподаў – цыганкі Бракі, альраўна, Голема (знешне гэта тая ж Ізабэла, але ў ёй адсутнічае душа). Калі закаханы ў Ізабэлу эрцгерцаг Карл ідзе на кампраміс з царствам цемры, спрабуе спалучыць каханне і свае матэрыяльныя інтарэсы, ён губляе Ізабэлу і з ёй магчымасць шчасця ў гэтым жыцці. Здрада Карла разбурае духоўнае адзінства Карла і Ізабэлы, якая не здольная на падман і кампрамісы; Ізабэла скіроўвае ўсю сілу сваіх пачуццяў на ўласны народ і вызваляе яго, вяртае яму радзіму.

З усіх рамантыкаў К. Брэнтана (Clemens Brentano, 1778–1842) з'яўляецца бадай што найбольш складанай фігурай. Выдатны лірычны паэт, навеліст і фалькларыст, ён на больш познім этапе свайго творчага жыцця адмовіўся ад індывідуалізма і «паганства» йенскай школы, гарачым прыхільнікам якой быў у маладосці, і прыйшоў да глыбокай, амаль што фанатычнай рэлігійнасці. Першым вялікім творам К. Брэнтана на рэлігійную тэматыку стала незавершаная паэма «Рамансы аб Разарыі» («Romanzen vom Rosenkranz», 1804–1812; разарыям у каталіцтве называюць пацеры, а таксама малітвы, якія чытаюць па пацерах: чаргаванне малітваў Ойча наш, Радуйся, Марыя і Слава, якія павінны суправаджацца разважаннімі пра евангельскія падзеі). У аснове паэмы – выдуманая Брэнтана легенда, дзе грэх і пакаянне завяршаюцца стварэннем Разарыя. Незавершанасць твора, складаная сімволіка «Рамансаў аб Разарыі», насычанасць яе алюзіямі і рэмінісцэнцыямі зрабілі твор малавядомым шырокай аўдыторыі. Тым не менш, у «Рамансах аб Разарыі» праяўляюць сябе галоўныя напрамкі эвалюцыі рэлігійнага пачуцця рамантыкаў позняга перыяду.

Дзеянне «Рамансаў аб Разарыі» разгортваецца ў сярэднявечнай Італіі. Брэнтана стварае дуалістычную карціну сусвету, дзе дабро і зло

антаганістычныя, але адначасова неразрыўна звязаныя: «*Als das Licht sich hat entzweiet, // Stieg was leicht und sank was schwer, // Und das Eine war gezweiet // Zwischen Gott und Luzifer.*» ‘Калі святло раздвоілася, // Нешта лёгка паднялося і нешта цяжка апусцілася, // І Адзінае раздвоілася // Паміж Богам і Люцыферам’ [6, с. 127].

Зло прысутнічае ўсюды ў свеце, праз грэхападзенне чалавек таксама атручаны злом. Увасабленнем абсалютнага зла ў творы з’яўляецца чараўнік Апонэ, які ўступае ў зносіны са злым духам Молэсам. Выкупленне не толькі ўласных грахоў, але і грахоў продкаў – цэнтральны матыў «Рамансаў». Мастак Космэ пад уздзеяннем цёмных сіл закахаўся ў манахіню Розатрысціс (сумная роза), ад якой нарадзіліся тры дачкі Розабланка (белая роза), Розароза (чырвоная роза), Розадора (залатая роза, спявачка Б’яндэта). Роза – цэнтральны сімвал паэмы. Гэта і сімвал прыгажосці, цялеснасці (Венера, роза з шыпамі), і ўвасабленне Дзевы Марыі (містычная роза без шыпоў). Ад сястры манахіні, Разалэты (вясёлая роза) у Космэ ёсць тры сыны. Дзеці Космэ не ведаюць аб сваім крэўным сваяцтве. Каханне паміж братамі і сёстрамі – радавы праклён, і толькі адрачэнне ад зямнога жыцця праз сыход герояў у манастыр ці смерць спыняе распаўсюджанне граху.

«Рамансы аб Разарыі» насычаны матывамі, характэрнымі для высокага і позняга рамантызму. Гэта матыў дуалізму добра і зла ў свеце, матыў першароднага граху, інцэсту, радавога праклёну і г. д. Яны прысутнічаюць у творах Й. Айхендорфа, Г. фон Кляйста і нават Э. Т. А Гофмана, які пазбягаў рэлігійных тэм у сваёй творчасці. Уплыў «Рамансаў» адчуваецца ў яго рамане «Эліксіры сатаны» (мастак Космэ і мастак Франчэска, матывы граху продкаў, грэшнасці цялеснага кахання, тэма манастыра як ратавальнага прытулку). Універсальны характар гэтых матываў для рамантычнага кірунку пацвярджае іх прысутнасць у іншых нацыянальных літаратурах, у прыватнасці, у творчасці беларуска-польскага рамантыка Я. Баршчэўскага (1790–1851). Так, у зборніку «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» прысутнічае матыў дуалізму добра і зла, вобраз чарнакніжніка-чужынца як носьбіта зла, матыў перасялення злага духа ў мёртвае цела, тэма манастыра як прытулку і месца ратавання душы і г. д.

Містычнае пачуццё заўсёды было неад’емнай часткай ідэалогіі рамантыкаў, яно прысутнічала ва ўхваленні рамантыкамі прыроды, кахання, у іх пакланенні мастацтву. На позніх этапах рамантызму містычнае пачуццё эвалюцыянавала ў глыбокую рэлігійнасць. Рэлігійныя канцэпцыі рамантыкаў перажылі істотныя змены на

розных этапах развіцця рамантычнага кірунку, аднак у іх аснове заўсёды заставалася ўспрынятая ад ранніх рамантыкаў вера ў непарыўную сувязь паміж індывідам і сусветам, у Боскую прыроду чалавека, у магчымасць спасцігнуць таямніцы ўніверсума шляхам пранікнення ў патаемную сутнасць асобнага чалавека.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жирмунский, В. Немецкий романтизм и современная мистика / В. Жирмунский. – СПб. : Тип. т-ва А. С. Суворина «НовоеВремя»•Эртелев, 13, 1914. – 207 с
2. Safranski, R. Romantik. EinedeutscheAffäre/ R. Safranski. – 7. Auflage. – FrankfurtamMain : FischerTagebuch, 2018. – 415 S.
3. Schleiermacher, F. ÜberdieReligion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern / F. Schleiermacher. – Hamburg : FelixMeiner, 1958. –132 S.
4. Novalis. Die Christenheit oder Europa. Ein Fragment (geschrieben im Jahre 1799) / Novalis // Novalis Schriften / Herausgegeben von L. Tieck und F. Schlegel. – 4. Auflage. – Berlin : Reimer, 1826. – S. 187–208. – Режим доступа: [https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10110362\\_00217.html](https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10110362_00217.html). – Дата доступа: 14.09.2020.
5. Федоров, Ф. П. Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика / Ф. П. Федоров. – М: МИК, 2004. – 368 с.
6. Brentano, C. Romanzen vom Rosenkreuz / C. Brentano. – Trier : Petrus-Verlag GmbH, 1912. – 408 S.

УДК 811.161.1`37:81`355`42

### *А. П. Василевич*

*(Московский государственный областной университет, Москва)*

### **ЧТЕНИЕ ТЕКСТА С КВАЗИСЛОВАМИ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОГО НАВЫКА**

*В статье рассматривается подход к объективной количественной оценке уровня произносительных навыков (а именно навыков овладения звуко-буквенными соответствиями и постановки словесных ударений), проявляемых в процессе чтения вслух связного текста. Дано описание проведенного эксперимента и приводятся полученные результаты.*

Фонетические навыки можно условно разделить на две группы. Первую группу составляют ритмико-интонационные навыки – правильное употребление говорящим паузации, интонационных моделей, экспрессивного и логического ударения.

Вторую группу образуют слухопроизносительные навыки, владение которыми понимается как «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы» [1, с. 248]. Именно эти навыки являются предметом нашего исследования.

Любой процесс обучения предполагает этап контроля полученных знаний, в нашем случае – слухопроизносительных навыков. До сих пор подобного рода оценки носили чисто субъективный характер – со всеми свойственными им недостатками<sup>3</sup>.

В настоящей работе делается попытка получения объективной количественной оценки уровня произносительных навыков. При этом объектом измерения будут только навыки овладения звуко-буквенными соответствиями и постановки словесных ударений, проявляемые в процессе чтения вслух связного текста.

Как проявляется уровень произносительного навыка при чтении вслух связного текста? Можно выделить три основных параметра:

1. *скорость* (беглое чтение говорит о наличии хорошего навыка);
2. *правильность* (слова читаются без фонетических ошибок);
3. *выразительность* (соблюдение адекватной интонации и паузации).

Последнему параметру дать объективную оценку довольно трудно. А вот для двух первых вполне можно подобрать количественную оценку, получение которой, собственно, и является целью нашей работы.

Суть нашего подхода состоит в следующем. Испытуемому предлагается выразительно прочесть вслух небольшой фрагмент связного текста (Текст 1) в привычном для себя темпе. При этом *фиксируется время*.

Далее ему дается текст ровно такого же объема (Текст 2), но в нем часть обычных слов заменена на так называемые квазислова. Это придуманные, искусственные слова; учащийся видит их в первый раз, а значит, никогда не слышал, как они произносятся (ср. русск. *слотка, доспонарить*; англ. *spalk, palagerial* и т. п.). Если у испытуемого произносительный навык сформирован достаточно устойчиво, он

---

<sup>3</sup> См. об этом подробнее: [2, с. 303–318].

сможет прочесть эти слова без ошибок (в т. ч. поставить правильное ударение) и, главное, сделать это относительно быстро. При чтении текста 2 опять-таки засекается время. Сопоставление скорости чтения текстов 1 и 2 и лежит в основе процедуры оценки произносительного навыка.

В конце испытуемый получает для прочтения список всех квазислов текста 2, и фиксируется число ошибок<sup>4</sup>.

В результате для каждого испытуемого определяются количественные оценки трех параметров: время чтения текста 1; время чтения текста 2; число фонетических ошибок, зафиксированных при чтении списка квазислов. Для определения уровня сформированности фонетического навыка предлагается следующий показатель  $R_{\text{фон}}$ :

$$R_{\text{фон}} = \frac{t_1}{t_2} \times (100 + t_{\text{мин}} - t_1) - 2\text{ош},$$

где

$t_1$  – время чтения текста 1 (стандартного);

$t_2$  – время чтения текста 2 (контрольного);

$t_{\text{мин}}$  – самое быстрое чтение текста 1 в данной группе испытуемых;

ош – число ошибок, допущенных при чтении списка квазислов.

Согласно этой формуле (далее – Формула 1), величина показателя  $R_{\text{фон}}$  зависит от следующих факторов:

– время чтения стандартного текста (чем меньше времени затрачено, тем выше показатель);

– разность между временем  $t_1$  и  $t_2$  (чем меньше разность, тем выше показатель);

– число фонетических ошибок: за каждую ошибку показатель  $R_{\text{фон}}$  уменьшается на 2 балла.

Согласно этой формуле «идеальный испытуемый», который обладает хорошо сформированными навыками звуко-буквенных соответствий, легко читает вслух любой текст, причем с максимальной скоростью (т. е. его  $t_1 = t_2 = t_{\text{мин}}$ ). С другой стороны, он не сделает ни одной ошибки при произнесении квазислов (ош = 0). При этих данных его показатель  $R_{\text{фон}} = 100,0$ .

Разумеется, реальные значения показателя  $R_{\text{фон}}$  будут в той или иной степени ниже этой величины.

Теперь необходимо было проверить валидность предложенной меры, для чего мы предприняли следующее. Оценки фонетического

---

<sup>4</sup> Стандартное произношение квазислов устанавливается в ходе опроса экспертов.

навыка были получены на материале родного (русского) языка и английского языка. В последнем случае в качестве испытуемых были подобраны группы лиц, имеющих заведомо разную языковую подготовку: здесь были школьные учителя английского языка и студенты языкового вуза разных курсов. При надлежащей валидности процедуры средние групповые показатели  $R_{фон}$  для русского языка должны быть примерно равны, а показатели  $R_{фон}$  английского языка, напротив, различаться в точном соответствии с уровнем языковой подготовки (у студентов 2-го курса  $R_{фон}$  будет выше, чем у студентов 1-го курса и т. д.). При этом значения  $R_{фон}$  для русского языка во всех случаях должны значимо превышать соответствующие значения  $R_{фон}$  для английского языка.

Как мы уже говорили, нам необходимо было подготовить для чтения вслух обычный текст и текст такой же длины с квазисловами.

В качестве обычного текста (текст 1) был взят перевод на русский язык первого абзаца сказки «Волшебник изумрудного города» (объем – 500 знаков с пробелами). Ровно такого же объема был текст 2, который представлял собой фрагмент газетного сообщения и включал 30 разных квазислов:

*Кэвенег Оливер чуть не выландал в шатировке наплочения турма. Он стивно ехал на лошади покрустельно от поселка заглонтеля и скамничал вахню турмов. Столенно, ничего бы и не будланулось, если бы собака Оливера не бринула отпешивать на вахню <...>.*

Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально. После того, как он прочитывал текст 1, ему давалась следующая инструкция:

«Сейчас мы дадим Вам еще один текст. Он состоит из грамматически правильно построенных фраз, но включает ряд незнакомых вам слов. Хотя Вы не знаете значения этих слов, Вы сумеете прочесть их, опираясь на известные правила произношения букв и буквосочетаний. Постарайтесь прочесть его как обычный текст, правильно произнося отдельные слова и соблюдая нужную паузацию и интонацию».

Время чтения обоих текстов фиксировалось.

После этого испытуемого просили прочесть вслух весь список 30 квазислов, включенных в текст 2 (фиксировалось число ошибок).

Таким образом, для каждого испытуемого были получены три индивидуальных показателя: темп чтения обычного текста ( $t_1$ ), темп чтения текста с квазисловами ( $t_2$ ) и число ошибок при чтении списка квазислов (ош).

Об ошибках следует сказать особо. Как показала практика, собственно фонетических ошибок при чтении русских квазислов не могло быть в принципе; сомнения возникали лишь при постановке ударений в многосложных словах. Поскольку мы не имели возможности установить «нормативное» ударение (в орфоэпических словарях этих слов, естественно, нет), мы поступили следующим образом. Подбирая квазислова для эксперимента, мы провели предварительный опрос большой группы носителей русского языка, фиксируя выбираемые ударения. По результатам опроса для каждого квазислова была установлена статистика выбора вариантов ударений. В текст включались только те слова, для которых было получено определенное единодушие мнений. В таблице 1 приведен фрагмент соответствующей матрицы результатов.

Таблица 1 – Статистика выбора ударения в многосложных квазисловах, в % от общего количества (фрагмент матрицы результатов опроса)

Слова приняты				Слова исключены	
Варианты ударения	Доля в %	Варианты ударения	Доля в %		Доля в %
накоп <i>лю</i> жился	100	ска <i>м</i> ничал	89	коро <i>ч</i> ить	55
		ска <i>м</i> ни <i>ч</i> ал	11	коро <i>ч</i> ить	45
будла <i>н</i> улось	86	скума <i>н</i> ова <i>т</i> ься	85	подоче <i>в</i> ал	53
будла <i>н</i> улось	10	скума <i>н</i> ова <i>т</i> ься	13	подоче <i>в</i> ал	33
будла <i>н</i> улось	4	скума <i>н</i> ова <i>т</i> ься	2	подоче <i>в</i> ал	8
				подоче <i>в</i> ал	6

Чтобы установить величину индивидуального показателя  $R_{фон}$ , необходимо было, кроме параметров  $t_1$ ,  $t_2$  и  $ош$ , определить еще величину минимального времени прочтения текста 1 ( $t_{мин}$ ). Как и следовало ожидать, хотя все испытуемые являлись носителями русского языка, индивидуальный темп чтения у них был весьма разным – от 15 до 43 секунд). Для получения величины  $t_{мин}$  мы усреднили результаты 5 испытуемых, имевших самые маленькие показатели  $t_1$ . В итоге  $t_{мин}$  для нашего текста составил 21,7 сек.

Применив приведенную выше формулу, мы вычислили величину показателя  $R_{фон}$  для каждого испытуемого, а для всех групп испытуемых были определены усредненные данные. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сводная таблица результатов эксперимента 1 (русский язык)

Группа испытуемых	Число испытуемых в группе	Среднее число ошибок (на чел.)	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	R <sub>фон</sub> (в среднем по группе)
1 курс	19	6,53	30,3	42,7	75,7
2 курс	29	5,83	27,7	38,8	70,5
4 курс	12	6,0	23,9	29,8	72,2
Учителя	31	4,3	31,0	42,3	67,4
Дети	6	8,5	43,8	88,4	40,4

Как мы видим, по среднему показателю R<sub>фон</sub> группы мало отличаются друг от друга. Можно считать, что произносительный навык среднего взрослого носителя русского языка характеризуется величиной R<sub>фон</sub> = 70,0. Впрочем, индивидуальные показатели R<sub>фон</sub> весьма существенно разнятся: от 41,0 до 92,2. Это вполне объяснимо: даже носители языка в силу разных причин обладают разной языковой компетенцией.

Совсем другое дело, если обратиться к детям 8–10 лет. Читать они уже давно умеют, но вряд ли их фонетический навык сравнялся с навыком взрослых. Данные последней строки таблицы 2 это хорошо иллюстрируют: дети читают текст существенно медленнее (в особенности текст 2) и делают гораздо больше ошибок. Соответственно «ведет» себя и показатель R<sub>фон</sub>.<sup>5</sup>

Перейдем к оценке уровня произносительного навыка на английском языке (эксперимент 2).

В эксперименте выступали практически те же испытуемые, что участвовали в эксперименте 1.

*Материал.* Для эксперимента было подготовлено два текста на английском языке. В качестве текста 1 был взят первый абзац сказки «The Wizard of Oz» (объемом 500 знаков с пробелами).

Текст 2, как и в эксперименте 1, включал 30 квазислов и выглядел следующим образом:

*When I was a moster, my famlet and I were once whoring in line to buy chatmots for the jammit. In front of the pooze woat was another fander with phitigious wrendles which were kambering their potent sorants <...>.*

При подборе квазислов мы постарались «задействовать» наиболее типичные правила чтения букв и буквосочетаний:

<sup>5</sup> Мы признаем, что количество опрошенных детей явно недостаточно, и продолжим увеличивать объем материала, но полагаем, что результат кардинально не изменится.

– **o** в открытом слоге (potent ['pʊtənt]) и **o** в закрытом слоге (komlet ['kɒmlət]);

– **oo** в конце слова и перед согласными (rooze [ru:z]) и **oo** перед согласной **k** (smooked [smʊkt]);

– **ch** (chatmots ['tʃætməts]) и **sh** (shist [ʃɪst]);

– **igh** (bewightly [bi'waɪtli]) и т. д.

В многосложных словах необходимо было сделать правильное ударение: fander ['fændə]; phitigious [fɪt'ɪdʒəs]; illectics [ɪl'ektɪks] и т. д.<sup>6</sup>

Эксперимент 2 проходил точно так же, как эксперимент 1, тем более, что в подавляющем большинстве случаев участники выполнили его сразу же по окончании эксперимента 1. Поскольку объем текстов был таким же, как в эксперименте 1, мы сочли целесообразным оставить прежней и величину  $t_{\text{мин}}$  (21,7 сек).

Применив описанную выше процедуру, мы вычислили величину индивидуального показателя  $R_{\text{фон}}$  для каждого испытуемого, а для каждой группы испытуемых были определены усредненные данные. Групповые результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сводная таблица результатов эксперимента 2 (английский язык)

Группа испытуемых	Число испытуемых в группе	Среднее число ошибок (на чел.)	$t_1$	$t_2$	$R_{\text{фон}}$ (в среднем по группе)
1 курс	24	5,0	36,0	49,8	54,7
2 курс	23	4,0	32,9	39,8	65,3
4 курс	12	6,2	32,1	38,8	52,7
Учителя	29	3,8	35,9	49,5	57,1
2 курс <sup>7</sup>	9	7,0	55,4	72,3	32,9

Самыми показательными для нас являются первые две группы. По учебному плану вводный фонетический курс кончается в конце первого года обучения (примерно в это время и проходил эксперимент 2). На втором курсе активные занятия фонетикой продолжаются, и это хорошо иллюстрируется величиной показателя  $R_{\text{фон}}$ . Этот результат, по-видимому, говорит о том, что фонетические навыки формируются

<sup>6</sup> Напомним, что правильность постановки ударения определялась путем опроса нескольких экспертов-фонетистов.

<sup>7</sup> В группу входили студенты, которые учат английский язык в качестве второго иностранного.

достаточно быстро, чего не скажешь, например, о лексических или грамматических навыках, которые совершенствуются на протяжении многих лет.

В дальнейшем внимание к фонетической стороне явно падает (см. показатель 4 курса). Особенно настораживают результаты учителей: треть всех испытуемых этой группы имеют  $R_{фон}$  в интервале от 34,3 до 45,0! Это свидетельствует о низкой профессиональной подготовке значительного числа наших школьных учителей английского языка.

Однако нас сейчас больше интересуют не результаты отдельных групп испытуемых, а поиск доказательств валидности примененной нами процедуры.

Безусловным аргументом в пользу валидности методики дают данные последней строки таблицы 3. Здесь помещены результаты группы студентов, которые учат английский язык в качестве второго иностранного, что говорится, «с нуля» (всего 2-й год обучения). И ожидать от них сформированного произносительного навыка было бы явно преждевременно (один из них имеет «антирекордный» показатель  $R_{фон} = 7,5$ ).

Теперь сравним показатели  $R_{фон}$  для русского и английского языков. Исходя из общих соображений, можно было предполагать, что у наших испытуемых показатель  $R_{фон}$  для родного языка в любом случае будет выше, чем для английского языка. Обратимся к сопоставительным данным, представленным в таблице 4.

Таблица 4 – Сопоставительный анализ результатов

Группа испытуемых	Язык	Ошибки (в среднем на чел.)			$R_{фон}$ (в среднем по группе)
			$t_1$	$t_2$	
1 курс	русский	2,2	30,1	44,0	75,7
	английский	5,2	35,9	49,8	54,5
2 курс	русский	2,0	28,6	39,1	70,5
	английский	4,0	32,9	39,8	65,3
4 курс	русский	2,7	26,8	33,8	72,2
	английский	6,0	28,1	39,8	53,4
Учителя	русский	2,5	31,0	40,9	67,4
	английский	3,2	35,8	47,8	57,1
Русский язык (91 испытуемый)		2,4	29,7	39,4	71,2
Английский язык (88 испытуемых)		4,3	34,1	45,3	59,1

Как мы видим, существенное превосходство навыка русского языка проявилось во всех группах без исключения. Различие в величине  $R_{фон}$  было бы еще более убедительным, если учесть тот факт, что некоторые квазислова в русском тексте повторяются по нескольку раз, в результате чего на долю квазислов приходится более 60 % объема текста, в то время, как в английском тексте доля квазислов составляет лишь 47 %. Это обстоятельство, конечно, дает участникам английского эксперимента определенный гандикап.

Кстати, отметим еще один прогнозируемый результат. Будем считать, что произносительный навык на родном языке у взрослых вполне сформирован. Конечно, далеко не у всех он близок к идеалу, но индивидуальный разброс должен быть не очень велик. Другое дело, если речь идет об иностранном языке, тем более, что наши группы испытуемых находятся на разных стадиях его овладения. Если наша мера валидна, то разброс значений  $R_{фон}$  в эксперименте 2 должен быть более существенным. Посмотрим, так ли это.

Выделим 10 человек, имеющих наилучшие показатели  $R_{фон}$  для русского языка, и столько же испытуемых с наихудшими показателями. Сравним усредненные данные по этим группам – и это даст нам общее представление о величине разброса индивидуальных результатов в эксперименте 1. Прделаем то же самое и с результатами английского эксперимента (таблица 5).

Таблица 5 – Средние показатели  $R_{фон}$

	Русский язык	Английский язык
10 самых высоких показателей $R_{фон}$	74,5	74,2
10 самых низких показателей $R_{фон}$	42,1	31,5
Разность средних значений	26,8	42,7

Как видим, размах значений в английском языке, действительно, весома больше, чем в русском.

Итак, приведенные данные дают полное основание говорить о валидности показателя  $R_{фон}$ . Предложенная нами процедура позволяет получать вполне разумную количественную оценку уровня сформированности произносительного навыка и может быть рекомендована к применению на практике. Как нам представляется, она достаточно проста в использовании и может представить интерес для преподавателей английского языка, занимающихся постановкой английского произношения. Ее можно рекомендовать еще в одном

случае – при проведении фонетических конкурсов, где фактор субъективизма оценок иногда может мешать выявлению истинных победителей.

Весьма полезным данный показатель может оказаться при проверке усвоения конкретного фонетического материала, включающего наиболее характерные фонетические ошибки русскоязычной аудитории [3; 4].

В заключение отметим, что использование показателя  $R_{фон}$  может быть полезным не только как способ оценки успешности процесса обучения, но и стать толчком к решению некоторых исследовательских задач. Например, представляется продуктивным более подробный анализ индивидуальных данных.

Разный уровень сформированности фонетических навыков во многом объясняется индивидуальными особенностями учащегося (в частности, насколько у него развит речевой слух в его фонетической, фонологической и интонационной разновидностях [5, с. 275].

Выделим 10 человек, имеющих наилучшие показатели  $R_{фон}$  для английского языка (в среднем для этой группы  $R_{фон} = 75,5$ ). Теперь посмотрим, каков их средний показатель для русского языка – он также весьма высок – 71,9. Оба показателя значительно выше среднего уровня. А теперь сделаем то же самое для 10 испытуемых, получивших самые низкие показатели  $R_{фон}$  (среднее по группе – 45,7 для английского языка и 54,5 – для русского). Оба показателя ниже среднего. Таким образом, налицо явная корреляция показателей: лица с высоким  $R_{фон}$  для русского языка имеют высокий показатель и для английского языка.

В этой связи уместно обсудить более общую проблему *лингвистической способности*, но это потребует более весомого объема экспериментального материала. В любом случае данная проблема остается вне рамок заявленной темы настоящей работы<sup>8</sup>.

### Список использованной литературы

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
2. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 350 с.

---

<sup>8</sup> Некоторые идеи по данной проблеме были высказаны в нашей работе [6].

3. Штундер, Я. Ч. Пути предупреждения ошибок учащихся в английском произношении / Я. Ч. Штундер. – Минск: Изд-во «Народная асвета», 1981. – 103 с.

4. Шевякова, В. Е. Коррективный фонетический курс английского языка / В. Е. Шевякова. – М.: Наука, 1968. – 180 с.

5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

6. Василевич, А. П. Тождественны ли понятия: лингвистическая одаренность и языковая одаренность? / А. П. Василевич, И. М. Кудинова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 47–53.

**УДК 821.112.2-3`373.43**

***В. С. Верпечынскіс***

*(Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт, Мінск)*

**ПРА КАНТЭКСТУАЛЬНУЮ ЗАЛЕЖНАСЦЬ  
АКАЗІЯНАЛІЗМАЎ У НЯМЕЦКАМОЎНАЙ  
МАСТАЦКАЙ ПРОЗЕ**

*У артыкуле разглядаецца кантэкстуальная залежнасць аўтарскіх наватвораў на прадмет таго, якім чынам гэта ўласцівасць можа праяўляцца ў творах нямецкамоўнай мастацкай прозы. Для гэтага прыводзяцца прыклады нямецкіх лексічных навацый з рознай ступенню залежнасці ад кантэксту і раскрываецца іх семантычная спецыфіка, ад якой залежыць, сярод іншага, і пераклад нямецкіх аказіяналізмаў на беларускую мову.*

Аказіяналізмы як прадукты словатворчасці канкрэтнага аўтара, якія не фіксуюцца слоўнікамі, маюць мноства уласцівасцей, дзякуючы якім можна ідэнтыфікаваць лексіку такога кшталту і адрозніць аказіяльнае слова ад узуальнага, кананічнага. Так, найбольш дэталёвую характарыстыку наватвораў на матэрыяле рускай мовы зрабіў А. Г. Лыкаў, які вылучыў, сярод іншых, такія ўласцівасці аказіяналізмаў, як прыналежнасць да маўлення, функцыянальная аднаразовасць, неўзнаўляльнасць, сінхронна-

дыхронная дыфузнасць, экспрэсіўнасць, індывідуальная прыналежнасць і залежнасць ад кантэксту [1, с. 11].

Варта адзначыць, што адзінага, прынятага ўсімі лінгвістамі, закончанага спіса ўласцівасцей аказіянальнай лексікі не існуе. Мовазнаўцы часам маюць розныя ўяўленні наконт таго, якія характарыстыкі аўтарскіх наватвораў з'яўляюцца абавязковымі, а якія факультатыўнымі; якія ўласцівасці варта вылучаць, а якія не з'яўляюцца істотнымі для адрознення аказіяналізмаў ад іншых класаў лексікі (у першую чаргу, ад неалагізмаў). Напрыклад, існуюць розныя меркаванні наконт экспрэсіўнасці лексічных навацый: адны мовазнаўцы лічаць, што ўсе аказіяналізмы з'яўляюцца экспрэсіўнымі, бо ўсялякая дэфармацыя моўнай нормы, усялякая актуалізацыя (дэаўтаматызацыя) непазбежна экспрэсіўныя [2, с. 256]. А нямецкі мовазнаўца П. Хоэнхаўс сцвярджае, што стылістычная афарбоўка ў аказіяналізмаў можа прысутнічаць або адсутнічаць, гэта значыць, існуюць маркіраваныя і немаркіраваныя моўныя адзінкі [3, с. 35].

Што да кантэкстуальнай залежнасці аўтарскіх наватвораў, найперш адзначым, што ў нямецкай навуковай літаратуры аказіяналізмы называюцца, сярод іншых варыянтаў, і “Textwörter”, “Augenblicksbildungen”, “Gelegenheitsbildungen” і “Einmalbildungen” [4, с. 47; 5, с. 141]. Такім чынам падкрэсліваецца той факт, што аўтарскія наватворы ствараюцца для таго, каб выкарыстаць іх адзін раз для нейкага асаблівага выпадку, моманту і ў пэўным кантэксце.

Але ці заўсёды аказіяналізмы цалкам залежныя ад кантэксту? А. Г. Лыкаў лічыў, што ў тыповым аказіянальным слове, узятым само па сабе, яго лексічнае значэнне мае верагодны характар і ўяўляе сабой разгорнуты веер магчымасцей, які згортваецца кантэкстам. Менавіта таму роля кантэксту для існавання аказіянальнага слова вялікая, але не абсалютная [6, с. 70].

Сапраўды, вызначыць значэнне аўтарскіх наватвораў можна не толькі дзякуючы іх «знешнему» кантэксту (у тэксце), але і «ўнутранаму», гэта значыць, умовам семантычнай спалучальнасці іх кампанентаў. Гэта магчыма, да прыкладу, у такіх выпадках, калі лексічныя навацыі ствараюцца ў выніку выкарыстання мадэлі, якая адпавядае сістэме словаўтварэння пэўнай мовы. Акрамя таго, падчас раскрыцця семантыкі аказіянальнай лексікі важную ролю грае і яе прыналежнасць да канкрэтнай часціны мовы [7, с. 156].

Падсумоўваючы сказанае вышэй, адзначым, што кантэкстуальная залежнасць аказіяналізмаў можа праяўляцца ў рознай ступені. Такім чынам, можна сцвярджаць пра высокую або

нізкую ступень залежнасці аўтарскіх наватвораў ад кантэксту. Прадэманструем гэта на наступных прыкладах.

Зазвычай, нізкай (або больш нізкай) ступенню кантэкстуальнай залежнасці характарызуюцца такія нямецкія аказіяналізмы-кампазіты, першым кампанентам якіх з'яўляюцца ўласныя імёны або геаграфічныя назвы. Вядома, зразумець, што азначае назоўнік *Brad-Pitt-Augen* [8, с. 29] або *Käsmu-Zeit* [9, с. 112], не вельмі складана і без кантэксту (калі мы ведаем, што *Käsmu* – гэта геаграфічная назва). Тое ж самае адносіцца і да аказіянальных дзеясловаў-кампазітаў з прыслоўямі, якія вылучаюцца высокай прадуктыўнасцю, у якасці першага кампанента. Значэнне дзеяслова *wegflüstern* [10, с. 105] без асаблівай цяжкасці можна «расшыфраваць», калі «скласці» значэнні тых элементаў, з якіх ён складаецца.

Высокай ступенню залежнасці ад кантэксту часта адзначаюцца такія наватворы, якія былі створаныя ў выніку парушэння семантычнай спалучальнасці іх кампанентаў. Напрыклад, вобраз, які адлюстроўвае семантыка назоўніка *Alltagssohn*, можна зразумець толькі дзякуючы наступнаму кантэксту:

*An jenem Freitagnachmittag, da Vater vorzeitig zurückkam, war Mutter in der Stadt unterwegs. Zwei Stunden später kam sie nach Hause. Vater versteckte sich im Kleiderschrank. Mutter erkundigte sich, wie Gustavs Schultag verlaufen sei, er mimte den Alltagssohn. Du wirkst heute besonders müde, befand sie und begab sich in die hinteren Räume der Wohnung, um sich umzuziehen, denn sie trug zu Hause nie dieselben Kleider wie auf der Straße.* [11, с. 30]

Дзякуючы кантэксту чытач пачынае разумець, што за назоўнікам *Alltagssohn* прыхаваны вобраз «ўзорнага» сына, які старанна выконвае свае абавязкі, што абрынуліся на яго за будні (*Alltag*) вучобы. У першую чаргу, пра такі магчымы вобраз сведчыць дзеяслоў *mimen*, які азначае «прыкідвацца кімсьці» і ў слоўніку мае стылістычныя паметы як «размоўнае» і «адмоўнае» слова. Так мы робім выснову пра тое, што і самому аўтару не падабаецца такое прыкідванне, а «ўзорнасць» хлопца наўрад ці адпавядае рэчаіснасці.

Тое ж самае датычыцца і назоўніка *Zettelmensch*. Менавіта кантэкст дапамагае нам даведацца, што гэта слова нясе ў сабе вобраз чалавека, які любіць пісаць розныя цыдулкі, пакідаць нататкі:

*Aber andererseits war er ein Zettelmensch, schrieb Tausende, Zehntausende voll und stapelte diese Zettel in der Kohlmarktwohnung genauso wie im Traicher Jagdhaus.* [12, с. 79]

Такім чынам, у мастацкай прозе могуць сустракацца аўтарскія наватворы з рознай ступенню іх залежнасці ад кантэксту. І, як мы

можам заўважыць з прыкладаў, чым больш кантэкстуальна залежным з'яўляецца аказіяналізм, тым больш незвычайны і арыгінальны ён па сваім вобразе. Тым больш увагі ён прыцягвае і тым мацней адбіваецца ў свядомасці чытача.

Асобную праблему ўяўляюць сабой нямецкія аказіяналізмы з высокай ступенню кантэкстуальнай залежнасці падчас іх перакладу на беларускую мову. Калі наватворы *Käsmu-Zeit* і *Brad-Pitt-Augen* без асаблівай цяжкасці перакладаюцца на беларускую мову як «час у Кясму» і «вочы (як у) Брэда Піта», то лексічныя навацыі кшталту *Alltagssohn* і *Zettelmann* прымусяць вельмі моцна задумацца пра тое, якім чынам не толькі перадаць значэнне нямецкай лексічнай адзінкі, але і яе экспрэсіўнасць (калі яна ёсць) і, па магчымасці, захаваць навізну нямецкага слова.

Ужо нават сама перадача значэння кантэкстуальна залежнага аказіяналізма прыводзіць перакладчыка да ростані: эксплікаваць семантычныя адносіны паміж кампанентамі аказіянальнага кампазіта (асабліва ў тым выпадку, калі назіраецца парушэнне семантычнай спалучальнасці элементаў складанага слова) або пакінуць іх імпліцытнымі (але тым самым спадзяючыся на тое, што чытач сам адзін зможа зразумець значэнне слова або словазлучэння ў мове перакладу дзякуючы кантэксту). Пры гэтым неабходна адзначыць, што эксплікацыя семантычных адносін вельмі часта прыводзіць да страчвання зыходнай экспрэсіўнасці аказіяналізма.

Напрыклад, калі мы перакладзём аказіяналізм *Zettelmann* на беларускую мову як «чалавек, які любіць пісаць цыдулкі», то такая апісальная канструкцыя не будзе вылучацца экспрэсіўнасцю. Наадварот, варыянт без эксплікацыі семантычных адносін «чалавек цыдулак» будзе стылістычна афарбаваны і арыгінальны, а таксама гарманічна ўпішацца ў кантэкст. Прапануем наступны пераклад:

*Але, з іншага боку, ён быў чалавекам цыдулак, спісваў тысячы, дзесяткі тысяч цыдулак і складваў іх стосамі і ў сваёй кватэры на Кольмаркце, і ў сваім паляўнічым доме ў Трайху.*

На жаль, пры перакладзе нямецкіх аказіяналізмаў не надта часта атрымліваецца стварыць наватвор і ў беларускай мове праз тое, што словаўтваральныя магчымасці і рэсурсы ў гэтых мовах розныя. Але ў такім выпадку добрым выйсцем становіцца пошук адпаведнага словазлучэння (хоць і не аказіянальнага ў сэнсе навізны), у межах якога будзе захоўвацца экспрэсіўнасць зыходнай лексічнай навацыі. Такім чынам атрымаецца не толькі перадаць значэнне нямецкага аказіяналізма, але і яго экспрэсіўнасць, а разам з ёй і вобразна-

ацэначны, функцыянальны і праграмакунікатыўны патэнцыял нямецкай лексічнай адзінкі.

Кантэкстуальная залежнасць аказіяналізмаў (нягледзячы на тое, што яна можа праяўляцца ў рознай ступені) не толькі мае істотнае значэнне як адна з уласцівасцей аказіяналізмаў, што дапамагае ідэнтыфікаваць аўтарскія наватворы як асаблівы клас лексікі, але і адыгрывае важную ролю пры «расшыфроўцы» семантыкі лексічных навацый і іх перакладзе на іншую мову.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология: русское окказиональное слово : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / А. Г. Лыков. – М. : Высшая школа, 1976. – 119 с.

2. Ханпира, Э. Окказиональные элементы в современной речи / Э. Ханпира. // Стилистические исследования : на материале соврем. рус. яз. : сб. ст. – М. : Наука, 1972. – С. 245–317.

3. Hohenhaus, P. Ad-hoc-Wortbildung. Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen / P. Hohenhaus. – Frankfurt a.M.; Berlin : Lang, 1996. – 505 S.

4. Ключенович, С. С. Способы пополнения словарного состава современного немецкого языка : учеб.-метод. пособие / С. С. Ключенович. – Минск : МГЛУ, 2007. – 59 с.

5. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студ. лингв. и пед. фак. высш. учеб. заведений / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – 2-е изд, испр. – М. : Академия, 2005. – 251 с.

6. Лыков, А. Г. Окказиональное слово как лексическая единица речи / А. Г. Лыков // НДВШ. Филологические науки. – 1971. – № 5. – С. 70–81.

7. Савицкий, И. П. Критерии идентификации окказиональной лексики (на материале немецких печатных СМИ) [Электронный ресурс] / И. П. Савицкий // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2014. – № 1 (57). – Т. 2. – С. 151–159. – Режим доступа : <http://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/598/594>. – Дата доступа : 09.09.2020.

8. Melle, T. Sickster / T. Melle. – 1. Aufl. – Berlin : Rowohlt, 2011. – 336 S.

9. Schulze, I. Handy: Dreizehn Geschichten in alter Manier / I. Schulze. – 2. Aufl. – Berlin Verlag, 2007. – 288 S.

10. Handke, P. Die morawische Nacht / P. Handke. – 1. Aufl. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2009. – 560 S.

11. Jungk, P. Die Reise über den Hudson / P. Jungk. – 1. Aufl. – Stuttgart : Klett-Cotta, 2005. – 226 S.

12. Bernhard, T. Der Untergeher / T. Bernhard. – 4. Aufl. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1983. – 242 S.

**УДК 811.111'38**

***А. С. Вечорко***

*(Полесский государственный университет, Пинск)*

**ЭМОТИВНЫЙ ЭПИТЕТ КАК СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО  
ВЫРАЖЕНИЯ УДОВОЛЬСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА  
СОФИ КИНСЕЛЛЫ «ТАЙНЫЙ МИР ШОПОГОЛИКА»)**

*В данной статье рассматривается стилистический аспект выражения удовольствия в английском языке на материале романа «Внутренний мир шопоголика» Софи Кинселлы. Осуществлен анализ эмотивного эпитета как основного способа стилистической репрезентации удовольствия в английской языковой картине мира. Выделены основные синтаксические функции и значимость эмотивного эпитета в качестве стилистического средства усиления авторской позиции, внутреннего мира персонажей.*

В последние десятилетия важным этапом в процессе изучения явлений языковой картины мира лингвисты определяют внутренний мир человека, одним из традиционных стилистических средств выражения которого в художественных произведениях выступает эпитет. Особенности использования в английском художественном тексте эмотивного эпитета как стилистического средства выражения удовольствия остаются недостаточно изученными, что и определяет актуальность данного научного исследования.

В языковой науке изучением понятия «эпитет» в стилистическом аспекте занимались А. А. Потебня, О. С. Ахманова, И. В. Арнольд, В. П. Москвин и др. Как словесный вид тропов эпитет имеет свою лексико-семантическую классификацию (по Л. И. Мацко), особое место в которой занимают эпитеты внутренне-психологического восприятия. Наибольшую группу среди названных эпитетов составляют эмотивные эпитеты.

Цель научного исследования – анализ эпитетов как приема выражения удовольствия в английской языковой картине мира. Материалом для исследования послужил художественный текст романа современной писательницы – Софи Кинселлы «Тайный мир шопоголика» (Великобритания).

Эпитет наравне с метафорой считается одним из самых наиболее узнаваемых стилистических средств, используемых в художественных текстах. О применении эпитета было известно ещё со времен Древней Греции; так у Гомера Ахиллу «присвоено 46 эпитетов, Одиссею – 45» [1, с. 516]. Но, несмотря на то, что частота использования данного тропа в художественных произведениях в разные периоды варьировалась, суть его оставалась неизменной – эмоционально-образная интерпретация объекта или субъекта, «украшение» речи.

По словам И. В. Арнольд, эпитет является лексико-синтаксическим тропом, в отличие от метафоры, метонимии и синекдохи, которые лингвист определила как средства лексические, поскольку в английском языке эпитет «...выполняет функцию определения (*a silver laugh*) или обстоятельства (*to smile cuttingly*), или обращения (*my sweet*)» [2, с. 130]. Также И. В. Арнольд выделяла эмотивность как базовое свойство эпитета, указывая на то, что он «отличается необязательно переносным характером выражающего его слова и обязательным наличием в нем эмотивных и экспрессивных и других коннотаций, благодаря которым выражается отношение автора к предмету» [2, с. 130].

Как уже упоминалось, в современном мире изучение языка в непосредственной взаимосвязи с мышлением, сознанием и душевным состоянием человека имеет особую значимость. Поэтому выбор материала для исследования, в данном случае произведения английской писательницы Софи Кинселлы, также не случаен. Он является ярким образцом нового литературного направления современности – «чиклит». В своем исследовании «Постфеминистская проза Британии на рубеже XX–XXI вв. (феномен «чиклит»)» Ю. Г. Ремаева обращает внимание на тот факт, что «женщины современной эпохи хотят описать свою модель видения и понимания мира. <...> В новую эпоху, на рубеже XX и XXI столетий, писательницы делают акцент на личных переживаниях, наблюдениях, они ищут особые способы восприятия и оценки действительности, пытаются уйти от сложившихся стандартов мужской литературной традиции» [2, с. 13].

В романе Софи Кинселлы основным источником получения удовольствия для героини является шопинг, при этом, несмотря на присутствие любовной линии, она отходит на второй план. Ощущения, которые испытывает героиня в магазине, когда

продавщица достает зеленую коробочку с желанным шарфиком и упаковывает в красивую глянцевую сумку, настолько ‘приятные, что от удовольствия Ребекка даже хочет зажмуриться’: “*I almost want to close my eyes, the **feeling** is so **wonderful***” [4, с. 36]. Когда вещь переходит в её полное владение, она испытывает ‘чистое, эгоистическое удовольствие’: “*Everything else is blocked out of your mind. It's **pure, selfish pleasure***” [4, с. 36]. С особым, ‘почти благоговейным трепетом’ Ребекка достает шарфик из сумки, чтобы продемонстрировать подруге: “*Then, **almost reverentially**, I lift up the scarf. It's **beautiful***” [4, с. 39].

Магазины, покупки, одежда прочно вошли в жизнь главной героини и являются источником удовольствия, отсутствие которого повергает её в депрессивное состояние. Ребекка ‘восторженно открывает’ свою новую косметичку с «бесплатной помадой»: “*Thank God. As my VISA card's processing, the woman hands me my shiny red beauty bag (which I have to admit is a bit smaller than I was expecting and I **excitedly open it up***” [4, с. 64].

С каждой покупкой платежные возможности героини иссякают, и она понимает, что нужно бороться с этой зависимостью, что дается ей не просто. Автор также использует эмотивные эпитеты для выражения «порции» удовольствия, которое получает героиня в период своего «воздержания» от шопинга: “*And so, about an hour later, I **emerge happily** with two carrier bags*” [4, с. 101].

Неожиданно чувство удовольствия ощущает Ребекка на телевизионном шоу, оказывая помощь и отвечая на вопросы людей, связанные с финансами и счетами. Героиня утверждает, что ‘ещё никогда не была так счастлива’: “*I've never **felt so completely and utterly happy**. Never. Not even that time I found a Vivienne Westwood bustier for £60 in the Harvey Nichols sale. (I wonder where that is, actually. I must get round to wearing it some time.) This beats everything. **Life is perfect***” [4, с. 291]. Она ‘довольна собой и жизнью’: “*I lean back, **full of contentment** and am idly looking around the studio when an oddly familiar figure catches my eye*” [4, с. 292].

Эволюция и переосмысление взглядов на жизнь неразрывно связано и с любовной линией. Когда Люк целует Ребекку, она ощущает ‘чувство острого возбуждения’: “*His mouth is on mine, gently parting my lips, and I feel a **white-hot dart of excitement***” [4, с. 314]. Эмотивные эпитеты используются автором и для передачи чувства ‘блаженства’ (“*bliss*”), которое испытывает девушка после ночи с возлюбленным: “*Lying in the most comfortable bed in the world, **feeling all dreamy and smiley and happy**, letting the morning sunlight play on my closed eyelids*” (Она ощущает себя ‘мечтательной, улыбчивой и счастливой’!) [4, с. 316]; “*Oh, I feel good. I feel... **sated**. Last night was*

*absolutely...*” (‘Боже, как мне хорошо. Я... счастлива. И ночь была просто...’) [4, с. 316].

Таким образом, использование эмотивного эпитета как стилистического средства выражения удовольствия в романе «Тайный мир шопоголика» Софи Кинселлы обеспечивает усиление авторской позиции, внутреннего мира персонажей и, главное, является мощным инструментом для передачи полноты ощущений, которые испытывают персонажи в момент наслаждения как психологического, так и физического. В исследуемом тексте для выражения удовольствия автор использовала эпитеты, которые выполняли функцию определения и обстоятельства.

Перспективами дальнейших исследований являются исследования стилистических приемов в сопоставительном аспекте на материале болгарского, английского и русского языков.

### **Список использованной литературы**

1. Москвин, В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 630 с.

2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И. В. Арнольд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 384 с.

3. Ремаева, Ю. Г. Постфеминистская проза Британии на рубеже XX–XXI вв. (феномен «чиклит») : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10 01 03 / Ю. Г. Ремаева ; НГУ им. Н. И. Лобачевского, – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.

4. Kinsella, S. The Secret Dreamworld of a Shopaholic (Shopaholic Book 1) / S. Kinsella. – London; Penguin Random House UK, 2009. – 336 p.

**УДК 81'37 (045)**

***Л. В. Витченко***

*(Белорусский государственный университет, Минск)*

### **СЕМАНТИКА ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ В ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗНЫЕ СФЕРЫ АДРЕСАТА**

*В статье рассматриваются особенности реализации семантики побудительности в директивных речевых актах, направленных на акционально-поведенческую, коммуникативную,*

*эмоциональную, ментальную, волеизъявительную и физиологическую сферы адресата. Большое внимание уделяется определению контроля и его реализации в побудительных речевых действиях говорящего.*

При оказании говорящим речевого воздействия на различные сферы адресата общая семантика побудительности проявляется по-разному, а нередко претерпевает и определенные изменения. Это в первую очередь связано с семантикой императивов, входящих в состав директивного речевого акта (далее ДРА), и/или обусловлено различными прагматическими факторами.

В данной работе общая семантика побудительного высказывания говорящего связывается со следующими признаками:

1) наличием у адресанта намерения (волеизъявления), которое проявляется в речевом воздействии на адресата с целью стимулирования его последующей деятельности;

2) адресованностью, т. е. направленностью на конкретного *одушевленного* субъекта (см., например, положение М. Б. Бергельсон о том, что «безадресного и «бесцельного» побуждения в норме не бывает, и именно здесь проходит граница, подчас весьма тонкая, между просто волеизъявлением (оптативом) и побуждением (императивом)» [1, с. 323];

3) актуальностью и целесообразностью: речевое/физическое действие, эмоциональное состояние или ментальный акт, к которому говорящий побуждает своего партнера, коррелирует с внешними условиями протекания коммуникативной ситуации (необходимо здесь и сейчас);

4) контролируемостью/неконтролируемостью.

При этом очевидно, что именно признак контролируемости является ключевым при характеристике директивов, ориентированных на разные сферы адресата, так как «контроль говорящего над *P* является необходимым условием успешности повелительного высказывания; если контроль отсутствует, то попытка каузации *P* автоматически исключается» [2, с. 293].

Отметим также, что термин «контроль» («контролируемость»), по мнению А. А. Зализняк, обладает существенными преимуществами по сравнению с близкими терминами «агентивность», «активность» и «намеренность» на том основании, что «если агентивность или активность есть свойство субъекта, а намеренность – свойство действия, то контролируемость представляет собой свойство ситуации в целом» [3, с. 138].

В лингвистической литературе понятие контроля / контролируемости функционирует как минимум в двух значениях.

Во-первых, под контролируемостью понимается семантическое свойство предиката, содержащееся в его лексическом и/или грамматическом значении. Именно из-за отсутствия признака контролируемости в семантике некоторых глаголов, их функционирование в форме императива оказывается невозможным или имеет ряд ограничений (подробнее см. работы Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной, В. С. Храковского, И. Б. Шатуновского и др.).

Во-вторых, контроль рассматривается с точки зрения самого субъекта. «Про человека  $X$  можно сказать, что он контролирует ситуацию  $P$  (или что ситуация  $P$  является контролируемой для  $X$ -а), если  $X$  является в  $P$  субъектом намеренного действия, результат которого совпадает с объектом намерения и рассматривается как однозначно определяемый предшествующим действием» [3, с. 140]. При этом важным дополнением послужит тот факт, что в любой коммуникативной ситуации адресант может контролировать *только свои действия*, направленные на достижение результата, а не сам результат (ср., например, положение Г. И. Кустовой о том, что «непосредственно субъект контролирует только свои усилия (которые в стандартном случае направлены на то, чтобы вызвать изменения)» [4, с. 146]).

М. Б. Бергельсон вид контроля «со стороны исполнителя действия за ситуацией, описываемой пропозициональной структурой» [1, с. 325–326], называет *пропозициональным* и противопоставляет его *коммуникативному* контролю, связанному с «оценкой говорящего не с объективным положением дел в мире, но с оценкой его права на определенное коммуникативное поведение» [там же].

Таким образом, в побудительной коммуникативной ситуации, по мнению В. Ю. Гусева, контроль состоит из двух частей. Во-первых, говорящий имеет или считает, что обладает правом оказывать определенное влияние на адресата-исполнителя. Во-вторых, само каузируемое адресантом действие должно контролироваться его исполнителем (см. подробнее [1, с. 20]).

По нашим наблюдениям, директивные речевые акты, характеризующие воздействие на акционально-поведенческую (далее АДРА) и коммуникативную (далее КДРА) сферы адресата являются каноническим средством выражения побудительного значения. Такие побудительные действия охватывают все дифференциальные признаки категории побудительности: они выражают побуждение к конкретному физическому (в случае АДРА) действию или

определённому коммуникативному (в случае КДРА) поведению; характеризуются адресованностью, актуальностью, целесообразностью и контролируемостью.

Директивные речевые акты, посредством которых говорящий воздействует на эмоциональную (далее ЭДРА) и ментальную (далее МДРА) сферы адресата, в свою очередь, характеризуют внутренние эмоциональные состояния и ментальные процессы, к которым говорящий побуждает своего партнера по общению в ситуации непосредственного речевого взаимодействия. Данные типы ДРА имеют определенные ограничения при выражении общего прототипического значения побуждения, связанные с реализацией признака контролируемости.

Как известно, большинство речевых действий, характеризующих воздействие на указанные сферы адресата, затрагивают плохо поддающиеся контролю феномены: эмоции, чувства, мысли, ментальные процессы и операции. Следовательно, напрашивается вывод о том, что в контекстах, в которых говорящий посредством ДРА с императивами глаголов соответствующих семантических групп побуждает слушающего к заведомо неконтролируемому действию, «получается семантическое противоречие при сохранении грамматической правильности и осмысленности высказывания» [5, с. 46].

Такое противоречие, однако, легко снимается в двух случаях.

Во-первых, когда мы имеем дело с *частичным контролем* (термин В. А. Плунгяна и Е. В. Рахилиной), который, по мнению исследователей, может распространяться не на все описываемое предикатом действие, а лишь на его начальную или конечную стадию (например, *не плачь, не смейся = прекрати плакать/смеяться* – контроль конечной стадии; *подумай, представь* – контроль начальной стадии). Е. М. Вольф, в свою очередь, подчеркивает, что «и само ЭС в некотором смысле может рассматриваться как контролируемое, а именно субъект может в той или иной мере воздействовать на свои чувства волевыми усилиями» [6, с. 64].

Во-вторых, за счет обогащения значения побуждения дополнительными прагматическими оттенками. Так, Ю. Д. Апресян, например, рассматривает побудительные речевые действия типа *Знай, что она тебе врет; Знай, что он тебя не любит* в качестве формулы передачи адресату собственного мнения, а фразы типа *Считай, что тебе повезло; Думай, что хочешь; Понимай, как знаешь*, по мнению исследователя, являются способом передачи модальности разрешения. Отрицательные императивы *не волнуйся, не тоскуй*, как отмечает Е. М. Вольф, «означают, что нет причин для соответствующего

шего эмоционального состояния или что эти причины не достаточно серьезны» [6, с. 64].

Директивные речевые акты, посредством которых говорящий в побудительной коммуникативной ситуации задействует *волитивную* и *физиологическую сферы* коммуникативного партнера, как правило, не обнаруживают прототипического значения побуждения. Это обусловлено тем, что большинство волитивных и физиологических предикатов имеют «семантические ограничения на употребление в побудительных высказываниях» [7, с. 207], так как обозначают неконтролируемые действия. К таким действиям и/или ситуациям, по мнению Н. Д. Арутюновой, относятся:

а) физиологические реакции, происходящие внутри организма (*температурить, мутить, знобить*);

б) физически выраженные реакции, имеющие внешнее проявление (*кашлять, чихать, икать, краснеть, бледнеть, вскрикнуть, зевать, моргать, потеть, дрожать, стонать* и др.);

в) произвольные психические состояния субъекта-лица (*тронуться, свихнуться, оцепенеть, падать в обморок, заснуть, задремать*).

Независимо от различного характера протекания данных состояний и действий, все они являются произвольными и в принципе не могут характеризоваться намеренностью и целенаправленностью. Возникновение физиологически выраженных реакций и состояний, как правило, не зависит от человека и, несмотря на то, что «их можно сдержать, но от них бывает трудно удержаться» [8, с. 799], они неконтролируемы, т. к. рефлекторны, не планируются заранее и совершаются автоматически без заранее существующего намерения и цели. Таким образом, речевые действия говорящего, направленные на волитивную и физиологическую сферы адресата, по нашему мнению, целесообразнее анализировать:

А) в качестве призыва со стороны говорящего взять на контроль обычно неконтролируемое действие (т. е. побуждения к определенному роду имитации контроля адресатом) (Ср., понятие «наведенного контроля» у Н. Р. Добрушиной):

– *Мы тебя в виде куля в машину и погрузим. Только не чихай и не дергайся. Обрадованная невеста согласилась* (И. Самылкина. С. Садекова. Скворец не взял под венец);

Б) в контексте решения говорящим специфических прагматических задач, как в следующем русскоязычном диалогическом фрагменте:

– *Кушать хочешь?*

– *Хочу*.

– *Ну-ну. Хоти* (С. Алешин. Встречи на грешной земле), (с помощью императива *хоти* говорящий показывает свое несерьезное, насмешливое отношение к словам партнера);

– *Да не красней ты, – рассмеялась Надежда Игоревна. – Все в порядке, тебе не нужна такая вертихвостка, как моя Ленка. Ты мальчик правильный, и девушка тебе нужна совсем другая, тоже правильная* (А. Маринина. Ангелы на льду не выживают. Т.1), (*не красней по сути не надо стыдиться*, цель говорящего – приободрить своего собеседника, показать свое к нему расположение).

Таким образом, в директивных речевых актах, направленных на различные сферы адресата, общая семантика побудительности проявляется по-разному. Если АДРА и КДРА являются каноническим средством выражения побудительного значения, то в случае ЭДРА и МДРА мы, как правило, имеем дело с обогащением их смысла за счет дополнительных модальных компонентов. Директивные речевые действия говорящего, характеризующие волитивную и физиологическую сферы адресата следует рассматривать в аспекте специфических прагматических задач, решаемых коммуникантом в каждой конкретной ситуации общения.

### Список использованной литературы

1. Бергельсон, М. Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы : дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.19 / М. Б. Бергельсон. – М., 2005. – 404 л.

2. Гусев, В. Ю. Типология специализированных глагольных форм императива : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / В. Ю. Гусев. – М., 2005. – 297 л.

3. Зализняк, А. А. Контролируемость ситуации в языке и жизни / А. А. Зализняк // Логический анализ языка. Модели действия : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН ; ред. совет: Н. Д. Арутюнова [и др.]. – М. : Наука, 1992. – С. 138–144.

4. Кустова, Г. И. Некоторые проблемы анализа действий в терминах контроля / Г. И. Кустова // Логический анализ языка. Модели действия : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН ; ред. совет: Н. Д. Арутюнова [и др.]. – М. : Наука, 1992. – С. 145–150.

5. Апресян, Ю. Д. Грамматика глагола в активном словаре (АС) русского языка [Электронный ресурс] / Ю. Д. Апресян. – С. 42–59. – Режим доступа: [http://www.ruslang.ru/doc/melchuk\\_festschrift2012/ Apresjan\\_Ju.pdf](http://www.ruslang.ru/doc/melchuk_festschrift2012/Apresjan_Ju.pdf). – Дата доступа: 11.09.2020.

6. Вольф, Е. М. Эмоциональные состояния и их представления в языке / Е. М. Вольф // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов: сб. ст. / Ин-т языкознания РАН; ред. совет: Н. Д. Арутюнова [и др.]. – М.: Наука, 1989. – С. 55–75.

7. Храковский, В. С. Семантика и типология императива. Русский императив / В. С. Храковский, А. П. Володин. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 272 с.

8. Арутюнова, Н. Д. Неконтролируемые действия / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – I–XV. – С. 796–814.

**УДК 811.161.3**

***В. П. Дзігадзюк***

*(Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт  
імя І. П. Шамякіна, Мазыр)*

### **ТЭКСТАВАЯ РЭТРАСПЕКТЫЎНАЯ ПРАСТОРА ЯК АСНОЎНЫ КОРПУС ТЭКСТАСТРУКТУР**

*Артыкул прысвечаны даследаванню часовай катэгорыі рэтраспекцыі ў беларускім мастацкім тэксце. Разглядаецца тэкставы від дыскантынуума, яго асаблівасці, сродкі і спосабы рэалізацыі. Выяўлены маркеры актуалізацыі асноўнага корпуса тэкстаструктур – графічныя знакі пачатку новай главы, прамыя аўтарскія словы-наказальнікі, змена апавядальнага часу, лексіка-граматычныя адзінкі часу.*

Пытанне вызначэння тэкставых катэгорый у апошнія дзесяцігоддзі з'яўляецца актуальным, асаблівую цікавасць даследчыкаў выклікае мастацкі твор і яго прастора. Шмат навуковых прац лінгвістаў і даследчыкаў беларускага мовазнаўства прысвечаны вывучэнню дадзенай праблемы – І. П. Кудраватых [1], Н. У. Чайка [2], А. І. Равуцкі [3], М. І. Кірушкіна [4] і інш.

Вялікую ўвагу прыцягвае тэкставая катэгорыя рэтраспекцыі, якая патрабуе грунтоўнага і ўсебаковага яе вывучэння ў беларускім мовазнаўстве. Тэрмін «рэтраспекцыя» ў залежнасці ад кантэксту можа выступаць як катэгорыя тэксту, словазлучэнне, сказ або фрагмент тэксту. Кампазіцыйная структура любога мастацкага твора залежыць

ад інтэнцыі аўтара, яго задумы, таму часавая мнагапланавасць можа рэалізоўвацца на розных узроўнях. Тэкставая рэтраспекцыя актуалізуе асноўны корпус тэкстаструктур у рэтраспектыўнай прасторы са сваімі ўнутранымі часавымі напрамкамі. Сродкі і спосабы рэпрэзентацыі дадзенай адзінкі залежаць ад кампазіцыі твора, лексіка-граматычных паказчыкаў.

Вызначана, што калі базісны час мастацкага твора выражаны формамі прошлага часу, то парушэнне часовай паслядоўнасці падзей можа адбывацца за кошт графічнай арганізацыі апавядання. Кожная змена часовага плана пачынаецца з новай главы. Выбар такога віду разгортвання падзей на часовай плоскасці абумоўлены тым, што развіццё сюжэта цесна звязана з падзеямі мінулага. Для таго каб чытачу было лягчэй пераходзіць ад адной лініі апавядання да другой, якія рэпрэзэнтаваны формамі прошлага часу, аўтар раздзяляе кожны план графічна. Размежаванне рэтраспектыўнай тэкстаструктуры ад базіснай адбываецца за кошт кантэксту. Мастацкі тэкст з такой храналагічна раздзеленай структурай характэрны для твораў Л. Рублеўскай «Пярсцёнак апошняга імператара», «Золата забытых магіл».

Іншы раз мастацкі тэкст асноўваецца на апавяданні рэтраспектыўнага характару, г. зн. асноўная лінія сюжэта звязана з падзеямі мінулага. Пераход у іншую часавую плоскасць адбываецца рознымі лексіка-граматычнымі спосабамі і сродкамі. Калі апавяданне вядзецца ад першай асобы ў цяперашнім часе, то рэтраспектыўная асноўная частка пачынаецца за кошт слоў аўтара-апавядальніка. Такі зрух у часе экспліцытна выражаны і падрыхтоўвае чытача да змены ў часавым сюжэце. Вельмі яскравым прыкладам з'яўляецца апавесць В. Іпатавай «Чорная княгіня», дзе апавядальнікам з'яўляецца галоўны персанаж, Ева Ваяраўна Касцевічуўна. Ад першай асобы, праспектыўна, пры дапамозе экспліцытна выражаных лексіка-граматычных адзінак, яна падводзіць чытача да будучага зруху ў часовай прасторы. *Можна, змілуецца нада мною пан Езус, і змагу я расказаць пра жыццё сваё, пра справы, якім была сведкаю, і пра шляхі чалавечыя, нязнаныя ім самім, але наканаваныя воляю вышэйшаю, якая вядомаю становіцца толькі перад смерцю.* <...>.

*Раскажу пра чалавека, якога кахала так, як толькі можна кахаць жанчына, – імя яго засталася невядомым, хаця спраў зрабіў ён многа і навучыў мяне зямлю сваю любіць і ведаць, хто я такая і на якой зямлі жыву.* <...>.

*Раскажу яшчэ пра адну няшчасную жанчыну нашага крывавага і суровага стагоддзя, якую не засцераглі ад лёсу вялізныя багаці*

і знакамітасць. А можа, якраз яны перашкодзілі ёй быць шчаслівай? <...>.

Але – **начну ўсё на парадку**, начну з бацькоў сваіх і сябе, адкуль я і які род мой. Не надта багаты, але ж – з нобіляў, са шляхты мы, Касцэвічы, і бацька мой у маладосці **быў** «кавалерам» ажно пры самім Радзівілу князю Юрыю, гетману польным літоўскім.<...> (В. Іпатава, «Чорная княгіня»). Так, у апошнім фрагменце адбываецца пераход у рэтраспектыўную прастору, і апавяданне вядзецца ў мастацкім цяперашнім, а менавіта, у граматычным прошлым часе.

Лексічныя адзінкі, якія выступаюць маркерамі ўласна аўтарскіх слоў-паказальнікаў мінулага, з’яўляюцца рэтраспектыўнымі па семантыцы: **Мне помніцца дзень**, калі ля нашай хаты спыніліся чатыры карэты, за якімі тоўпіліся коннікі <...> (В. Іпатава. «Чорная княгіня»). Часцей за ўсё такія маркеры часу з’яўляюцца ініцыятарамі пераходу да асноўнай часткі мастацкага тэксту, якая знаходзіцца ў рэтраспектыўнай прасторы. Пры гэтым трэба адзначыць, што пры падобных пераходах у мінулае, форма асобы апавядання можа змяняцца на трэцюю або застацца нязменнай. Аднак гэта ніяк не ўплывае на арганізацыю часовай прасторы ўнутры самой рэтраспектыўнай часткі, дзе назіраюцца іншыя парушэнні кантынуума, як рэтраспекцыя ў рэтраспекцыі.

Сустрэкаюцца творы, у якіх зрух у часовай паслядоўнасці адбываецца пры змене часу апавядання з цяперашняга на прошлы. Пры гэтым вызначаецца экспліцытная маркіроўка рэтраспектыўнай тэкстаструктуры лексіка-граматычнымі адзінкамі: **Люблю вандраваць. Часам гэтая схільнасць ублытвае мяне ў авантурныя падзеі, якія не да твару такой самавітай асобе, як я, з навуковай ступенню, кніжкам і працай у сталічным музеі... <...>. Маё першае і самае моцнае каханне – Альберт Святкоўскі, мастак. Пазнаемліся мы на першым курсе.** <...> (Л. Рублеўская, «Сэрца мармуровага анёла»).

У пераважнай большасці мастацкія творы адразу пачынаюцца з адсылам у мінулую часавую прастору. Часта ў якасці паказчыка рэтраспектыўнасці выкарыстоўваюцца лексіка-граматычныя маркеры. Так, у наступных прыкладах: **Доўга ў той вечар гудзела зямля пад капытамі коней, і ў мястэчку Фрайбург не бачна было жыхароў, толькі цікаўная дзятва, як заўсёды, цікавала за воінамі-чужынцамі** (В. Іпатава. «Давыд Гарадзенскі»); **Гэта было ў той год, калі ўсе пачалі насіць кашулі ў краткі. Быццам вуліцы запоўніліся каўбоямі. Але пазнаваўся толькі статак. Яшчэ ў той час у горадзе паўсюль замест асфальту клалі новую плітку** (Л. Рублеўская. «Дагератып»)

асноўны корпус тэкстаструктур уводзіцца пры дапамозе ўказальных займеннікаў, якія ўскосна накіроўваюць у мінулую прастору.

Трэба адзначыць і асаблівасці завяршэння мастацкага тэксту. Калі зачын апавядання пачынаецца ў адной часовай прасторы, а асноўны сюжэт – у другой, рэтраспектыўнай, то і канец можа быць працягам сюжэтнай лініі твора.

Іншы раз рэтраспектыўны план не з’яўляецца завяршэннем мастацкай задумы, выхад з прасторы мінулага суправаджаецца пераходам назад у базісны час, да кропкі адліку (у адносінах да рэтраспектыўнага плану). Такая арганізацыя часовага тэкставага прастору назіраецца ў творы В. Іпатавай «Чорная княгіня».

Мастацкія творы, якія пачынаюцца адразу ў рэтраспектыўнай прасторы, маюць асаблівасць працягу асноўнай лініі сюжэта і яго канцоўкі ў адной і той жа часовай плоскасці. Творы такой разнавіднасці кампазіцыйнай структуры характэрны для В. Іпатавай, напрыклад, «Давыд Гарадзенскі».

Такім чынам, тэкставая рэтраспекцыя, якая актуалізуе асноўную часовую лінію мастацкага тэксту, з’яўляецца сюжэтаўтваральнай. Яе рэпрэзентацыя залежыць ад кампазіцыйнага характару тэксту, што абумоўлена мэтай аўтара. Дыскантынуум асноўнага корпуса тэкстаструктур уводзіцца пры дапамозе графічных сродкаў – знакаў пачатку новай главы; прамымі аўтарскімі словамі-паказальнікамі; зменай апавядальнага часу – пераходам ад цяперашняга апавядальнага да прошлага часу; лексіка-граматычнымі адзінкамі часу. Завяршэнне мастацкага твора актуалізуецца рознымі спосабамі: зачын, асноўная частка і канцоўка ў адной рэтраспектыўнай часовай плоскасці; зачын і канцоўка – у мастацкім цяперашнім часе, асноўная частка – у рэтраспектыўнай прасторы; зачын – у мастацкім цяперашнім часе, асноўная частка і канцоўка – у рэтраспектыўнай прасторы.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Кудреватых, И. П. Блок информации как единица анализа художественного текста / И. П. Кудреватых // Текст, контекст, интертекст : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф. «XII Виноградовские чтения», Москва, 10–11 нояб. 2011 г. – Т. 1 : Русский язык. Зарубежная филология / отв. ред. : Е. Ф. Киров, Н. Л. Огуречникова. – М. : МГПУ, 2012. – С. 210–214.

2. Чайка, Н. У. Тэкставыя катэгорыі: моўная рэпрэзентацыя / Н. У. Чайка // Нацыянальна-культурны кампанент у літаратурнай

і дыялектнай мове : зб. навук. арт. / Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна ; рэдкал.: С. Ф. Бут-Гусаім, Л. В. Леванцэвіч, Т. А. Кісель. – Брэст : БрДУ, 2019. – С. 252–255.

3. Ревуцкий, О. И. Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие / О. И. Ревуцкий. – Мінск : РИВШ, 2006. – 320 с.

4. Кірушкіна, М. І. Прасторава-часавы кантынуум у мастацкіх творах гістарычнага жанру / М. І. Кірушкіна // Актуальныя праблемы філологіі : сб. науч. ст. / редкол.: А. В. Бредихина (гл. ред.) [и др.] ; Гомел. гос. ун-т. – Гомель, 2013. – Вып. 6. – С. 27–32.

**УДК 811.111**

***А. В. Жупинская***

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

**ЭЛЕМЕНТЫ ЖАНРА ПРОВОКАЦИОННОГО ИНТЕРВЬЮ  
В АМЕРИКАНСКОЙ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММ ФИЛА ДОНАХЬЮ)**

*Работа посвящена англоязычным портретным интервью, в которых представлены провокационные речевые действия интервьюера. На материале телевизионных интервью Ф. Донахью анализируется ключевая коммуникативная стратегия провокационного интервью – стратегия нарушения границ личного пространства собеседника и рассматриваются способы защиты своего пространства, используемые интервьюируемой стороной.*

В современном медийном пространстве широкое распространение получили провокационные интервью, которые во многом схожи с классическими портретными интервью, но постепенно трансформируются в отдельный жанр. В отличие от традиционных портретных интервью, в провокационном интервью, помимо основных стратегий информирования и создания образа интервьюируемого [1], реализуются иницилирующая (используемая спрашивающим) стратегии вторжения в личное пространство собеседника и реактивная (манифестируемая в речевом поведении отвечающего) стратегия защиты личного пространства.

Становление жанра провокационного интервью происходило постепенно, что, безусловно, затрудняет более или менее точное

определение периода, когда элементы провокационного коммуникативного поведения начинают активно проникать в жанр портретного интервью. Но можно достаточно определенно утверждать, что элементы провокационного речевого поведения представлены в англоязычных телевизионных СМИ еще в 60–80 гг. XX в., что в первую очередь связано с именем Фила Донахью – американского журналиста, телеведущего, основателя жанра ток-шоу, известного, в частности, тем, что он весьма последовательно использовал в своих программах неудобные личные вопросы [2]. Интервью с участием Ф. Донахью вряд ли можно назвать собственно провокационными (скорее их можно идентифицировать как портретные интервью с элементами провокации), но основные элементы данного жанра проявляются в них весьма отчетливо.

Одним из основных индикаторов провокационного типа речевого поведения является использование интервьюируемым коммуникативной стратегии вторжения в личное пространство собеседника. Анализ интервью Ф. Донахью показал довольно широкий тематический диапазон вопросов, которые могут трактоваться как нарушение границ личного пространства интервьюируемого. К числу наиболее обсуждаемых тем такого типа относятся темы доходов, финансирования:

(1) – *You had a \$100 million deal with the Japanese. You went back to them you said you're changing the price to \$160 million. They said we're out of this. You went back to them and said OK \$100 billion. They said we don't want a deal* (P. Donahue – D. Trump);

(2) - *You're not asking for any tax abatement?* (P. Donahue - D. Trump);

использование интервьюируемым социально неодобряемых форм поведения:

(3) - *Yeah. Do you gamble?* (P. Donahue – D. Trump);

(4) - *You don't drink at all?* (P. Donahue – D. Trump);

личных и семейных отношений:

(5) - *Are you married now, are you involved with anybody?* (P. Donahue – R. Williams);

(6) - *How's your, how's your love life these days?* (P. Donahue - J. Wayne).

Значительно реже обсуждаются темы здоровья / болезни и вопросы веры:

(7) – *Duke, you have been with one lung since 1963, for I don't know... what's different do you...* (P. Donahue – J. Wayne);

(8) - *You do not accept the existence of a god, of a divine, prime mover* (P. Donahue – A. Rand).

При этом важно отметить, что определенная некорректность содержательной стороны вопроса в интервью Ф. Донахью последовательно смягчается благодаря целому арсеналу специфических речевых нейтрализаторов: задавая неудобный / неприятный вопрос личного характера, интервьюер использует такие дополнительные коммуникативные ходы, как:

извинение:

(7) – *Excuse me, does that mean no white wine, even...* (P. Donahue – L. Minnelli);

экспликация того факта, что интервьюируемый осознает не вполне корректный характер вопроса:

(10) - *I'd like to ask you a personal question ... You want to go out to lunch today?* (Audience member – J. Wayne);

объяснение мотива, побудившего задать такой вопрос:

(11) - *I would just like to know if I've seen your mother on other talk shows she voices her opinion about a lot of your ex-wives and things... How does she feel about Jennifer?* (P. Donahue – S. Stallone) и под.

Использование подобных вспомогательных речевых ходов в целом заметно редуцирует возникающий эффект некооперативного поведения ведущего-интервьюера и, соответственно, существенно влияет на характер той коммуникативной реакции, которую может выбрать интервьюируемый. Коммуникативный стиль Ф. Донахью, виртуозно балансирующего между содержательной некооперативностью вопроса и кооперативностью его формы, понижает шансы собеседника использовать острые негативные реакции: когда вопрос задан в корректной форме, отвечающий вряд ли может прибегать к попыткам жесткой защиты своего личного пространства без определенного ущерба для своего образа в глазах аудитории. В результате приблизительно в 40 % случаев реакцией на попытки нарушения границ личного пространства является игнорирование некорректного характера вопроса и спокойный содержательный ответ:

(12) - *You're not asking for any tax abatement?*

- *No, I'm not asking for tax abatement in the world's tallest building, and you know, not every job has to have tax abatements, Phil. That's one that pays. If they want to give it to me, I'd love to take it. But to be perfectly honest, I'm not asking for tax abatement on the world's tallest* (P. Donahue – D. Trump), –

в том числе подробный и развернутый:

(13) - *And you go to Israel I think to film Rambo 3. Now you know you got under tanks and dropped your body into napalm did you want to kind of self-destruct when the whole world is looking?*

- *Now well, I knew I had a problem when I tried to brush my teeth a chainsaw, you know, gargle adrenal and things like that... I knew I was going up the deep end. Yeah, I was not in a good frame of mind then so... <...> I just would take it upon myself so I turned it in word and manifested itself on the screen in Rambo 3 (P. Donahue – S. Stallone).*

Если интервьюируемый все же принимает решение прибегнуть к использованию реактивной стратегии защиты своего личного пространства, то, как правило, эта стратегия реализуется в исследуемых интервью при помощи «мягких» тактик смены темы и неполного / неопределенного ответа, которые не демонстрируют открытого нежелания или невозможности ответить на вопрос, создают иллюзию кооперативного ответа и тем самым защищают говорящего от имиджевых потерь, ср. использование тактики смены темы:

(14) - *I know you find all types of women stimulating. What attraction for the spirit, what is your special attraction toward the Spanish types?*

- *Well, it seems that the only times that I've been free, you know, when I'm not working been on vacation I've had south so I've seen more of them, have been in closer contact with. I haven't been north (P. Donahue - J. Wayne).*

Кроме того, в ситуации необходимости реагировать на неудобный вопрос, интервьюируемые нередко используют тактику шутки, что, на наш взгляд, объясняется как кооперативностью данной тактики, так и тем обстоятельством, что интервью Ф. Донахью позиционировались скорее как развлекательные программы:

(15) - *Are you really a romantic when you're alone with your lover?*

- *Yeah, I'm a romantic when I'm alone with myself (P. Donahue - R. Williams);*

(16) - *Why don't you date women that are just as talented beautiful and closer to your age just like Phil and Marla?*

- *Who let my mother in here? (Audience member – S. Stallone).*

Более жесткие варианты защиты личного пространства, такие как критика вопроса / спрашивающего и эксплицитный отказ от ответа, отличаются крайне низкой употребительностью (на их долю приходится не более 2 % проанализированных контекстов). Свойственные западной культуре толерантность, подчеркнутая вежливость публичного общения, которые и сегодня характерны для англоязычных интервью, тактичная форма постановки вопроса интервьюером, а также свойственная большинству медиаперсон забота о собственном

имидже – все это приводит к тому, что названные тактики защиты реализуются в своих наименее агрессивных и неконфликтных вариантах мягкой критики вопроса и мотивированного отказа от ответа или их комбинациях с другими тактиками:

(17) - *Yeah. Your mother is of Scottish, Scottish by birth and you tell us here...*

- *I must say there's very... some personal information in here, not a lot, but it's an interesting look* (P. Donahue – D. Trump);

(18) - *Do they (children) want to be in movies?*

- *I don't know. I suppose everybody wants to be in movies* (P. Donahue – J. Wayne).

Неоднозначность коммуникативного поведения интервьюера (некооперативного в смысле адресации собеседнику неудобных и некорректных вопросов и кооперативного по форме этих вопросов), наблюдаемая в англоязычных интервью 60–80-ых гг. прошлого века, по сути, открыла возможности двух направлений дальнейшего развития жанра интервью. Первое направление предполагает акцентирование кооперативности, толерантности, уважения к privacy собеседника и предполагает минимизацию или даже полное исключение речевых действий интервьюера, которые могли бы расцениваться как нарушающие границы личного пространства интервьюируемого. Именно по этому пути пошла американская и британская телевизионная журналистика, где сегодня увидеть элементы провокации обсуждаемого типа практически невозможно и интервью обрело традиционный портретный формат. Второе направление, напротив, связано с усилением провокационной составляющей интервью, с использованием все более жестких, зачастую граничащих с беспардонностью и моральной беспринципностью вариантов вторжения в личное пространство собеседника и соответственно все более жестких коммуникативных способов его защиты. Благодатной почвой для развития подобных моделей коммуникативного поведения стали русскоязычные интернет-СМИ с их свободой выражения и практически полным отсутствием этического цензурирования. Выразительным примером реализации этих моделей является, в частности, коммуникативное поведение Ю. Дудя (и его собеседников) в рамках программы «ВДудь», которое А. Максимов выразительно охарактеризовал следующим образом: «оказывается, можно беседовать совершенно без каких-либо моральных ограничений: позволительно залезать гостю в трусы, в бумажник, куда угодно, и ты даже не получишь за это в морду» [3, с. 56]. Очевидно, что реализация этого направления развития приводит к формированию собственно провокационного интервью, целью которого оказывается не

только и не столько раскрытие образа героя программы, сколько демонстрацию хайпа [4], проверку интервьюируемого на стрессоустойчивость и умение «держать коммуникативный удар».

### Список использованной литературы

1. Кузнецова, В. В. Портретное интервью как речевой жанр / В. В. Кузнецова // Антропологическая лингвистика: сб. науч. тр. Волгоград: Колледж, 2006. – Вып. 6. – С. 50–57.
2. Фил Донахью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.peoples.ru/tv/phil\\_donahue](https://www.peoples.ru/tv/phil_donahue). – Дата доступа: 01.09.2020.
3. «Поймать пересмешника». Интервью Светланы Рюриковой с Андреем Максимовым // Story. – 2018. – № 3 (110). – С. 54–59.
4. Ефанов, А. А. «Хайпы» в современном поле медиа / А. А. Ефанов // Знак: проблемное поле медиаобразования, 2018. – № 1. – С. 63–69.

УДК 81'42(045)

***Е. Г. Задворная***

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

### СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗВИНЕНИЯ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

*Работа посвящена специфике речевого акта извинения в научном диалоге. На материале русскоязычных устных научных дискуссий проанализированы семантические типы извинения и предложена классификация метакоммуникативных извинений применительно к научной коммуникации. Показано, что специфика научного диалога оказывает существенное воздействие на отбор смысловых разновидностей извинения и выполняемые ими прагматические функции.*

Одним из фундаментальных и наиболее содержательных положений анализа дискурса является тезис о том, что слова и высказывания «меняют смысл в соответствии с позициями, занимаемыми теми, кто их употребляет» [1, с. 265], или, иными словами, «получают свой смысл от дискурсной формации, в которой они производятся» [там же].

Направления модификации языковых и речевых феноменов, происходящих под воздействием силового поля дискурса, весьма многообразны. В семантике это фильтрация определенных классов слов, отбор тех или иных лексико-семантических вариантов слова, изменение конфигурации денотативно-сигнификативных компонентов его значения, приобретение либо же утрата оценочных «обертонов» (т. е. процессы аксиологизации и деаксиологизации) и др.; в прагматике – акцентирование значимости одних постулатов / максимум речевого общения и редукция значимости других, избирательность по отношению к использованию тех или иных коммуникативных стратегий, тактик и языковых средств их реализации и под.

Важным направлением изучения подобных тенденций является анализ дискурсивно обусловленной специфики функционирования речевых формул. На первый взгляд, зона речевого этикета не отличается особой перспективностью в плане исследования возможностей ее дискурсивных модификаций: набор речевых формул, используемый в той или иной лингвокультуре, отличается высокой степенью устойчивости, клишированности и конвенциональности. Вместе с тем речевые формулы проявляют выраженную избирательность и гибкость, обусловленную такими параметрами коммуникации, как социально-ролевые характеристики коммуникантов, их гендер, возраст, принадлежность к той или иной субкультуре, межличностные взаимоотношения, степень формальности – неформальности общения и т. д. Можно предположить, что подобная селективность проявляется и на уровне дискурсивных сфер и дискурсивных жанров. В качестве анализируемого жанра в настоящей работе выступает научная дискуссия как центральный диалогический жанр научной коммуникации (источником материала послужили стенограммы научных докладов и их обсуждений, опубликованные в 2010–2019 гг. на сайте [www.polit.ru](http://www.polit.ru)), а в качестве типа изучаемого речевого действия – речевой акт извинения как один из ядерных представителей экспрессивов (в терминологии Дж. Серля).

При анализе семантико-прагматических характеристик извинения мы опираемся на типологию извинений, предложенную немецкой исследовательницей Р. Ратмайр, которая применительно к русской лингвокультуре выделяет три типа извинений:

– метакоммуникативные извинения, к которым относятся извинения за отклонения от темы, за резкую смену темы разговора, за неясный способ выражения, за вторжение в личную сферу и т. п.;

– конвенциональные извинения, связанные с незначительными нарушениями этикета;

– извинения по существу, используемые в ситуациях, когда говорящий имеет основания полагать, что он реально обидел или рассердил адресата [2].

Необходимо сразу же отметить, что в научном диалоге очевидно доминирует такая разновидность обсуждаемого типа речевых действий, как метакоммуникативные извинения. Это вполне предсказуемо и легко объяснимо: научная дискуссия представляет собой сугубо коммуникативный феномен; соответственно, и ее участники в принципе могут извиняться только за какие-то коммуникативные действия (в силу чего различия между метакоммуникативными извинениями и извинениями по существу в данном жанре оказываются нейтрализованными, или, иными словами, извинения по существу приобретают метакоммуникативный характер). Конвенциональные же извинения для анализа речевого поведения субъектов научного дискурса интереса не представляют: использование данного типа извинений обусловлено сугубо внешними для научного диалога причинами и регулируется стандартными для институционального дискурса нормами вежливости.

Основной тип извинений в научном диалоге – метакоммуникативные извинения – в свою очередь, отличается внутренней неоднородностью и требует дальнейшей дифференциации.

На наш взгляд, в рамках данного типа извинений целесообразно выделить как минимум три разновидности:

– извинения, связанные с речевыми действиями организационного характера,

– извинения, в которых актуализируется содержательная сторона общения;

– извинения, обусловленные формой выражения мысли.

Рассмотрим эти разновидности подробнее.

Метакоммуникативные извинения организационного характера представлены в тех фрагментах дискуссии, в которых эксплицируется регулирование коммуникативной инициативы (1) и темпоральные аспекты коммуникации (2, 3):

(1) *Лобач*: [Богомолову] **Извините**, я опять вместо вас вступлю в диалог. [Кириллу] Дело в том, что вы не отделите никак внутри сообщества элитное знание от менее качественного знания, у вас не будет продвижения в возгонке тех знаний, которые идут в науке;

(2) *Добрый вечер*. **Прошу прощения**, уже времени не осталось, поэтому, скорее, не вопрос, а такие маленькие замечания, если вы найдете нужным на них ответить, то будет очень хорошо;

(3) *Вот, собственно, и всё*. **Прошу прощения**, я немножко затянула. Спасибо за внимание.

Метакоммуникативные извинения, связанные с содержательной стороной научного диалога, могут носить как глобальный, так и – значительно чаще – локальный характер.

Извинения глобального характера относятся ко всему выступлению (докладу, сообщению) (4) или крупному тематическому блоку (5) и, как правило, являются проспективными:

(4) *Заранее хочу попросить извинения, я, вообще-то, институциональный историк науки, социолог науки, и мой основной жанр – это рассказывание исторических баек. Я мог бы долго рассказывать байки по поводу того, как была устроена наука или высшее образование в разные времена и в разных странах, но я по возможности постараюсь от этого воздержаться, чтобы не впасть в историю;*

(5) *Я прошу прощения у аудитории, если мы сейчас уйдем в биологию.*

Локальные извинения, соответственно, сопровождают отдельные высказывания (реплики) говорящего. Они могут предварять несогласие / возражение / критику:

(6) *Извините, но вы путаете разных Тургеневых. Тургеневых было много, как, впрочем, и Пушкиных;*

(7) *Простите, но говорить, что провинция и периферия – это одно и то же, это то же самое, что утверждать: «Вы знаете, есть красный и синий цвет, но между ними нет никакой разницы».*

Нередко извинения сопровождают ситуации уже возникшего либо прогнозируемого непонимания. Первый, ретроспективный вариант представлен в речевом поведении говорящего, который является субъектом непонимания:

(8) *Я прошу прощения, но боюсь, что, во-первых, я, наверное, не очень поняла вопросы, а во-вторых, небольшой я специалист по турбулентностям хаоса, честно говоря.*

Второй, проспективный вариант реализуется как превентивное извинение за возможное непонимание со стороны аудитории:

(9) *Извините, может быть, не очень понятно сказал.*

Последний случай объединяет ссылку на непонятность информации и не вполне точное ее вербальное оформление и тем самым сближается с третьей разновидностью метакоммуникативных извинений – извинений за форму высказывания, в том числе за использование:

– непонятных / неточных / одиозных терминов:

(10) *Говорить об истине даже в науке считается признаком какой-то человеческой наивности или, простите, опять-таки «позитивизма»: какая там истина, когда мы повсюду, в том числе в*

науке, имеем дело с конструированием всего и вся, конструированием знания, «языковыми играми» (Витгенштейн) и т. п.;

– нестандартных со стилистической точки зрения единиц (11) либо единиц, нарушающих нормы политкорректности (12):

(11) ... вставляется корень алеутский хихта «говорить», к нему вы присобачиваете, извините за жаргон, окончание -ет, и вот получается на этом языке «он говорит»;

(12) – Вы исследовали еще одну социальную группу – бомжей?

– Я работала с нищими.

– **Извините.** Есть какая-то корреляция в поведенческих основах того, о чем говорилось сегодня, и нищими?;

– не вполне конвенциональной аргументации и/или нестандартных для научного дискурса риторических средств:

(13) – А в таком случае, в какой степени исчерпывающим является ваше объяснение столь длительной немодности позитивизма? Явно вы обозначили, что это уже не мода, а обычай.

– Ну, в том же смысле, в каком ношение наручных часов, которое, когда они появились, многие современники объявляли глупой модой, которая скоро кончится, сегодня превратилось в обычай. Хотя появились мобильники с часами, и карманные часы по-прежнему существуют, мы продолжаем почему-то носить наручные часы. Это стало обычаем. Так же и с позитивизмом. **Извините за такие сравнения**, может быть, они покажутся немного вульгарными с какой-то точки зрения, но по существу они верны.

Обобщая сказанное, можно отметить, что специфика научного диалога оказывает на семантику и прагматику извинения существенное воздействие. К наиболее очевидным проявлениям такого воздействия, на наш взгляд, относятся характер смысловых разновидностей извинения (ср. нерелевантность конвенциональных извинений и синкретизм метакоммуникативных извинений и извинений по существу) и своеобразие их прагматических функций, которые позволяют речевому акту извинения не только выступать в качестве индикатора соблюдения социальных норм и средства позитивной самопрезентации говорящего, но и обеспечивать удобство восприятия информации, участвовать в процессах внутритекстовой навигации, а также механизмах коррекции и автокоррекции речевого поведения участников научного диалога.

### Список использованной литературы

1. Пешё, М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия / М. Пешё // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 225–290.

2. Ратмайр, Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.

УДК 811.112.2 '42 (045)

**С. С. Ключенович**

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

## **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ СТЯЖЕННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ**

*В статье представлены результаты, полученные в ходе исследования проблематики, связанной с синтаксико-словообразовательным стяжением (контракцией) композитов, отмеченных общим компонентом, в целостную конструкцию. Указанный механизм языковой экономии получил широкое распространение в современной немецкоязычной речевой практике. Исследовательский этап, представленный в основной части статьи, освещает возможность включения стяженной конструкции как целостного образования в структуру композита более высокого порядка.*

Современный немецкий язык характеризуется исключительной продуктивностью словосложения. Данная специфика подтверждается как уже ставшими классическими работами, так и новыми исследованиями [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Настоящее исследование обращается к «узкой полоске» широкой проблематики немецкого словосложения. В нашем случае речь пойдет о синтаксико-словообразовательном стяжении двух или даже нескольких композитов с тождественным компонентом в единую конструкцию, что нередко наблюдается в современной немецкоязычной речевой практике [12]. Возникшая в результате подобного стяжения (контракции) структура соответствует формуле  $(a+b)c$  либо  $a(b+c)$ . Указанные два типа выделил в свое время известный швейцарский германист В. Хенцен [13, с. 16–17]. В нашем исследовании мы именуем первый тип стяжения финальной контракцией, а второй – инициальной контракцией. Примерами первого типа могут служить *Schul- und Geschäftsschließungen* [14], *land- oder forstwirtschaftliche Betriebe* [15, § 72], *Feuchtigkeits-, Wärme- und Lärmschutz* [16, § 120 с], второго типа – *Sterbetag und -ort* [17, § 2],

*Hilfsbetriebe und -einrichtungen* [18, § 1]. Как видим, в результате подобного «стяжения» [19, с. 88], по Х. Вельману, «контракции» («Kontraktion», «Kompositzusammenziehung») [3, с. 46], происходит, по образному выражению Н. А. Янко-Триницкой, «вынесение общей части за скобки» [20, с. 350]. Так, в случае финальной контракции  $(a+b)c$  «за скобки выносятся» общий опорный (определяемый) компонент каждого из композитов, подвергаемых процессу синтаксико-словообразовательного стяжения, а в случае инициальной контракции  $a(b+c)$  за «скобками» оказывается первый (определяющий) компонент.

Как свидетельствуют полученные данные, частотность композитной контракции как особого способа компрессирования характеризуется различными показателями в зависимости от типа текста. Объем текстовой выборки составил в нашем исследовании по 300 тысяч словоформ по каждой из трех сфер коммуникации. В качестве источников эмпирического материала привлекаются произведения немецкой художественной прозы второй половины XX столетия вплоть до настоящего времени, газетно-журнальные публикации за последние три десятилетия, а также тексты законов ФРГ, представленных в соответствующих кодексах.

Этап исследования, представленный в основной части данной статьи, посвящен рассмотрению вопросов, связанных с словообразовательным освоением стяженных конструкций в современной немецкой речевой практике. Анализ эмпирического материала выявил случаи включения стяженных конструкций в дальнейшие словообразовательные процессы. Так, в одном из газетных текстов зафиксирован следующий случай:

*Da die (Deutsche – С. К.) Post mit den Briten zum führenden Luft- und Seefrachtspediteur <...> avancieren würde...* [21] ‘Поскольку Немецкая почта с британцами стала бы ведущим оператором морских и авиаперевозок’.

Структурный анализ композита *Luft- und Seefrachtspediteur* выявляет бинарность построения производного, где определяемый компонент *Spediteur* ‘экспедитор, оператор’ получает в качестве единого определяющего члена стяженную конструкцию *Luft- und Seefracht* ‘морские и авиаперевозки, грузы’. Это означает, что указанное стяжение обретает статус непосредственно составляющей (НС) по отношению к компоненту *Kartell* в рамках всего композита. Рассматриваемый пример, безусловно, возможно интерпретировать и как фразовый композит, т. е. как композит, в структуру которого в качестве определяющего члена включена синтаксическая группа

[ср. по этому поводу 22, с 155]. В этой связи, несмотря на всю однозначную различность морфологии и синтаксиса, возможно констатировать некоторую область их взаимного наложения («The structures in morphology and syntax are of quite different character. There is, however, some overlap with respect to the features assumed in morphology and in syntax» [23, с. 255; ср. по этому поводу также 24; 25]

Рассмотрим еще один текстовый фрагмент:

Заголовок. *Sturm «Rita» versetzt Energiemarkt in Panik* ‘Ураган «Рита» стал причиной паники на рынке энергоносителей’

Подзаголовок. *Öl- und Benzinpreise explodieren* ‘Цены на нефть и бензин подскочили’

Текст. *«Rita» wird vermutlich am kommenden Wochenende das Ölförderungs- und -verarbeitungs-zentrum an der US-Südküste erreichen.* [21] ‘Предполагается, что в ближайшие выходные «Рита» достигнет центр добычи и переработки нефти на южном побережье США’.

В приведенном довольно длинном композите *das Ölförderungs- und -verarbeitungs-zentrum* также выявляется в качестве определительного компонента стяженная конструкция *Ölförderung- und -verarbeitung*.

Попутно отметим также, что, если в первом примере стяженная конструкция представляет собой распространенную финальную контракцию [12] (*Luft- und Seefracht* – общий компонент справа), то во втором случае это более редкая инициальная контракция (*Ölförderung- und -verarbeitung* – общий компонент слева).

Описанные словообразовательные процессы имеют место не только в газетном дискурсе, но и в юридическом. Так, примером первого типа в тексте закона является громоздкий композит *Schwer- oder Großraumtransport-Begleitfahrzeuge* [15, § 52] ‘автомобили сопровождения при транспортировке тяжелых или крупногабаритных грузов’ (*Schwer- oder Großraumtransporte*), а примером второго типа – композит *DIN-Prüf- und Überwachungszeichen* [15, § 72] ‘значок на номерном знаке, что он изготовлен в соответствии с нормами ДИН’ (*DIN-Prüfung und Überwachung*).

В качестве обобщения результатов можно констатировать, что синтаксико-словообразовательное стяжение (контракция) используется во всех трех исследуемых сферах коммуникации современного немецкого языка (художественной прозе, газетно-публицистических текстах, законодательных актах). При этом наиболее насыщенным оказался законодательный дискурс (345 конструкций после вычета повторов в том же тексте).

В художественной прозе показатели оказались минимальны (67). В прессе насчитывается 150 конструкций.

Еще одним результатом, релевантным именно на данном исследовательском этапе, можно считать установление возможности участия стяженных конструкций инициального и финального типа в последующих словообразовательных процессах в качестве единого определительного компонента при образовании композитов следующего порядка, т. е. более высокого уровня языковой экономии. Таковы факты, зафиксированные в газетном и законодательном дискурсах.

### Список использованной литературы

1. Степанова, М. Д. Словосложение в современном немецком языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / М. Д. Степанова ; Ленингр. гос. ун-т им. А.А.Жданова. – Л., 1960. – 43 с.

2. Павлов, В. М. Субстантивное словосложение в немецком языке : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / В. М. Павлов. – Л., 1973. – 428 л.

3. Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Bd. 4. Substantivkomposita / L. Ortner [et al.]. – Berlin : de Gruyter, 1991. – 863 S.

4. Ortner, H. Zur Theorie und Praxis der Kompositaforschung / H. Ortner, L. Ortner. – Tübingen: Narr, 1984. – 406 S. – (Forschungsberichte des Instituts f. Deutsche Sprache Mannheim; Bd. 55).

5. Wilss, W. Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: theoret. Grundlagen – Beschreibung – Anwendung / W. Wilss. – Tübingen: Narr, 1986. – 323 S.

6. Вашунин, В. С. Субстантивные сложные слова в немецком языке / В. С. Вашунин. – М. : Высш. шк., 1990. – 159 с.

7. Schippan, Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – Tübingen : Niemeyer, 2002. – 310 S.

8. Ольшанский, И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М. : Academia, 2005. – 416 с.

9. Erben, J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre / J. Erben. – 5., durchges. u. erg. Aufl. – Berlin : Schmidt, 2006. – 205 S.

10. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. Unter Mitarbeit v. M. Schröder. – 4., völlig neu bearb. Aufl. – Berlin; Boston : de Gruyter, 2012. – 483 S.

11. Ключенович, С. С. Способы пополнения словарного состава современного немецкого языка : учеб.-метод. пособие / С. С. Ключенович. – Минск : МГЛУ, 2007. – 59 с.
12. Ключенович, С. С. Финальная контракция сложных слов с тождественным компонентом в разнотипных дискурсивных условиях / С. С. Ключенович // Вестн. Минского гос. лингв. ун-та. Сер. 1. Филология. – 2020. – № 4. – С. 58–65.
13. Henzen, W. Deutsche Wortbildung / W. Henzen. – 2., verb. Aufl. – Tübingen : Niemeyer, 1957. – 306 S.
14. Konsumklima [Electronic resource] – Mode of access: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2020-04/rezession-coronavirus-wirtschaftskrise-konsumklima-gfk>. – Date of access: 23.04.20.
15. Straßenverkehrs-Zulassungs-Ordnung // Strafrecht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
16. Gewerbeordnung // Öffentliches Recht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
17. Melderechtsrahmengesetz // Öffentliches Recht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
18. Bundesfernstraßengesetz // Öffentliches Recht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
19. Кукушкина, А. Т. Особенности языковой экономии в структуре сложного слова (IV). К вопросу о плане сложного слова / А. Т. Кукушкина // Теоретические вопросы немецкой филологии (лексикология, стилистика): Сб. науч. трудов. – Горький : Горьк. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Н. А. Добролюбова, 1974. – Вып. 58. – С. 82–91.
20. Янко-Триницкая, Н. А. Словообразование в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. – М. : Индрик, 2001. – 504 с.
21. Financial Times Deutschland 20.09.2005.
22. Meibauer, J. Phrasenkomposita zwischen Wortsyntax und Lexikon / J. Meibauer // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 2003. – Nr. 22. – S. 153–188.
23. Pafel, J. Phrasal compounds and the morphology-syntax relation / J. Pafel // Further investigations into the nature of phrasal compounding / C. Trips, J. Kornfilt (eds.). – Berlin : Language Science Press, 2017. – P. 233–259.
24. Ackema, P. Beyond morphology. Interface Conditions on Word Formation / P. Ackema, A. Neeleman. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 318 p.

25. Lieber, R. The Lexical Integrity Hypothesis in a new theoretical universe / R. Lieber, S. Scalise // *Lingue e Linguaggio*. – 2006. – Vol. 5. – P. 7–32.

УДК 811. 112.22

**Т. С. Котик**

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

## О ТИПАХ КОНСТРУКЦИЙ С ДЕЙКТИЧЕСКИМИ НАРЕЧИЯМИ С ФОРМАНТОМ *HIN*

*В статье рассматриваются дейктические наречия, образованные по схеме *hin-* + предлог (наречие). Данные языковые единицы употребляются для описания пространства в немецком языке, а именно для ориентации направленности движения относительно субъекта дейксиса. Дейктические наречия употребляются в различных синтаксических конструкциях. В данной работе установлены типы позиций, в которых употребляются дейктические наречия в немецком языке.*

Локальный дейктик *hin* ‘туда’ обладает высокой словообразовательной активностью в немецком языке и активно вступает в словообразовательные отношения, как с самостоятельными, например, *hingehen* ‘идти (туда)’, *die Hinfahrt* ‘поездка’ и т. д., так и со служебными частями речи. Результаты сплошной выборки из одного из самых авторитетных толковых словарей немецкого языка «Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache» [1] показали, что дейктическая единица *hin* ‘туда’ вступает в словообразовательные отношения с 9 предлогами (*ab* ‘от, из, с’, *an* ‘у, при’, *auf* ‘на’, *aus* ‘из’, *durch* ‘через’, *in*<sup>9</sup> ‘в’, *unter* ‘под’, *über* ‘над’, *zu* ‘к’), 1 наречием *weg* ‘прочь’. В результате деривации по схеме *hin-* + предлог (наречие) возникают сложные наречия типа *hinauf* ‘вверх’, *hinzu* ‘к’, *hinaus* ‘наружу’ и т. д.

Согласно примерам высказываний из параллельного немецко-русского подкорпуса Национального корпуса русского языка [3], дейктические наречия выступают как самостоятельные единицы в различных синтаксических конструкциях. Так, в примере (1)

---

<sup>9</sup> *hinein* - die form. mhd. *hin in* [2]

дейктическое наречие *hinauf* ‘вверх’ употреблено в конструкции ‘дейктическое наречие + предлог + имя существительное’.

(1) *Und ich mag diesen Traum nicht — hier ist alles so... hässlich!*  
«*Er seufzte schwer und zeigte **hinauf zur Decke**.* [Kerstin Gier. Smaragdgrün (2010) | Керстин Гир. Изумрудная книга (С. Вольштейн, 2013)]. / И не люблю этот сон – здесь всё так уродливо! – он тяжело вздохнул и показал на потолок. [Керстин Гир. Изумрудная книга (С. Вольштейн, 2013)].

В примере (2) наречие *hindurch* ‘сквозь’ употреблено в конструкции ‘наречие + дейктическое наречие’.

(2) *Mich störte das Liedchen kaum, wenn ich hinter meiner Trommel **mitte** hindurch, durch Gläschen und Frau Holle stampfte, dabei den einfältigen Rhythmus, der ja nicht ohne Reiz ist, aufnahm und Glas, Glas, Gläschen trommelnd, ohne ein Rattenfänger zu sein, die Kinder nachzog.* [Günter Grass. Blechtrommel (1959) | Гюнтер Грасс. Жестяной барабан (С. Л. Фридлянд, 1997)]. / Но меня они не смущали, когда вместе с моим барабаном я шагал сквозь «Госпожу Метелицу», заимствуя примитивный, но не лишенный приятности ритм, выбивал «Стекло, стакан, стопарик» и, не будучи крысоловом, увлекал за собой детей. [Гюнтер Грасс. Жестяной барабан (С. Л. Фридлянд, 1997)].

Очевидно, что дейктические наречия в немецком языке употребляются в различных синтаксических конструкциях.

Цель данной работы – установить типы конструкций, в которых употребляются дейктические наречия.

Для достижения поставленной цели мы проанализировали 1000 контекстов (по 100 контекстов с каждым дейктическим наречием) из Национального корпуса немецкого языка [4]. Анализ способов употребления сложных наречий с *hin-* показал, что они употребляются в следующих синтаксических позициях<sup>10</sup>:

1) в постпозиции с именами существительными, местоимениями и наречиями, например, *die Straße hinunter* ‘вниз по улице’, *die Treppe hinauf* ‘вверх по лестнице’, *ihm hinzu* ‘к нему’, *oben hinauf* ‘вверх’ и т. д.;

2) в пре- или постпозиции в конструкциях типа ‘предлог + существительное/местоимение’, а также в постпозиции в конструкциях типа ‘предлог + наречие’, например, *ins Grün hinauf* ‘вверх в зелень’, *von der Stadt hinauf* ‘наружу из города’, *hinan in*

---

<sup>10</sup> Дейктические наречия употребляются также как отделяемые приставки, например, *hinauffahren* ‘везти наверх’, *hinuntergehen* ‘спускаться’ и т. д. Однако в данной работе мы рассматриваем только те примеры, где данные языковые единицы употребляются самостоятельно.

*grundlosem Schlamm* ‘вверх в бездонную грязь’, *von oben hinab* ‘сверху вниз’ и т. д.;

3) вне конструкции в начале или середине предложения, например, *und hinab ging’ s zu Bruggers’* и мы пошли к Бруггерсу’, *hinzu kommen Zahlungen* ‘к этому добавляются платежи’.

Рассмотрим подробнее данные типы конструкций. В постпозиции в конструкциях с именами существительными, местоимениями и наречиями, например, *den Weg hinauf* ‘вверх по дороге’, *oben, unten hinaus* ‘вверх, вниз наружу’ и т. д., дейктические наречия употребляются для ориентации направления движения относительно субъекта дейксиса<sup>11</sup>, указывая при этом на удаление от него. Так, в примере (3) в конструкции *... schaute Baldini nach Süden die Straße hinunter in Richtung Parlamentspalastes* дейктическое наречие указывает на то, что взгляд субъекта дейксиса *Baldini* направлен от него вниз по улице в сторону дворца Парламента.

(3) *Immer noch schaute Baldini nach Süden die Straße hinunter in Richtung Parlamentspalastes war einfach zu angenehm, dass von Grenouille nichts mehr zu sehen war!* [Patrick Süskind. *Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders* (1985) | Патрик Зюскинд. *Парфюмер: История одного убийцы* (Э. Венгерова, 1992)]. / Бальдини все еще смотрел на улицу, ведущую на юг, к дворцу Парламента – как все-таки приятно, что Гренуя и след простыл! [Патрик Зюскинд. *Парфюмер: История одного убийцы* (Э. Венгерова, 1992)].

Рассмотрим второй тип конструкций: употребление дейктических наречий в пре- или постпозиции в конструкции ‘предлог + существительное/местоимение’, а также в постпозиции в конструкции ‘предлог + наречие’, например, *zum Gipfel hinauf* ‘наверх к вершине’, *hinaus aus dem Hafen* ‘наружу из порта’, *von unten herauf* ‘снизу вверх’ и т. д. В таких конструкциях предложная группа указывает на начальную либо конечную точку движения, сложное наречие же уточняет направленность движения относительно субъекта дейксиса, дублируя при этом значение предлога, например, *durch das Fenster hindurch* ‘через окно’ (дословно: через окно туда сквозь).

Так, в примере (4) в предложной конструкции *bis hinaus vor die Tür* ‘наружу до двери’ предлог *bis* ‘до’ указывает, что движение осуществляется до определенной границы, дейктическое наречие

---

<sup>11</sup> Под субъектом дейксиса вслед за Е.В. Падучевой мы понимаем субъект, идентифицирующий объекты и участки пространства или времени через местоположение самого себя, а отрезки времени – через отношение к своему настоящему моменту [5, с.5].

*hinaus* – на направленность движения наружу из комнаты по направлению от субъекта дейксиса, предложная группа *vor die Tür* – на конечную точку движения.

(4) *Krüger-Bei begleitete mich, was er nur mit hohen Respektspersonen zu tun pflegte, bis hinaus vor die Tür, wo ein herrlicher Fuchshengst stand, den er für mich hatte satteln lassen.* [Karl May. Satan und Ischariot (1892) | Карл Май. Сатана и Искарот (А. Г. Москвин, Л. Костюкова, 1996)]. / Крюгер-бей проводил меня до двери, что ему положено было делать только в отношении высоких персон; перед входом ждал великолепный рыжий жеребец, которого оседлали для меня. [Карл Май. Сатана и Искарот (А. Г. Москвин, Л. Костюкова, 1996)].

Разберем третий тип употребления дейктических наречий: вне конструкции в начале или середине предложения.

Следует отметить, что в таком типе конструкции употребляются только два дейктических наречия с *hin-* (*hinab*, *hinzu*), данный тип конструкций является наименее характерным для дейктических наречий с формантом *hin-* в немецком языке. Для наречия *hinab* ‘вниз’ зафиксировано только 2 контекста, где данное наречие употреблено в такой позиции (пример (5)).

(5) *Als sie bei der Terrassentreppe angekommen waren, machten sie kehrt, und hinab ging’ s zu Bruggers und wieder herauf und wieder hinab und wieder...*[Walser, Martin: Ein springender Brunnen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998, S. 268]. (Когда они добрались до ступенек террасы, они повернулись и пошли вниз к Брюггерсу, снова вверх и снова вниз, и снова, и снова).

Наречие *hinzu* ‘к, к этому’ во всех контекстах в такой позиции (всего 18 контекстов) употреблено с глаголом *kommen* в значении *к этому надо добавить* (пример (6)).

(6) *Hinzu kommen weitere Sur-Place-Stipendien des DAAD.* [Matthias Bischoff, Dr. Eric Chauvistré, Constanze Kleis, Joachim Wille. Tatsachen über Deutschland (2018) | Маттиас Бишофф, д-р Эрик Шовистре, Констанце Кляйс, Йоахим Вилле. Факты о Германии (Николай Смирнов, Наталья Ена, 2018)]. / Сюда следует добавить и другие Sur-Place-стипендии DAAD. [Маттиас Бишофф, д-р Эрик Шовистре, Констанце Кляйс, Йоахим Вилле. Факты о Германии (Николай Смирнов, Наталья Ена, 2018)].

Таким образом, в результате анализа установлено, что дейктические наречия с формантом *hin-* употребляются в трех типах конструкций: в постпозиции с именами существительными, местоимениями и наречиями; в пре- или постпозиции в конструкциях типа ‘предлог + существительное/местоимение’, также в постпозиции

в конструкциях типа ‘предлог + наречие’. Данные типы конструкций являются наиболее характерными для дейктических наречий. Третий тип – вне конструкции в начале или середине предложения – является менее употребительным.

### Список использованной литературы

1. Duden online [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.duden.de>. – Дата доступа: 25.01.2020.
2. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui\\_py?sigle=DWB](http://http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB). – Дата доступа: 01.03.2020.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/>. – Дата доступа: 30.01.2020.
4. Национальный корпус немецкого языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dwds.de>. – Дата доступа: 02.03.2020.
5. Падучева, Е. В. Режим интерпретации как контекст, снимающий неоднозначность [Электронный ресурс] / Е. В. Падучева: // Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/64.htm>. – Дата доступа: 02.09.2020.

**УДК 821.111’06-311.6\*П.О’Брайан**

**О. А. Лиденкова**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ТИПЫ ГЕРОЕВ В ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНАХ П. О’БРАЙАНА**

*В статье рассматриваются черты современного исторического романа классической формы на примере творчества британского писателя П. О’Брайана. Выявлены авторские стратегии характеристики героев, основанные на приеме парадокса и деконструкции стереотипа романного героя классического типа.*

Человеческие отношения находятся в центре внимания авторов лучших современных романов. Интерес как читателей, так и писателей прикован не столько к интригам, общественной проблематике или приключенческому сюжету, но и к характерам, которые стоят за ними.

Прекрасный пример – цикл “*Aubrey–Maturin series*” английского писателя П. О’Брайана, посвященный противостоянию Англии и Франции в эпоху Наполеоновских войн.

Несмотря на то, что в англоязычном литературоведении О’Брайан считается одним из наиболее заметных авторов исторической прозы XX столетия, в нашей стране он практически неизвестен, и лишь немногие его произведения переведены на русский язык, что обуславливает актуальность подобного исследования.

Английский писатель Патрик О’Брайан (настоящее имя Ричард Патрик Расс) оставил достаточно богатое литературное наследие: 8 романов, 6 сборников рассказов, популярные литературные биографии “*Men-of-War: Life in Nelson’s Navy*” (1974), “*Picasso*” (1976), “*Joseph Banks: A Life*” (1987). Его литературный талант проявился в переводах с французского, наиболее известный из которых – роман «Мотылек» А. Шарьера – оказался настолько удачным, что не в последнюю очередь способствовал появлению классической экранизации Ф. Шеффнера (1973). Но настоящую славу и признание ему принесли его исторические романы “*The Aubrey–Maturin series*” о капитане Джеке Обри и докторе Стивене Мэтьюрине. Цикл, состоящий из 21 книги (последний роман не окончен в связи со смертью автора в 2000 году), во всей полноте воссоздает различные стороны британского общества начала XIX века: быт загородного поместья, портового города, полную интриг и бюрократии внутреннюю жизнь адмиралтейства, трагичную безысходность долговой тюрьмы и изолированную вселенную корабля.

То, ради чего эти романы читают, что делает их уникальными – не столько морские сражения капитана Джека Обри или шпионские интриги его друга доктора Мэтьюрена (подобная литература в настоящее время появляется в огромном количестве), сколько сложная непредсказуемая драма человеческих отношений в изолированном сообществе малознакомых людей, вынужденно сосуществующих на тесном пространстве корабля, затерянного среди океана. Несколько сотен человек в экстремальных условиях холода, жары, попеременного штиля и шторма, а также боевых столкновений с противником – идеальная среда, в которой постепенно происходит нравственное и социальное формирование личности персонажей, а сами герои обретают истинное знание о своих чувствах и своей натуре.

Корабль как место действия также предоставляет писателю возможность представить уникальный срез общества определенной эпохи, так как практически все социальные слои представлены на его палубе: мальчишки-мичманы из дворянских семей, вторые и третьи

сыновья старых аристократических родов, просто искатели приключений, разорившиеся торговцы и недоучившиеся студенты, ремесленники, фермеры и отцы семейств, которым не повезло оказаться в портовом городе во время принудительной вербовки, эмигранты со всего мира от Польши до Явы, бывшие малазийские пираты, даже арестанты и душевнобольные, которыми доукомплектовывает команду адмиралтейство.

Эти люди приносят с собой все условности и предрассудки своего времени и мировоззрения. В миниатюрном срезе исторического периода разворачивается реальная трагедия возрастного мичмана, которого команда считает Ионой – проклятием для корабля, драма любовного треугольника с участием молодой офицерской жены, а появление пассажира-аристократа усложняет и без того непростую задачу мирного сосуществования разнородного общества во время долгого плавания.

С неожиданного для современного читателя ракурса показано отношение к войне ее непосредственных участников, которые с тревогой следят за ходом мирных переговоров. Но делают это вовсе не в ожидании возможности вернуться домой. Их пугает не угроза продолжения войны, но угроза мира: *“said James, dropping the words into the silence, ‘that there may be some danger of peace»*[1, с. 128]. И в этом есть своя логика. Война для моряков – образ жизни, а мирное существование на берегу лишь ее подобие, ведь большинство будет списано на берег на половинном жаловании без перспектив повышения по службе и призовых денег (практически единственной возможности обеспечить семью): *“how blue everyone has always looked this war, when there was any danger of peace”* [1, с. 130].

Что делает всех этих персонажей такими живыми и интересными для читателя – их несовершенство и подверженность обычным человеческим слабостям. Можно сказать, что портреты обоих главных героев цикла основаны на парадоксе и противоречиях. Капитан Джек Обри – один и немногих представителей типа *“scientific sailor”* – талантливый математик, навигатор, астроном. При этом он также суеверен, как и самый простой моряк: никогда не выйдет в море в пятницу и добросовестно насвистывает с мостика «проверенные» мелодии, которые гарантированно вызовут ветер даже в мертвый штиль: *“‘Does it mean good luck?’ asked Jack, cocking his ear for the sound. ‘A capital omen, I dare say’”* [2, с. 159]. Но и здесь писатель часто держит читателя на грани веры и неверия: то ли Джек действительно верит в самые дремучие морские ритуалы, то ли это уловка, чтобы сохранить тонкое душевное равновесие команды, насчет психической устойчивости которой он не питает иллюзий:

*“And whether you brought it [plague] back or not, half the hands would die of fright”* [2, с. 175].

Один из самых успешных капитанов, Джек старается действовать хитростью и избегать насилия, и уныние нападает на него после каждого победного сражения: *“Then again, he loves to make war – no man more eager in the article of battle; but afterwards it is as though he did not feel that war consisted of killing your opponents”* [3, с. 85]. При этом идеализм парадоксальным образом сочетается в капитане Обри с крайней практичностью, например, когда он цинично ждет смерти адмиралов, которая автоматически означает для него возможность повышения по службе: *“should get my flag in the next five years or so – sooner, if those old fellows at the head of the list did not cling to life so”* [4, с. 29].

Ближайший друг и соратник Обри доктор Матьюрин – не менее противоречивая личность и представляет собой странную смесь Джеймса Бонда и Жака Паганеля. Самоотверженный врач и ученый – *a perfect Quixote* – он, словно человек с тысячью лиц, может удивлять окружающих своей *“underlying hard ruthlessness”*: *“there was something disagreeable, and somehow reptilian, about the cold, contained way Stephen took up his stance, raised his pistol, looked along the barrel with his pale eyes, and shot”* [2, с. 303].

Стивен – один из лучших тайных агентов Британии, автор хитроумных стратегий, которые регулярно путают планы французской разведки. При этом он может забыть надеть рубашку на званый ужин или прийти туда в тапочках.

Таким образом, персонажи романов П. О’Брайана попеременно становятся романтическими, героическими, комическими, а иногда и трагикомическими фигурами, демонстрируя всю сложность и противоречивость человеческой природы, то, как мало каждый из нас на самом деле знает себя и как мало мы можем предсказать реакции и поведение даже самых близких друзей. Сила этих произведений – в серьезном и глубоком исследовании человеческих характеров, психологизме и внимании автора к непредсказуемой игре настроений, иррациональных и спонтанных движений души, горечи смерти и утраты, которая омрачает самую триумфальную победу, а также толике юмора и радости, которой он разбавляет самую мрачную трагедию.

### **Список использованной литературы**

1. O’Brian, P. Master and commander / P. O’Brian. – W.W. Norton, 1990. – 459 p.
2. O’Brian, P. Post Captain / P. O’Brian. – W.W. Norton, 1972. – 496 p.

3. O'Brian, P. H.M.S. Surprise / P. O'Brian. – HarperCollins Publishers Limited, 2007. – 361 p.

4. O'Brian, P. Desolation Island / P. O'Brian. – W.W. Norton, 2011. – 352 p.

УДК 811'42

**М. С. Матвеева**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **ПОНЯТИЕ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

*В настоящей статье раскрывается содержание понятия «прецедентность»: рассмотрены различные подходы к определению данного феномена, предлагаемые учеными-лингвистами; представлены типы прецедентности, а также классификация единиц прецедентности (прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентное имя).*

«Большой энциклопедический словарь» дает следующее определение понятию «прецедент» (от лат. praecedens – идущий впереди, предшествующий) – 1) случай, имевший ранее место и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода; 2) решение суда или какого-либо другого органа, вынесенное по конкретному делу и обязательное при решении аналогичных дел в последующем [1].

Понятие прецедентности неразрывно связано с понятием «прецедентный текст». Впервые данный термин был использован Ю. Н. Карауловым в 1986 году. Ю. Н. Караулов определял данные феномены как тексты, «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях; 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец; 3) такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2, с. 216].

Как следует из вышеизложенного, одним из критериев, в соответствие с которым текст может рассматриваться как прецедентный, является его общеизвестность. Однако данный критерий

не всегда справедлив, так как тексты могут становиться прецедентными на короткий период времени, т. е. прецедентность приобретает темпоральный характер. В таком случае они не могут быть известны абсолютно всем представителям лингвокультурного сообщества. В связи с этим Г. Г. Слышкин выделяет микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные и общечеловеческие прецедентные тексты [3, с. 28].

Е. А. Земская считает, что тексты могут стать прецедентными только в том случае, если они вводятся в коммуникацию в исходном виде, т. е. как «цитации», либо в измененном виде («квазицитации»), они известны представителям лингвокультурного сообщества и частота их употребления довольно велика [4, с. 157].

Говоря о прецедентности, необходимо упомянуть о типах прецедентов. В. В. Красных и Д. Б. Гудков выделяют следующие типы прецедентов:

- а) социумно-прецедентные;
- б) национально-прецедентные;
- в) универсально-прецедентные.

Социумно-прецедентные феномены – это феномены, известные любому представителю определенного сообщества. Данный тип прецедентов не подвержен влиянию национальной культуры. Например, прецеденты, характерные для журналистов или представителей сферы информационных технологий или же для подростков.

Национально-прецедентные феномены представляют собой феномены, которые известны любому представителю лингвокультурного общества. Такие феномены культурно маркированы.

Универсально-прецедентные феномены – феномены, известные любому человеку, благодаря процессу глобализации культуры [5, с. 24–25, с. 96].

Для того чтобы в полном объеме раскрыть содержание понятия «прецедентность», необходимо обратиться к рассмотрению единиц прецедентности. К таким единицам относятся прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация и прецедентное имя. Определение понятия «прецедентный текст» было представлено выше, поэтому более подробно остановимся на примерах прецедентных текстов. Так, к прецедентным текстам относятся произведения художественной литературы («Гамлет», «Гарри Поттер», «Анна Каренина»), рекламные тексты (“*Just do it*” – слоган фирмы Найк), публицистические тексты, тексты песен (“*Yesterday*”, «Купалинка», «Катюша»).

Прецедентное высказывание представляет собой воспроизводимый продукт речемыслительной деятельности. Отличительным признаком прецедентного высказывания является то, что сумма значений его компонентов не тождественна общему смыслу высказывания [6, с. 66]. К прецедентным высказываниям относятся цитаты из текстов различных жанров. Например, *“To be or not to be. That is the question”*, *“I’ll think about it tomorrow”*, «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, в особенности у тех, кто сильнее вас. Сами предложат и сами все дадут», «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему». К прецедентным высказываниям также можно отнести цитаты из фильмов: *“I’ll be back”*, *“May the force be with you”*, *“I’m going to make him an offer he can’t refuse”*, «Муля, не нервируй меня!», «Я – артист больших и малых театров; а фамилия моя – слишком известная, чтобы я ее называл!». Пословицы также могут становиться прецедентными высказываниями. Например, *“All roads lead to Rome”* – все дороги ведут в Рим, *“East or West, home is best”* – в гостях хорошо, а дома лучше.

Прецедентная ситуация – это ситуация-эталон, связанная с набором определенных коннотаций [6, с. 68]. Например, чудесное превращение простой девушки в принцессу в сказке Золушка, вражда Монтекки и Капулетти, гибель Титаника, сражение за Перл Харбор, предательство Иудой Христа.

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом (*Анна Каренина, Онегин, Плюшкин*), относящимся, как правило, к числу прецедентных, или с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (*Ньютон, Иван Сусанин, Геркулес, King Arthur, Dorian Gray, David Copperfield, Richard Geer*). К этой группе прецедентных феноменов относятся также имена-символы эпохи. (*Галилей, Менделеев, Прокофьев, Margaret Thatcher*) [6, с. 67].

Прецедентные имена можно разделить на:

– антропонимы – собственные имена реальных людей или персонажей. Например, *Остан Бендер, Джульетта, Bush, Trump, Mickey Mouse*;

– топонимы – названия географических объектов (*Бородино, Сталинград, Waterloo*);

– идеонимы – собственные имена объектов духовной культуры (*Адам, Ева*);

– теонимы – собственные имена божеств (*Зевс, Гера, Hercules, Atlas*).

На основе всего вышеизложенного необходимо отметить, что феномен прецедентности исследуется учеными-лингвистами на протяжении более тридцати лет и существуют различные подходы к определению данного понятия, однако основным критерием для идентификации текста как прецедентного является его известность для любого представителя определенного лингвокультурного сообщества.

### **Список использованной литературы**

1. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / А.М. Прохоров. – изд. 2-е, переработанное и дополненное. – 1997. – Режим доступа: <http://www.vedu.ru/bigencdic/50289/>. – Дата доступа: 14.09.2020.

2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. / Ю. Н. Караулов. – М., 2007. – 264 с.

3. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М., 2000. – 128 с.

4. Земская, Е. А. Цитация и способы ее трансформации в заголовках современных газет / Е. А. Земская // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т. Г. Винокур. – М., 1996. – С. 157–168.

5. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.

6. Красных, В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1997. – № 3. – С. 62–74.

**УДК 811.112.2'373.811**

***К. Г. Никитенкова***

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

### **ПЕРСПЕКТИВЫ ФРЕЙМОВОГО АНАЛИЗА В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Основной идеей настоящей статьи является положение о том, что в немецком языке существует семантическое согласование компонентов в рамках словообразовательной конструкции.*

*Исследование сочетаемостных свойств единиц словообразовательного уровня позволяет определить закономерности их соединения с основами, а также объяснить их семантику. Установлено, что положения современной теории фреймов могут стать базой для обоснования принципов сочетаемости компонентов в рамках сложных, сложнопроизводных слов, а также конструкций со вторым переходным компонентом.*

В лингвистической литературе последних десятилетий XX века понятие сочетаемости привлекло внимание исследователей по ряду причин. Прежде всего, одной из предпосылок явилось «признание системности языка во всем объеме его функционирования» [1, с. 42]. Учеными не раз делался акцент на взаимозависимости словообразовательных элементов и сочетающихся с ними основ. Так, по мнению Е. С. Кубряковой и З. А. Харитончик, «суффикс и основа, будучи равноправными партнерами словообразовательной модели, оказываются компонентами взаимообусловленными и взаимозависимыми» [2, с. 203]. Вскрытие семантических отношений между компонентами сложного слова нередко связано с трудностями. Как пишет М. Д. Степанова, «оба компонента таких соединений теряют конкретность, выступая в общих аспектах своих значений; при этом второй компонент обозначает более широкое понятие по сравнению с понятиями, соответствующими словам в целом» [3, с. 191]. Так, со вторым компонентом *-schmerz* ‘боль’ могут связываться только слова, обозначающие, то, что может болеть, например, *Zahn-, Kopf-, Halsschmerzen* и т. д. Другими словами, второй компонент в силу своей семантики открывает определенные позиции, которые могут или должны заполняться другими элементами. При этом в семантике первого компонента должны присутствовать коррелирующие со вторым компонентом семы, которые обеспечивают сцепление двух компонентов. По словам М. Райс, «у суффиксов по сравнению со свободными морфемами есть сильно выраженные и всегда ориентированные в левую сторону избирательные свойства» [4, с. 120, 122].

В советском языкознании популярным было понятие *валентность*, т. е. избирательность языковых единиц при сочетании в рамках производного слова [1; 2; 3]. В ходе валентного анализа единиц словообразовательного уровня выявлялись закономерности соединения компонентов сложных слов или производящей основы и аффиксальной морфемы. С развитием в лингвистике когнитивного

подхода потребовался переход с поверхностного, чисто языкового уровня на более глубокий, концептуальный уровень анализа сочетаемых свойств единиц.

В лингвистике термин *фрейм* впервые был введен в оборот Ч. Филлмором при изучении валентности глагола (в связи с развитием теории падежных рамок) и впоследствии послужил основанием для разработки фреймовой семантики в падежной грамматике [5]. Идея введения в лингвистику понятия фрейма возникла у Ч. Филлмора в ответ на актуальный на тот момент подход к семантике, в соответствии с которым значение лингвистической формы представляет собой список (чек-лист) условий, которые должны выполняться для того, чтобы форма использовалась правильно или соответствующим образом. Во фреймовой семантике значение слова представляет собой схематизацию мира говорящим, базирующуюся на опыте.

Традиционно фреймовый анализ используется в исследовании семантики самостоятельных лексических единиц. Однако нами неоднократно описывались результаты применения фреймового анализа в словообразовании, на примере сложных и сложно-производных слов, конструкций со вторыми переходными компонентами (ВПК) [6; 7; 8].

Рассмотрим перспективы, которые открывает фреймовый анализ в словообразовании современного немецкого языка:

1. Вскрытие закономерностей формирования значения адъективных и субстантивных ВПК.

Генерализованное значение ВПК начинает зарождаться уже во вторичном значении самостоятельной единицы и развивается в ходе расширения или сужения семантических контекстов. Обобщенный, абстрактный характер семантики ВПК объясняется тем, что фрейм конструкции с ВПК имеет открытый слот «X». Данный слот может заполняться различными значениями «Y1» «Y2» «Yn», что приводит к формированию обобщенного значения у компонента, характерного для единиц словообразовательного уровня (см. Таблица 1, Таблица 2).

2. Выявление и объяснение закономерностей сочетаемости компонентов словообразовательной конструкции.

Семантика вторых переходных компонентов и их сочетаемость с первыми (левыми) компонентами во многих случаях предопределяется фреймом как структурой представления знаний.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика фреймов *geeignet* и [... -*geeignet*]

Фрейм имени прилагательного <i>geeignet</i>		Фрейм ВПК - <i>geeignet</i>	
Слоты	Заполнители	Слоты	Заполнители
<i>суть</i> : подходящий, пригодный для <b>чего-л., кого-л.</b>		<i>суть</i> : подходящий для <b>какого-л. прибора</b>	
<i>объект</i> : <b>одушевленный</b> + неодушевленный	<i>Mensch</i> ‘человек’  <i>Golfspielen</i> ‘игра в гольф’ <i>Tätigkeit</i> ‘деятельность’ <i>Position</i> ‘позиция’ <i>Zweck</i> ‘цель’ <i>Studium</i> ‘учеба’...	<i>объект</i> : неодушевленный (прибор)	<i>Mikrowelle</i> ‘микроволновая печь’ <i>Spülmaschine</i> ‘посудомоечная машина’ <i>Waschmaschine</i> ‘стиральная машина’...
<i>субъект (носитель признака)</i> : <b>одушевленный</b> + неодушевленный	<i>Kandidat</i> ‘кандидат’ <i>Bewerber</i> соискатель’ <i>Mittel</i> ‘средство’ <i>Maßnahmen</i> ‘мероприятия’ <i>Ort</i> ‘место’...	<i>субъект (носитель признака)</i> : неодушевленный	<i>Geschirr</i> ‘посуда’ <i>Gläser</i> ‘стаканы’ <i>Friteuse</i> ‘фритюрница’ ...

Значение самостоятельной лексемы *geeignet* является достаточно обобщенным, ср.: *geeignet* ‘**einem bestimmten Zweck, bestimmten Anforderungen entsprechend, voll genügend; passend, tauglich**’ (соответствующий определенной цели, определенным требованиям, достаточный; подходящий, пригодный) [9]. При этом ВПК конструкции [... -*geeignet*] имеет следующее значение: -*geeignet* ‘drückt in Bildungen mit Substantiven aus, **in welchem Gerät etwas keinen Schaden nimmt** (в сочетании с именами существительными выражает, в каком приборе что-л. не будет повреждено), например: *mikrowellengeeignet* ‘подходящий для микроволновой печи’, *spülmaschinengeeignet* ‘подходящий для посудомоечной машины’ и др. Тематическая принадлежность первого компонента (объекта) ограничена – приборы, устройства (микроволновая печь, посудомоечная машина и др.). Одновременно происходит и ограничение сферы субъекта (носителя признака). В зависимости от того, что может быть помещено в указанный прибор без ущерба для него, круг объектов сужается, ср.: для микроволновой печи – посуда (из стекла, пластика и другого материала) → *mikrowellengeeignetes Geschirr* и т. д., для посудомоечной машины – посуда, столовые

приборы и другая кухонная утварь → *spülmaschinengeeignete Gläser, Friteuse* и т. д. Как видно из Таблицы 1, заполнители слотов фрейма ВПК *-geeignet* имеют более узкую тематическую принадлежность. Следовательно, семантика второго компонента претерпевает изменения в сторону сужения значения, что дает основание интерпретировать его как ВПК.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика фреймов *Killer* и [... *-killer*]

Фрейм существительного <i>Killer</i>		Фрейм ВПК <i>-killer</i>	
Слоты	Заполнители/ Языковая фиксация	Слоты	Заполнители/Языковая фиксация
<i>суть:</i> уничтожает бывает		<i>суть:</i> уничтожает, разрушает, убивает	
<i>субъект:</i> <u>кто</u> , что убивает	<i>jemand</i> ‘кто-л.’, <i>Mörder</i> ‘убийца’	<i>субъект:</i> кто, <u>что</u> убивает	лекарство мед спорт химическое соединение
<i>объект:</i> <u>кого</u> , что убивает	<i>einen anderen</i> ( <i>Menschen</i> ) ‘другого (человека)’	<i>объект:</i> кого, <u>что</u> убивает	боль → <i>Schmerzkiller</i> бактерии → <i>Bakterienkiller</i> депрессия → <i>Depressionenkiller</i> озон → <i>Ozonkiller</i>
<i>цель:</i>	<i>gegen Bezahlung</i> ‘за оплату’		

Сема коррелята *Killer* «уничтожать, устранять» наследуется вторым компонентом *-killer*, для которого релевантным выступает уже не физическое уничтожение человека – убийство, а уничтожение чего-л., какого-л. объекта, явления, процесса, являющегося вредным, опасным и т. п., ср.: *Killer* ‘jemand, der einen anderen ohne Skrupel [gegen Bezahlung] **umbringt**; [bezahlter] Mörder’ (некто, кто за оплату без угрызения совести убивает человека; (оплаченный) убийца) – *-killer* ‘kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven eine Sache, eine Substanz o. Ä., die **etwas zerstört, beseitigt**, für etwas schädlich ist’ (предмет, субстанция или подобное, которое устраняет, разрушает нечто, является вредным для чего-л.), например: *Bakterienkiller* ‘то, что устраняет, убивает бактерии’, *Schmerzkiller* ‘болеутоляющее, то, что используется от боли’. В терминах фреймовой семантики фрейм конструкции [... *-killer*] имеет открытый слот «объект: что устранять, уничтожать», который заполняется значениями с неодушевленной семантикой в отличие от фрейма самостоятельного

существительного, которое указывает на человека как субъекта и объекта уничтожения.

3. Объяснение семантики сложнопроизводных имен существительных и закономерностей формирования «новейших» суффиксов.

Методика фреймового анализа позволяет не только объяснить сочетаемость компонентов в рамках сложнопроизводных имен прилагательных, но и выявить единый принцип, лежащий в основе синтаксических сочетаний, сложных слов и сложнопроизводных прилагательных. Одним из выводов исследования [6] является утверждение о том, что чем конкретнее семантика имени существительного, лежащего в основе правого компонента, тем больше слотов имеет соответствующий фрейм; чем абстрактнее семантика, тем меньше слотов содержится во фрейме. Следовательно, типы слотов, их количество и, как следствие, семантика компонентов сложнопроизводного имени прилагательного зависит от типа фрейма в основе существительного, ставшего производящей основой правого компонента.

Таким образом, сегодня положения фреймовой семантики могут быть применимы для описания системных связей не только на семантическом, но и на словообразовательном уровнях. При образовании имен существительных и прилагательных со вторым переходным компонентом или «новейшим» суффиксом действуют определенные закономерности сочетаемости, которые могут быть частично вскрыты методом фреймового анализа. Отметим, что фреймовый анализ открывает новые возможности для объяснения семантики слов со вторыми переходными компонентами, поскольку позволяет вскрыть глубинные семантические связи между компонентами словообразовательной конструкции.

### **Список использованной литературы**

1. Степанова, М. Д. Теория валентности и валентный анализ (на материале современного немецкого языка) / М. Д. Степанова. – М.: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. Кафедра грамматики и истории нем. яз, 1973. – 110 с.

2. Кубрякова, Е. С. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа / Е. С. Кубрякова, З. А. Харитончик // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С. 202–232.

3. Степанова, М. Д. Методы синхронного анализа лексики (на материале немецкого языка) / М. Д. Степанова. – М. : Высш. шк., 1968. – 201 с.

4. Reis, M. Gegen die Kompositionstheorie der Affigierung / M. Reis // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 1983. – № 2. – S. 110–131.

5. Fillmore, Ch. J. The Need for a Frame Semantics within Linguistics / Ch. J. Fillmore // Statistical Methods in Linguistics – 1976. – № 12. – P. 5–29.

6. Никитенкова, К. Г. Фреймовый анализ семантики сложнопроизводных имен прилагательных (на материале немецкого языка) / К. Г. Никитенкова, Н. В. Фурашова, Н. В. // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2015. – № 4(77). – С. 78–86.

7. Никитенкова, К. Г. Формирование семантики второго переходного компонента -argm в современном немецком языке / К. Г. Никитенкова // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 5-6 мая 2017 г. : в 5 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – Ч. 3. – С. 145–147.

8. Никитенкова, К. Г. Особенности функционирования конструкции [...-tourismus] в современном немецком языке / К. Г. Никитенкова // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 19–20 апреля 2018 г. : в 5 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2018. – Ч. 3. – С. 139–142.

9. Duden. Das Wörterbuch online [Электронный ресурс] / Bibliographisches Institut GmbH. – Berlin, 2013. – Режим доступа: <http://www.duden.de>. – Дата доступа : 10.08.2020.

**УДК 811.133.1'34**

***И. В. Пантелеева***

*(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

## **ТИПЫ ФРАЗОВОГО УДАРЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Рассматриваются типы фразового ударения, функционирующие во французском дидактическом дискурсе. Цель работы состоит в выявлении иерархии и функций фразового ударения в жанре учебной лекции. Определены релевантные признаки синтагматического и*

*выделительного ударений, участвующих в формировании акцентно-ритмической структуры дискурса. Новизна заключается в описании градуированной природы фразового ударения.*

Вопросы просодического членения устных форм дискурса находятся в фокусе внимания многих исследователей [1, 2, 3]. Интерес представляет выявление единиц членения дискурса, описание их просодической структуры и функций, изучение факторов, влияющих на вариативность членения различных типов и жанров дискурса.

Как известно, акцентно-ритмическая структура, образуемая вследствие просодического членения, служит одним из основных средств создания смысловой и структурной композиции дискурса, выделения его информативных центров, выступает в качестве источника формирования коммуникативного динамизма, а также выполняет ритмическую и экспрессивную функции [4]. Акцентно-ритмическая структура французского высказывания формируется посредством выделения слогов, маркированных различными типами фразовых ударений, под которыми понимаются виды слоговой выделенности, функционирующие во фразе: синтагматическое, ритмическое и выделительное ударения [4, 5]. При этом особенность французской акцентуации заключается в том, что только синтагматическое ударение совпадает по месту с лексическим, формируя акцентные единицы, в то время как все другие виды слоговой выделенности функционируют внутри акцентных единиц.

Французскому дидактическому дискурсу (ДД) свойственна высокая плотность фразовых ударений, обусловленная прагматическими условиями его реализации: необходимостью просодически организовывать учебную информацию, облегчая ее подачу путем выделения информативных центров и уводя на второй план менее значимую информацию, создавая, таким образом, условия для удержания внимания слушающего и более оптимального ее усвоения.

Синтагматическое ударение как тип фразового ударения является пограничным сигналом синтагмы, под которой понимается «<...> фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли и могущее состоять как из одной ритмической группы, так и из целого ряда их <...>» [6, с. 86]. Иерархия синтагматических ударений в ДД реализуется нормальной и сильной степенями выделенности, имеет коммуникативно-синтаксическую значимость и образует динамическую структуру синтагм. Вариативность синтагматического ударения в учебной лекции как

жанре дидактического дискурса свидетельствует о том, что оно не только участвует в организации смысла высказывания, но и выполняет коммуникативно-прагматические функции, что позволяет причислить его к одному из средств экспрессивности. В выборе говорящим слова, маркированного синтагматическим ударением сильной степени выделенности, ведущую роль играют не только семантико-синтаксические факторы (тяготение сильного ударения к финальной позиции во фразе, выделение последнего знаменательного слова), но и интенция говорящего. Именно этим определяется наличие нескольких синтагматических ударений различной степени выделенности в рамках одной фразы и формирование множественных градуированных по смыслу центров (фокусов).

Отличительной чертой французской учебной лекции следует считать активное использование говорящим выделительного ударения, рассматриваемого как средство иерархизации учебной информации [7–9]. В исследуемом материале различалось выделительное ударение с градациями по видам (логическое и эмфатическое) и по силе (умеренное, сильное, с эмфазой). Логическое выделительное ударение в учебной лекции функционирует в рамках акцентной единицы и выполняет контрастивную функцию: служит логическому подчеркиванию и выделению информативно значимого слова, что диктуется коммуникативными целями говорящего. Эмфатическое выделительное ударение обеспечивает выполнение экспрессивной функции: используется для выделения эмоционального центра высказывания, выражения чувств и эмоций говорящего, его отношения к сообщаемой информации, что создает дополнительные оттенки значений в структуре высказывания и придает эмоциональный характер всему дискурсу.

Выбор вида логического выделительного ударения по силе и места его приложения зависит от прагматических установок говорящего в учебной лекции. Если в задачу говорящего входит выделение нескольких элементов в одном высказывании, то вокруг ключевого элемента как носителя сильного логического ударения будут группироваться другие элементы, маркированные выделительным ударением умеренной силы. При этом логически могут выделяться как знаменательные, так и служебные слова. Характерно, что если логическое ударение приходится на знаменательное слово, то его роль заключается исключительно в контрастном выделении информативно значимого элемента, тогда как маркирование им служебных слов (предлогов, артиклей, дискурсивных коннекторов) наряду с контрастивной функцией обеспечивает также выполнение

им экспрессивной, делимитативной и дискурсивной функций, облегчая понимание информации слушающим, вычленяя смысловые отрезки, воспринимаемые как отдельные порции информации, обеспечивая логическую связь между отдельными развернутыми частями дискурса.

Функционирование эмфатического ударения в учебной лекции не обнаруживает значимой специфики: в разной степени им выделяются оценочные и эмоционально окрашенные слова, а также интенсификаторы. Частота встречаемости и сила эмфатического ударения зависит от выбора говорящего и формы устной презентации учебной лекции: лекция в виде квазиспонтанного говорения и лекция в виде чтения.

В ходе исследования было выявлено логическое ударение, которое по своим акустическим и перцептивным характеристикам приближается к эмфатическому. Оно отличается значительным изменением длительности и напряженности начального согласного (наблюдается резкое увеличение интенсивности), а также резким тональным скачком на ударном слоге, но при этом используется не для выражения оценки или эмоционального отношения, а для контрастного выделения информативно значимого элемента.

Таким образом, анализ акцентно-ритмической структуры ДД и его жанровой разновидности – учебной лекции – свидетельствует о том, что она формируется под влиянием не только лексико-синтаксической структуры высказывания, но и коммуникативно-прагматических факторов, и включает различные виды фразовых ударений, имеющих градуированную природу и способных реализовываться на любом участке дискурса. Релевантными признаками обоих типов фразового ударения как средства организации учебной речи являются его локализация и иерархия выделенности.

### **Список использованной литературы**

1. Morel, M.-A.. Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral / M.-A. Morel, L. Danon-Boileau. – Paris: Ophrys, 1998. – 292 p.
2. Янко, Т. Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте / Т. Е. Янко. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 312 с.
3. Халдояниди, А. К. Интонационные показатели тематической организации высказывания (на материале русского

языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А. К. Халдояниди; Том. гос. ун-т. – Томск, 2002. – 18 с.

4. Евчик, Н. С. Типы слоговой выделенности в просодии текста: (экспериментально-фонетическое исследование на материале современного французского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Н. С. Евчик; Минск. гос. пед. ин-т иностр. языков. – Минск, 1979. – 193 л.

5. Черемисина-Ениколопова, Н. В. Законы и правила русской интонации: учебное пособие / Н. В. Черемисина-Ениколопова. – М.: Флинта, 1999. – 515 с.

6. Щерба, Л. В. Фонетика французского языка / Л. В. Щерба. – Л.: Учпедгиз, 1937. – 256 с.

7. Lucci, V. Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle / V. Lucci. – Grenoble: Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble, 1983. – 360 p.

8. Rossi, M. L'intonation, le système du français: description et modélisation / M. Rossi. – Paris: Gap-Paris: Ophrys, 1999. – 239 p.

9. Lacheret-Dujour, A. La prosodie du français / A. Lacheret-Dujour, F. Beaugendre. – Paris: CNRS Editions, 1998. – 353 p.

**УДК 81'42:[81'367:811.111+811.161.1]**

***Д. М. Печко***

*(Белорусский государственный педагогический университет  
им. М. Танка, Минск)*

## **НАРЕЧИЯ С ЛОКАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ**

*Статья посвящена исследованию наречий, выявлению и классификации их локальных значений и оттенков. На материале художественных произведений анализируются наречия места и направления, выявляются семантические группы, входящие в их состав.*

Категория локативности стала актуальной темой исследования многих ученых в отечественной и зарубежной лингвистике. Столь пристальное внимание к данной категории и средствам ее выражения можно объяснить тем, что этот аспект изучения позволяет отразить реальное функционирование языка, так как в любом высказывании фиксируется пространственная сущность действительности. Основные

средства выражения пространственных отношений – предложно-падежные конструкции, прилагательные, наречия, глаголы с разной семантикой. Предложно-падежные конструкции являются главным средством выражения семантики локативности, так как они отражают не только собственно пространственные отношения, но и называют локализатор (предмет реальной действительности). Предложно-падежные конструкции указывают на конкретное месторасположение локализуемых объектов через ориентиры, и человек может представить расположение или передвижение предмета в его окружении, не полагаясь на органы чувств.

Объектом нашего исследования являются наречия, так как, в отличие от предложно-падежных конструкций, они не указывают на конкретное расположение объекта в пространстве, а только в контексте приобретают свое значение, поэтому используются в сочетании с предложно-падежной конструкцией: ср. *Там, на лестнице, кажется, открыли бочонок* (там = на лестнице) (Э. М. Скобелев) и *Бедный художник пошел спать, но ошибся этажом, поднялся в покои Герасто... Вы там не были?* (там = в покоях) (Э. М. Скобелев). Локативные наречия обозначают место совершения действия или положение локализуемого объекта, однако не указывают на локализатор. Локативные наречия также дают уточняющую характеристику события, указывая на стороны координат: *На левой странице сверху — пророчество Неферти <...>* (Э. М. Скобелев); *<...> right ahead was Charlottenburg <...>* (букв. *<...> там впереди — Шарлоттенбург <...>*) (Г. Дж. Уэллс).

Разработке семантических классификаций наречий и выделению в отдельную группу локативных наречий посвящены многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных лингвистов (М. А. Стернина, В. А. Гуреева, Э. Даниеля, К. Патерсона [1–4]). Отметим, что наречия места, времени, образа действия и степени выделяются во всех семантических классификациях. В классификации Ч. Реймонда [5], а также в работе Г. Палмера и Ф. Бландфорда [6] в группе наречий места выделяются наречия направления [7]. Р. Куэрк, С. Гринбаум, Дж. Лич, Дж. Свартвик [8] среди наречий места различают собственно наречия места (adverbs of place), направления (adverbs of direction), расположения (adverbs of arrangement). Группа наречий места делится на наречия положения (position), места назначения (destination), пути (passage) и относительного движения (movement with reference) [7].

В русском языкознании в семантических классификациях наречия подразделяются на качественные и обстоятельственные (В. А. Белошапкина, Е. А. Земская, И. Г. Милославский, М. В. Панов

[9]; Н. С. Рыжков [10]) [7]. Такая же классификация применяется касательно английских наречий Б. А. Ильишом и А. И. Смирницким [11–12]. В этой классификации обстоятельственные наречия подразделяются на наречия времени, места, частотности, мгновенности [7]. Другие лингвисты, например, Б. С. Хаймович и Б. И. Роговская [13] обстоятельственные наречия подразделяют на наречия частотности, места и направления [7]. Исследованием локативных наречий и выделением семантических групп занимался В. Г. Гак [14].

Актуальность нашего исследования обусловлена возросшим интересом к категориям текста и средствам их выражения в сопоставительно-типологическом аспекте, а также интересом к особенностям использования локативных наречий и необходимостью выявления коммуникативной востребованности их значений в русскоязычных и англоязычных художественных произведениях.

Цель исследования – изучить особенности использования локативных наречий в русском и английском языках на примере художественных произведений.

В результате нашего анализа, мы выявили, что в русском и английском языках выделяют одинаковые семантические группы наречий: **абстрактные** и **неопределённые** наречия (указывают на всеобщность или неопределённость локализации), **дейктические наречия** (обозначают место по отношению к участникам коммуникации (здесь / here, там / there, туда / there), **относительные** (указывают на место по отношению к уже известному объекту или месту согласно системе координат (спереди, справа, внизу и др.) и **оценочные** (обозначают расстояние относительно любого объекта (близко / near, далеко / far (from)). Для понимания локализации объектов, выраженных дейктическими, относительными и оценочными наречиями, важен контекст, т. к. данные наречия антропоцентричны. Следует отметить, что художественному тексту свойственна антропоцентричность (чаще всего ориентиром для локативных наречий является человек (главное действующее лицо(а) или сам автор), поверхность или направление движения, принимаемое за известное (обратно, вспять), что влияет на понимание текста. Только наречие направления *домой* и наречие места *дома* указывает на конкретное место, другие наречия передают значение через другие локализаторы (предложно-падежные конструкции).

В ходе нашего исследования мы обнаружили, что в русской грамматике есть четкое подразделение наречий на группу наречий места и расположения и группу наречий направления, в английском

языке мы не можем четко разделить наречия. В русском языке наречия самостоятельно могут указывать на статальную или динамическую локативность, когда предикат опущен (эллиптические предложения): *Очнувшись, Алеша долго не мог понять, где он и что с ним* (где – наречие места) (Э. М. Скобелев). — *Где он? Где он? — спрашивал Педро, порываясь вырваться* (где – наречие места) (Э. М. Скобелев); — *Куда, Мария?* — окликнул Алеша (куда – наречие направления) (Э. М. Скобелев). В английском языке по такому принципу наречия разделить нельзя, так как одно наречие может передавать статальную и динамическую локализацию. Например, наречие *there*: *Didn't you see him on the lawn? He's lying there* (Г. Дж. Уэллс) (пер. *Вы не видели его на лужайке? Он там лежим*) и *I have worked about seven years out of the past ten. At times I go away — down there* (Г. Дж. Уэллс) (пер. *Из последних десяти лет в общей сложности я проработал здесь семь. Время от времени я уезжаю — спускаюсь туда, вниз*). Подобное явление можно объяснить тем, что число локативных наречий в русском языке больше, чем в английском. Это связано прежде всего с тем, что большое количество русских локативных наречий мотивировано другими частями речи, например, существительными: *вверх, вначале, впереди, сбоку*; прилагательными: *обратно*; другими наречиями: *нигде, где-то, отовсюду*. В английском языке локативные наречия, мотивированные другими частями речи, чаще всего образованы от них путем конверсии и совпадают с ними по своей форме (*abroad* – сущ. *заграница* / *abroad* – нареч. *за границу*; *far* – прил. *далекий* / *far* – нареч. *далеко*; *near* – прил. *близкий* / *near* – нареч. *близко* и др.). Различить их можно только по функции в предложении (прилагательное определяет существительное, а локативное наречие – глагол). Большое количество русских наречий можно объяснить тем, что от одного мотивированного слова может быть образовано несколько наречий: прил. *левый* – *слева* (наречие места) и *налево* (наречие направления); предл. *перед* – *впереди* (наречие места) и *вперед* (наречие направления). В английском языке наречия места и направления по форме совпадают, а семантическое значение их проявляется в связке с глаголом, например, *ahead* (*вперед, впереди*) – наречие места и направления: <...> *Berlin was but a score of miles ahead* <...> (Г. Дж. Уэллс) (букв. *Берлин был в нескольких милях впереди*) – наречие места; *I signalled for full speed ahead and brought her head upstream, and held on like grim death to keep her there* (Г. Дж. Уэллс) (букв. *Я скомандовал полный вперед, поставил баржу носом против течения и ценой отчаянных усилий старался*

удержать ее в этом положении) – наречие направления. В английском языке выделяют лишь две разновидности наречий, которые указывают только на направление, это наречия с суффиксом *-ward(s)* и наречия, омонимичные существительным [15, с. 57].

Локативные наречия в художественном тексте обладают меньшими стилистическими возможностями по сравнению с качественными наречиями. Однако стилистическая инертность лексического значения подобных наречий может компенсироваться выразительностью их словообразования. Русские локативные наречия, в отличие от английских, способны выражать экспрессивную субъективную оценку с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *близёхонько – близко, далёхонько – далеко, которые раньше часто использовались в художественной литературе (Тут близёхонько, в омуточке, у берега с огнём-то оно в воду-то далёко видно; он платье и увидел и вытащил её (А. Н. Островский); также в тексте авторы могут использовать устаревшие наречия, например, долой в значении прочь: Да здравствует свобода и полная самостоятельность мысли! Долой бюрократизм и глупость отцов!.. (Э. М. Скобелев). Таким образом, в составе наречий есть немало таких, которые заключают в себе значительные выразительные возможности и заслуживают внимательного изучения в стилистике. Также в структуре художественного текста наречия позволяют избежать повтора: Мы распродали имущество и отправились в Канберру, а оттуда — в Маккай (оттуда в значении из Канберры) (Э. М. Скобелев). Но, авторы также могут использовать повторение наречий, как стилистический прием, чтобы найти отклик у читателя, создать образную картину мира: Только на Атенаите я обрел подлинную свободу. <...> Здесь тепло, здесь нет необходимости задумываться о своем гардеробе. <...> Мне плевать здесь на доллары, политические интриги и социальную борьбу. Здесь не Полинезия, но все же и здесь полно женщин, которых ты можешь употреблять, не опасаясь конкуренции, — каждая из них предложит себя строго по прейскуранту и не сорвет ни шиллинга больше (Э. М. Скобелев).*

Наречия, как показало исследование, выполняют в тексте различные функции. Прежде всего, каждое наречие делает речь более конкретной, а смысл предложения – более точным. Они могут выступать средством связи предложений и микротем. Таким образом, в английском и русском языках локативные наречия указывают на место действия и направления движения. В английском языке большинство наречий могут использоваться для передачи обоих

значений, однако передаваемое ими значение будет зависеть от семантики глагола, с которым оно употребляется: наречия с глаголами движения выражают семантику направления, а со статическими глаголами наречия выражают семантику местоположения. В русском языке многие наречия образованы от других частей речи, а их словообразовательные морфемы указывают на значение. Использование локативных наречий, как уже было упомянуто выше, в русском языке шире и стилистически разнообразнее, чем в английском. Наречия участвуют в пространственной конкретизации описаний в сочетании с иными частями речи и, будучи не главным, но значимым средством изобразительности, расширяют палитру языковых средств писателя. Англоязычные авторы в большей степени склонны повторять используемые ими наречия. Лексические единицы русскоязычных писателей более разнообразны, это и повседневная лексика, и часто редкие, устаревшие, яркие образные слова.

### **Список использованной литературы**

1. Стернина, М. А. Семантические типы наречного слова (на материале пространственных наречий английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук / М. А. Стернина. – Воронеж, 1984. – 188 с.
2. Гуреев, В. А. Учение о частях речи в английской грамматической традиции : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / В. А. Гуреев. – Москва, 2001. – 412 с.
3. Daniel, E. The Grammar, History and Derivation of the English Language: with Chapters on Parsing, Analysis of Sentences, and Prosody / E. Daniel. – L. : Nat. Soc. Depository, 1883. – 383 p.
4. Patterson, C. Elements of Grammar and Composition. Analysis and Synthesis of Sentences and a Complete System of Diagrams / C. Patterson. – New York : American book co., 1882. – 238 p.
5. Raymond, Ch. H. Essentials of English Composition / Ch. H. Raymond. – New York; London : Century Co., 1925. – 521 p.
6. Palmer, H. E. A Grammar of Spoken English / H. E. Palmer, F. G. Blandford. – 2nd edn. – Cambridge : W. Heffer and Sons Ltd., 1969. – 341 p.
7. Панкратова, М. Е. Семантика наречного слова в современном английском языке (на материале пространственных наречий) : диссертация ... канд. филол. наук : 10.02.04 / М. Е. Панкратова. – Воронеж, 2016. – 199 л.

8. Quirk, R., A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – L. : Longman, 1985. – 1779 p.

9. Белошапкина, В. А. Современный русский язык: учебник / В. А. Белошапкина, Е. А. Земская, И. Г. Милославский, М. В. Панов. – М. : Высшая школа, 1981. – 560 с.

10. Рыжков, Н. С. К вопросу о наречии как части речи / Н. С. Рыжков // Исследования по русскому и славянскому языкознанию. – Самарканд, 1973. – С. 148–153.

11. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка: учебник по курсу теоретической грамматики для студ. пед. ин-тов / Б. А. Ильиш. – Л. : Просвещение, 1971. – 365 с.

12. Смирницкий, А. И. Об особенностях обозначения направления движения в отдельных языках (к методике сопоставительного изучения языков) / А. И. Смирницкий // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 5. – С. 21–31.

13. Хаймович, Б. С. Теоретическая грамматика английского языка (на английском языке) / Б. С. Хаймович, Б. И. Роговская. – М. : Высшая школа, 1967. – 298 с.

14. Гак, В. Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации / В. Г. Гак // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб. : Наука, 1996. – С. 6–26.

15. Aksenenko, V. N. English prepositions / V. N. Aksenenko. – M. : Literature in Foreign Languages, 1956. – 319 p.

**УДК 811'243'42:808.5**

***Е. В. Сажина***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ДИСКУРСНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Настоящая статья посвящена рассмотрению вопроса о возникновении, становлении и развитии полемического дискурса печатных СМИ в белорусской и британской прессе. Рассматриваются базовые структурные элементы исследуемого дискурса – проблемная статья и отклики читателей на нее, а также основные*

*характеристики указанных дискурсивных жанров. Определяется направление дальнейших исследований в данной области.*

Обратив на себя внимание во второй половине 20-го века как сложное многогранное лингвистическое явление, дискурс до сих пор остается в центре многочисленных исследований, поскольку его категории способны модифицироваться под воздействием различных экстралингвистических факторов, что вызывает необходимость в проведении комплексных лингвистических исследований для систематизации полученных данных и приведения номенклатурного аппарата к единообразию. Однако, на наш взгляд, единства в подходах к исследованию дискурса, равно как и в его определении, сложно добиться, поскольку дискурс представляет собой «живой организм», постоянно развивающийся и совершенствующийся. Следует также отметить, что влияние технического прогресса также оказывает существенное воздействие на дискурс, не только модифицируя/гибридизируя существующие типы дискурса, но и порождая новые. Результаты такого развития требуют интерпретации с целью проведения сравнительно-сопоставительного анализа и в попытке систематизации полученных данных.

Целью настоящей работы является установление особенностей возникновения, становления и развития полемического дискурса печатных СМИ на материале белорусской и британской прессы.

Корни зарождения полемики уходят в далекое прошлое. Еще в Древней Греции античные мыслители заметили, что спор играет важную роль для выяснения истины. Однако спор также имел свои разновидности, такие как диалектические беседы и софистические споры. Публичные обсуждения острых проблем, злободневных тем всегда проводились в форме диалога, что позволяло при помощи вопросов и ответов искать решение возникших проблем. В диалогическом споре каждый из оппонентов мог отстаивать свою позицию, что позволяло получать ответы на волнующие вопросы не в готовом виде, а путем размышления, совместного обсуждения проблемы, поиска правильного решения. Так приобрели свою популярность Сократовские диалоги.

Полемике уделялось большое внимание и в Древней Индии, что было вызвано потребностью в развитии логики и философии. Популярность получили различного рода дискуссии и многочисленные диспуты. При этом важно отметить, что одной из традиций индийского спора является серьезное и вдумчивое отношение к взглядам и идеям противника. До наших дней дошло

«индийское правило спора»: прежде чем опровергать противника, нужно хорошо понять суть его позиции, удостовериться, что она правильно понята.

Как показывает анализ литературы, полемика затрагивала все стороны жизни человека, проникая в той или иной степени как в социальные сферы, так и в быт. С появлением печатной прессы полемика не могла не проникнуть на печатные полосы изданий, поскольку именно в полемическом диалоге автор статьи и читатель могли принять участие в решении той или иной актуальной проблемы.

При проведении настоящего исследования целесообразным является рассмотрение вопроса о выделении полемического дискурса как самостоятельного типа дискурса, обладающего собственными характеристиками. Как уже говорилось ранее, полемика представляет собой своего рода диалог, спор, при котором имеется конфронтация, противостояние, противоборство сторон. Опираясь на данную трактовку полемики, ее можно определить «как борьбу принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, публичный спор с целью защитить, отстоять свою точку зрения и отвергнуть мнение оппонента» [1, с. 6]. Следует отметить, что к видам полемики относятся дебаты и дискуссия. Дебаты (прения) представляют собой «обмен мнениями, обсуждение, публичный спор по каким-либо вопросам, спор, который возникает при обсуждении докладов, сообщений, выступлений на собраниях, заседаниях, конференциях и т. п.» [1, с. 7]. Дискуссией, тематической и корректной по форме полемикой, называют «такой публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения вопроса, проблемы» [2, с. 12]. На наш взгляд, именно дискуссия как тематическая полемика характерна для полемического дискурса печатных СМИ, ядерным центром которого является проблемная статья. В свою очередь полемический характер исследуемого дискурса обусловлен, помимо способа реализации (тематическая полемика), одной из причин его возникновения – потребностью найти решение создавшейся проблемы.

Безусловно, базисом для становления полемического дискурса явился дискурс печатных СМИ. Благодаря возможности, предоставленной читателям, присылать письма со своими откликами на ту или иную статью, была заложена основа для развития отдельного типа дискурса – полемического дискурса печатных СМИ. Как показал анализ, колонки “Letters to the Editor” / «Письмо

редактору» появились в британских СМИ раньше, чем в белорусских, однако уже в последней четверти 20-го века популярность данных колонок сравнялась. Редакции многих СМИ регулярно уведомляют о своем желании получать письма от своих читателей, чтобы осветить существующую точку зрения на злободневные вопросы, что становится отправной точкой для дальнейших публичных дискуссий и журналистских расследований. Но технический прогресс не стоял на месте, и уже к концу 20-го века газеты получили выход в виртуальное пространство, что расширило возможности как издателей, так и читателей организовать относительно предельную во времени полемическую дискуссию по тем или иным вопросам, которые волнуют читателей, узнавать их мнение, искать решение возникших проблем. Так появился один из дискурсивных жанров – отклики читателей, который в совокупности с жанром проблемной статьи лег в основу полемического дискурса печатной прессы.

Проблема номенклатуры жанров СМИ остается до сих пор открытой, поскольку одни жанры исчезают, другие появляются, третьи подвергаются сращению. Среди многочисленных подходов к определению и изучению жанра выделяются три основные: 1) исследования, восходящие к концепции речевого жанра М. М. Бахтина, в соответствии с которыми рассмотрение жанра дискурса связывается с речевым актом или более крупной единицей [3]; 2) понимание жанра как разновидности определенного функционального стиля [4]; 3) понимание жанра как типа или «сорта» текста [5].

Однако в рамках дискурсивной парадигмы возникла необходимость к определению понятия дискурсивного жанра, которое вошло в лингвистический обиход сравнительно недавно и предполагает изучение языка в социальном контексте его функционирования с учетом характера мышления, дискурсивного поведения человека и других аспектов его деятельности. В отличие от классического определения, согласно которому под жанром понимаются устойчивые тематические, композиционные типы высказывания, объединенные целью и сферой общения [3], в определении дискурсивного жанра ведущую роль приобретает его социально-культурная мотивированность [6]. Дискурсивный жанр представляет собой культурно, социально, ситуативно обусловленный тип высказывания с определенным способом организации текста и ориентацией на конкретную цель, который определяется типом интенции адресанта, типом ожидаемой от адресата реакции, коммуникативной культурой общества [6].

Так, мы приходим к выводу, что в основе полемического дискурса белорусских и британских СМИ лежат два дискурсивных жанра – проблемная статья и отклики читателей на нее. Ранее проведенный анализ позволил определить некоторые особенности данных жанров. Так, было установлено, что проблемная статья как жанр охватывает широкую сферу человеческой деятельности и связана с обсуждением и решением различных социальных, политических, экономических проблем, вопросов образования, науки, техники и т. п. Прагматическая установка текста конкретной проблемной статьи реализуется при помощи следующих частных авторских установок: установки на привлечение внимания читателя, на эмоциональное воздействие, на оценку, на создание и поддержание контакта с читателем, установки на полемику, на создание впечатления объективности, установки на побуждение к действию [7, с. 5].

В свою очередь было установлено, что как для британской, так и для белорусской прессы характерно возникновение и становление такого жанра, как отклики читателей, который в свою очередь имеет собственные прагматические установки, объединяющиеся в одну – поиск решения проблемы. Данный жанр характеризуется особой структурной организацией и языковыми особенностями, которые в настоящее время активно изучаются автором статьи. Однако, следует отметить, что под воздействием расширяющегося пространства коммуникационных каналов в виде соцсетей процесс развития полемического дискурса продолжился, и на данном этапе исследуемый тип дискурса не ограничивается лишь рамками проблемной статьи и откликов читателей на нее, но и охватывает более широкий жанровый диапазон, исследованию которого будут посвящены следующие работы.

### **Список использованной литературы**

1. Павлова, Л. Г. Спор, дискуссия, полемика / Л. Г. Павлова. – М.: Наука, 1991. – 178 с.
2. Родос, В. Б. Теория и практика полемики / В. Б. Родос. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та им. В. В. Куйбышева, 1989. – 55 с.
3. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250–296.
4. Кожина, М. Н. О речевой системности научного стиля в сравнении с некоторыми другими / М. Н. Кожина. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1972. – 396 с.

5. Бабенко, Н. С. О лингвистическом смысле разграничения текстов на жанры / Н. С. Бабенко // Лексика и стиль. – Тверь: Изд-во Твер. ун-та, 1993. – С. 6–9.

6. Бергельсон, М. Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / М. Б. Бергельсон; Мос. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 45 с.

7. Макарявичюс, А. Э. Проблемная статья как жанр английской газеты (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А. Э. Макарявичюс; МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1989. – 23 с.

УДК 811.(111+161.1)

***Н. С. Сенько***

*(Барановичский государственный университет, Барановичи)*

## **МИФОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА**

*Статья посвящена описанию семантических особенностей и особенностей системной организации слов-мифонимов русского и английского языков. Мифонимы – собственные имена вымышленных объектов любой категории в мифах. Мифологические единицы идентифицированы методом сплошной выборки из лексикографических источников русского и английского языков, проведена их лексико-семантическая классификация, сопоставлена семантика.*

Одной из важнейших составляющих античного мира является мифология. Темой предоставленного исследования являются особенности интерпретации мифонимов в русском и английском языках. В представленной работе исследуемая группа слов подвергается анализу в рамках семантики. В работе исследуется семантика мифонимов – собственных имен вымышленных объектов любой категории в мифах и сказаниях [1, с. 27].

Исследование направлено на выявление особенностей семантики словарных дефиниций русских и английских слов-мифонимов и особенностей их системной организации. В качестве объектов исследований обозначены единицы греческой и римской мифологии – мифонимы, так как именно античная мифология более

других повлияла на формирование мировой культуры, а ее объекты являются значительным фрагментом всемирного наследия.

Источниками фактического материала послужили: «Мифологический словарь» под ред. Е. М. Мелетинского [2], «Толковый словарь живого великорусского языка» под ред. В. И. Даля [3], «Толковый словарь русского языка» под ред. С. И. Ожегова [4], «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова [5], «Словарь современного русского литературного языка» (1950–1965 гг.) [6] и «Оксфордский словарь английского языка» [7]. Выбор был основан на авторитетности данных словарей, а также на их отношении к одному хронологическому периоду. В качестве фактического материала исследования выступают русские и английские словарные дефиниции. Для анализа применялись методы индукции, классификации, сравнения и обобщения.

Для изучения особенностей лексикографического описания мифонимов в первую очередь было решено провести выборку из мифологического словаря Е. М. Мелетинского. В ходе изучения статей в данном словаре было отобрано 945 дефиниций, относящихся к греческой и римской мифологиям. Следующим шагом был поиск соответствий выделенных единиц в толковых словарях русского и английского языков и дальнейшее их сравнение между собой.

При проведении исследования учитывались такие факторы, как несоответствие звучания и написания английских и русских мифонимов, а также традиции употребления вариантов имен. Кроме того, проводился этимологический анализ слов для наиболее достоверного анализа.

Таким образом, в оксфордском словаре английского языка было обнаружено 346 соответствий, подавляющее большинство из которых имели дефиниции, соответствующие дефинициям в мифологическом словаре. Часть мифонимов приобрела нарицательные свойства или новые значения. Исходя из всего этого, можно утверждать, что в языковой картине мира англичан мифонимы сохранили свои изначальные значения и фигурируют в английском языке в качестве полноценных единиц античной культуры.

При исследовании же мифонимов в русских словарях, было установлено, что 80 единиц присутствуют в словаре В. И. Даля, 85 в словаре С. И. Ожегова, 97 в словаре Д. Н. Ушакова, 146 в словаре современного русского литературного языка.

Были обнаружено 54 мифонима, дефиниции которых присутствовали во всех выбранных толковых словарях русского языка. Этими мифонимами являются: *агава*, *амазонка*, *амброзия*,

*амур, вулкан, гармония, гений, геркулес, гермафродит, гиацинт, гигант, грифон, дактиль, демон, дракон, зефир, ион, кастор, кефаль, кипарис, комета, космос, лабиринт, лемур, луна, мания, мегера, ментор, морфий (морфей), муза, нарцисс, океан, пан, панацея, пион (пеон), пигмей, плеяда, сирена, сфинкс, тартар, термин, титан, уран, фазтон, феникс, флора, фортуна, фурия, хаос, химера, эскулап, ехидна, эхо, Юпитер.*

Наиболее подходящим источником для изучения мифонимов в русских толковых словарях является словарь современного русского литературного языка (1950–1965 гг.). Для изучения же мифонимов как таковых наилучшим источником определён мифологический словарь по ред. Е. М. Мелетинского.

При проведении исследования было выявлено 945 античных мифонимов. В английских словарях можно найти 346 из них, более 90 % из них имеют дефиниции, сходные с дефинициями мифологического словаря, что свидетельствует о сохранении элементов древнегреческой и древнеримской культур в английском языке, при этом их количество достаточно для понимания и трактовки античной мифологии. 146 дефиниций было обнаружено в русскоязычных словарях. Из них 54 являются наиболее распространенными и укоренившимися в русском языке. При этом практически все они употреблены в переносном смысле, очень редко встречаются дефиниции, сходные с дефинициями из мифологического словаря. Эти факты доказывают то, что античная культура играла меньшую роль в становлении русской культуры, нежели в английской. Также это свидетельствует о проходивших процессах демифологизации и ремифологизации, что привело к тому, что в русском языке мифонимы в основном функционируют в качестве художественных средств выражения.

Мифонимы были разделены на следующие лексико-семантические группы: теонимы (*Зевс, Гермес, Пан*), всего 318, мифоантропонимы (наиболее часто встречаются имена правителей и героев: *Авгий, Геракл, Семела*), всего 554, мифоперсонимы (*Талос, Аластор, Полифем*), всего 65, демононимы (*минотавр, Пифон, Скилла*), всего 22. Группа мифозоонимов (*Кербер, Лайлапс, Майра*), всего 12; Также следует выделить группы мифотопонимов (*Олимп, Тевмесская пещера, Нил*), всего 24, мифофитонимов (*мандрагора, моли*), всего 2, мифохремотонимов (*Палладий ‘деревянная статуя Афины’, Тирс ‘жезл Диониса’, Эгида ‘щит’*), всего 9, мифоэтнонимов (*амазонки, Гипербореи, пигмеи*), всего 12, собственные имена отдельных мифологических мероприятий, кампаний, войн

(*Калидонская охота, Семеро против Фив, Троянская война*), всего 3, собственные имена мифологических явлений» (*Аий Локутий*), всего 1. 36 % мифонимов можно найти в толковых словарях. Из этого количества 60 % составляют теонимы, антропонимы и персонимы; 40 % – зоонимы, топонимы, фитонимы, хрематонимы, этнонимы. Вышеперечисленные факты свидетельствуют об отсутствии большинства мифологических персоналий в современных языках.

В современных языках многие мифонимы перешли в нарицательные имена существительные (*аполлон, геркулес*) и имена прилагательные (*авгиев, прокрустов*), реже встречаются глаголы и наречия. Мифонимы стали основой для создания новых слов (*сфинкс, уран*), некоторые из них стали основой для словосочетаний (*стрела купидона*), фразеологизмов (*танталовы муки*) и пословиц (*бойся данайцев, дары приносящих*). Мифонимы служат в качестве обозначений для явлений природы (*аврора* ‘заря’), действий (*морфей* ‘сон’), абстрактных понятий (*фемиды* ‘правосудие’), космонимов (*Плеяды*) и астронимов (*Марс*), фитонимов (*агава, нарцисс*), названий химических элементов (*уран, титан*), эпонимов (*Европа, Эфиопия*). Часть мифонимов сохранила свое прямое значение: *Троянская война, амброзия, дракон*. Имена наиболее значимых богов также сохранили свою семантику (*Зевс, Посейдон*), но в толковых словарях, исключая английские, их дефиниции не даются.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что языковые картины мира отличаются не только у людей разных эпох, но и разных культур, поскольку их представления о мире отражаются в языке сквозь призму полученных знаний и национальных особенностей мировосприятия. Одним из таких факторов можно обозначить то, что у людей древности не было так называемых научно обоснованных представлений. Все их познания основывались на наивных положениях. Но со временем они трансформировались в то, что теперь считается частью культурного наследия и стало основой бинарного устройства мира.

### **Список использованной литературы**

1. Варбот, Ж. Ж. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Ж. Ж. Варбот, А. Ф. Журавлев. – М. : Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 1998. – 54 с.

2. Мифологический словарь / под ред. Е. М. Мелетинского. – М. : Сов. энцикл., 1991. – 672 с.

3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рипол классик, 2006. – Т. 4. – 667 с.
4. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова. – М. : Мир и образование : Оникс, 2011. – 736 с.
5. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Аделант, 2013. – 800 с.
6. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / В. И. Чернышев [и др.] ; под ред. В. И. Чернышева. – М. – Л. : Изд-во Академии Наук СССР, 1950–1965. – 17 т.
7. English Oxford Living Dictionaries [Electronic resource] – Mode of access: <https://en.oxforddictionaries.com>. – Date of access: 10.04.2019.

**УДК 811'373.2**

**О. А. Симончук, О. Н. Каребо**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СЛОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С НАЗВАНИЯМИ ТИТУЛОВ В КАЧЕСТВЕ ВТОРОГО КОМПОНЕНТА**

*В данной статье рассматриваются лексико-категориальные значения вторых компонентов сложных слов немецкого языка, в основе которых лежат названия титулов. Данные компоненты обладают серийностью и более или менее устойчивыми лексико-категориальными значениями. Актуальность статьи заключается в том, что такие компоненты мало исследованы, значения большинства из них не зафиксированы в словообразовательных словарях немецкого языка.*

В разговорном немецком языке существует большое количество сложных слов, которые обладают затемненной мотивированностью значения. Смысловые отношения между компонентами таких слов зачастую достаточно сложные. И контекст не всегда является подсказкой. Особенно это касается слов экспрессивного характера, служащих, например, для обозначения человека по роду его деятельности или его характерным чертам, поступкам, социальной принадлежности. Мы поставили перед собой задачу попытаться найти дополнительные приемы для определения семантики таких слов. Таким приемом, на наш взгляд, может быть выявление на основе сопоставления значений сложных слов с тем или иным

повторяющимся компонентом значений данного компонента. Методом сплошной выборки сложных слов экспрессивного характера, обозначающих человека, из «Словаря немецкого разговорного языка» Х. Кюппера, нами были установлены некоторые компоненты, проявляющие тенденцию к серийности и обладающие более или менее устойчивыми лексико-категориальными значениями. К таким компонентам относятся, например, те, в основе которых лежат названия животных, имена собственные, обозначения родственных связей. Значения некоторых из них указаны, например, в «Словаре словообразовательных элементов немецкого языка», изданном под руководством М. Д. Степановой. Нас же больше заинтересовали те компоненты, семантические особенности которых мало исследованы или не исследованы вообще. Например, к таким компонентам относятся те, в основе которых лежат названия титулов: *-baron*, *-fürst*, *-kavalier*, *-könig*, *-vogt* и др.

Морфологическая принадлежность таких компонентов неоднозначна: одни исследователи причисляют их к полусуффиксам, другие – к частотным компонентам сложных слов. Согласно наиболее распространенной в современной теоретической литературе точке зрения критериями выделения полусуффиксов служат: их формальное и этимологическое совпадение с основами свободно функционирующих в языке слов, сдвиг значения по сравнению со значениями этих слов и, в то же время, стандартизация нового значения при употреблении данных элементов в качестве словообразовательных средств [1, с. 13]. К частотным компонентам сложных слов относят продуктивные повторяющиеся в целых сериях сложных слов компоненты, которые отличаются от полуаффиксов значительно меньшим сдвигом значения. Это значение иногда полностью совпадает с одним из значений многозначного слова, иногда сохраняет общий семантический стержень, объединяющий все оттенки значения слова [1, с. 14]. В любом случае мы не ставили перед собой задачи определить точный морфологический статус рассматриваемых в статье компонентов, нашей целью является выявление их лексико-категориальных значений с целью облегчения понимания значения сложных слов с такими компонентами.

Итак, переносные значения слова *der König* – это 1. ‘Herrscher’, например, *in diesem Geschäft ist der Kunde König* (= *richtet sich alles nach den Wünschen des Kunden*); 2. ‘der Erste, Beste seiner Art’, например, *der König der Geiger*, *der König der Diebe* [2]. Компонент *-könig* (*-köningin*) служит для обозначения лиц, стоящих во главе каких-либо организаций, учреждений или возглавляющих какое-либо

мероприятие, дело (*der Schneekönig* ‘Organisator von Schneeräumtrupps’ [3, с. 733], *der Edelweißschütze* ‘Oberschütze’ [3, с. 190], *die Schnulzenkönigin* ‘beherrschende Leiterin eines Verleihs rührseliger Filme’ [3, с. 737]); лиц в центре внимания: успешных, знаменитых людей (*der Schnulzenkönig* ‘vorübergehend beliebtester Schlagersänger; sehr erfolgreicher Hersteller und Verbreiter von anspruchslos-gefühlvollen Schlagern’ [3, с. 737]), мастеров своего дела (*der Schneekönig* ‘hervorragender Wintersportler’ [3, с. 733], *der Modekönig* ‘berühmter Damenschneider’ [3, с. 541]), лиц, выделяющихся какими-либо внешними или внутренними качествами (*der Nasenkönig* ‘Mensch mit auffallend großer Nase’ [3, с. 565]), своим положением в данный момент (*der Bienenkönig* ‘Mann im Kreis junger Mädchen’ [3, с. 104], *der Lottokönig* ‘Hauptgewinner im Lotto’ [3, с. 505]). Компонент *-könig (-königin)* употребляется при основах имен существительных, обозначающих область, в которой человек играет главенствующую роль (*der Modekönig – die Mode*), или объект, связанный с деятельностью называемого человека, объект, благодаря которому называемый человек играет главенствующую роль (*der Bienenkönig – die Biene* ‘Frau’ [3, с. 104], *der Nasenkönig – die Nase*, *der Schnulzenkönig – die Schnulze* ‘rührseliges Schlagerlied’ [3, с. 736]).

Слово *der Fürst* имеет переносное значение – ‘der erste, die andern Überragende’, например, *er ist ein Fürst unter den Dichtern, ein Fürst im Reiche der Geister* [2]. Компонент *-fürst* служат для обозначения лиц, стоящих во главе чего-либо, людей знаменитых (*der Drahtfürst* ‘Bankier, Bankdirektor’ [3, с. 173], *der Modefürst* ‘bekannter Modeschöpfer’ [3, с. 541]) и употребляется при основах имен существительных, обозначающих область деятельности или объект, связанный с областью, где называемый человек играет важную роль (*der Drahtfürst – ‘der Draht, Geld’* [3, с. 172], *der Modefürst – ‘die Mode’*).

Значение компонента *-lord* связаны скорее с прямым значением слова *der Lord* – ‘hoher englischer Adelstitel’ [2], а точнее, с коннотациями этого слова ‘vornehm gekleidet’, ‘mit vornehmem Benehmen’. Этот компонент используется для обозначения лиц по их профессиональной деятельности (*der Presselord* ‘Journalist’ [3, с. 627], *der Schnapslord* ‘Barmixer, Barkeeper’ [3, с. 730]) и употребляется при основах имен существительных, обозначающих сферу деятельности или предмет, связанный со сферой деятельности называемого человека (*der Presselord – die Presse*, *der Schnapslord – der Schnaps*, *der Seelord – die See*).

Слово *der Baron* имеет прямое значение ‘französischer Adelstitel, der dem deutschen “Freiherr” entspricht’ [4] и переносное ‘Nichtstuer, Arbeitsloser’ [3, с. 80]. Переносное значение этого слова, возможно, сформировалось на основе представления народа, что барон так богат, что может не работать [3, с. 80]. Компонент *-baron* служит, прежде всего, для обозначения промышленных магнатов (*der Industriearon* [3, с. 374], *der Schrottbaron* [3, с. 743], *der Stahlbaron* [3, с. 790] или имеющих лидерскую позицию в какой-либо иной сфере людей (*der Drogenbaron* [2]). Формирование значения этого компонента связано с тем, что в имперские времена в Германии многие из крупных промышленников были наделены баронским титулом [3, с. 790]. Данный компонент употребляется при основах имен существительных, обозначающих область или объект, которые приносят богатство данному лицу (*der Industriearon – die Industrie*, *der Ruhr-Baron – das Ruhr(gebiet)*, *der Schrottbaron – der Schrott*).

Слово *der Kavalier* имеет следующие значения: 1. ‘Mann mit vornehme, taktvollem, zuvorkommendem Verhalten, besonders gegenüber Frauen, Weltmann’; 2. (ugs.) ‘Liebhaber, Verehrer’; 3. (veralt.) ‘Edelmann, Hofmann’ [2]. Компонент *-kavalier* служит для обозначения лиц мужского пола по их поступкам (*der Spesenkavalier* ‘Geschäftsmann, der alle Unkosten privater Natur auf Geschäftskonto bucht’ [3, с. 781]), характерному поведению (*der Minuskavalier* ‘Mann ohne feines Benehmen’ [3, с. 537] и пристрастиям (*der Bumskavalier* ‘Mann, der mit Vorliebe in minderwertigen Vergnügungsstätten verkehrt und sich entsprechend benimmt’ [3, с. 144]) особенно, в отношениях с женщинами (*der Gesellschaftskavalier* ‘Mann, der stets in Begleitung derselben weiblichen Person gesehen wird’ [3, с. 290], *der Schneekavalier* ‘Mann, für den der Wintersport nur Vorwand zur Anknüpfung von Liebesabenteuern ist’ [3, с. 733], *der Leihkavalier* ‘gewerbsmäßiger Begleiter einer alleinreisenden Frau’ [3, с. 493], ‘Mann, der sich einer Frau gegenüber sehr unhöflich benimmt’ [2]). Компонент *-kavalier* употребляется в основном при основах от имен существительных, обозначающих объект их пристрастия (*der Bumskavalier – der Bums* ‘minderwertiges Lokal’ [3, с. 143], объект, связанный с деятельностью данного лица (*der Spesenkavalier – die Spesen*).

Слово *der Vogt* имеет прямое значение ‘landesherrlicher Verwaltungsbeamter’ [4]. Компонент *-vogt* служит для обозначения лиц по роду их профессиональной деятельности (*der Hühnervogt* ‘Amtsarzt der polizeilich kontrollierten Prostituierten’ [3, с. 364]), *der Bettelvogt* ‘der Polizeibeamte, der unbefugtes Bitteln zu unterbinden hat’ [3, с. 101]), реже по характерному поведению (*der Bettelvogt* ‘Mensch, der mit

anhaltendem Bitten lästig fällt' [3, с. 101]). Иногда такое сложное слово сочетает в себе обозначение человека и по роду занятий, и по характеру (*der Rampenvogt* 'strenger, rücksichtsloser Regisseur' [3, с. 649]). В большинстве примеров компонент *-vogt* придает сложным словам дополнительное коннотативное значение 'наделенный властью', 'властный' и употребляется в основном при основах от имен существительных, обозначающих объект, на который направлена деятельность данного лица (*der Hühnervogt – die Hühner* 'Prostituierte' [3, с. 363]), или который связан с его профессиональной деятельностью (*der Rampenvogt – die Rampe*).

В основе формирования значения компонента *-rat* лежит прежде всего обозначение титула со значением в русском языке 'советник'. Компонент *-rat* служит для обозначения лиц, в основном по роду занятий, часто с шутливым оттенком с целью возвысить положение человека с точки зрения социального статуса, хотя оно само по себе, как правило, отнюдь не высокое (*der Nachtrat* 'Nachtwächter' [3, с. 560], *der Transistorialrat* 'Pfarrer, der im Fernsehen das "Wort zum Sonntag" spricht' [3, с. 845], *der Bevölkerungsrat* 'Ehemann' [3, с. 103]), имеет дополнительное коннотативное значение 'лицо, ответственное за что-либо' и употребляется при основах от имен существительных, обозначающих область или объект, за которые данное лицо «несет ответственность» (*der Bevölkerungsrat – die Bevölkerung, der Nachtrat – die Nacht*).

Таким образом, в результате семантического анализа сложных слов с названиями титулов в качестве вторых компонентов можно сделать следующие выводы:

1. В большинстве случаев такие вторые компоненты обладают определенными лексико-категориальными значениями, которые связаны с переносными значениями этих слов в свободном употреблении.

2. Компоненты, в основе которых лежат обозначения титулов, служат в основном для обозначения лиц, которые выделяются своей лидерской позицией либо в профессиональной деятельности, либо по своим внешним или внутренним качествам, а также благодаря стечению каких-либо обстоятельств. Некоторые из рассмотренных нами компонентов характеризуют также человека по его пристрастиям, привычкам, занимаемой социальной позиции.

3. Сложные слова с рассматриваемыми компонентами часто имеют пейоративную окраску. Большинство из них не употребляются в литературном немецком языке.

## Список использованной литературы

1. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А. Н. Зуев, И. Д. Молчанова, Р. З. Мурясов и др.; под рук. М. Д. Степановой. – 2-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 2000. – 536 с.
2. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dwds.de/>. – Дата доступа: 10.09.2020.
3. Küpper, H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Küpper. – Stuttgart; Dresden: Klett, Verlag für Wissen und Bildung, 1993. – 959 S.
4. Duden Wörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/>. – Дата доступа: 08.09.2020.

УДК 811.1/.8

**А. В. Собко**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОРПУСА АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

*Актуальность исследования определяется необходимостью изучения кардинальных вопросов специфики употребления и восприятия англоязычного имени собственного в русскоязычной среде на материале антропонимов современного английского языка. Автор ставит перед собой задачу не только выделить основные механизмы передачи и употребления компонентов англоязычной формулы именованного лица на основе результатов проведённого им исследования, но и выявить психолингвистические факторы, влияющие на восприятие английских антропонимов русскоговорящими людьми, установить динамику процессов восприятия англоязычного имени носителями русского языка, раскрывая этнокультурную специфику употребления того или иного англоязычного имени в случае необходимости именованного персонажа литературного художественного произведения.*

На современном этапе развития общества сложно найти такую страну или регион, которые существовали бы обособленно, не имея никаких связей с внешним миром. Даже в отдалённых регионах

Африки и Бразилии когда-то самобитные и неизученные племена становятся частью туристического бизнеса, не имея другой возможности выжить и хотя бы частично сохранить свою культуру и особенности быта. Межкультурное взаимодействие является неотъемлемой и неизбежной частью прогресса.

Такие сверхдержавы, как Соединённые Штаты Америки, Россия, Китай, оказывают колоссальное влияние на жизнь представителей других государств. Высокоразвитые страны с не столь обширной территорией, но развитой экономикой и сильной медицинской и социальной базой (Бельгия, Швейцария, Германия, Великобритания и др.) также не могут не оставить следов в быту и культуре стран-соседей и менее развитых государств.

Благодаря расширению экономических и политических связей между континентами создаются благоприятные условия для межкультурного взаимодействия и коммуникации. Общение представителей различных культур приводит к обмену опытом и заимствованию тех или иных особенностей быта, верований, традиций как на официальном, так и на бытовом уровнях межличностного общения.

Лингвистические заимствования являются важнейшей составляющей межкультурной коммуникации. Использование иностранных слов в родной речи участниками дискурса является свидетельством определённых исторических процессов, происходящих в жизни общества. Заимствованные слова являются не только хронологизаторами, но и индикаторами важных событий, происшедших в мире в целом и в определённом обществе в частности [1].

Изучение иностранных заимствований имеет большое значение для исследований в области истории, лингвистики, психологии, страноведения, педагогики и многих других смежных наук и дисциплин.

Среди слов, проникающих в языковое пространство определённой нации из другого государства, особый интерес в сфере наших психолингвистических исследований вызывают антропонимы.

Имя человека имеет не только языковую, но и социальную сущность. Роль имени собственного в бытовой коммуникации общества чрезвычайно велика. Система и традиции именования личности в тот или иной промежуток времени трансформируются и видоизменяются, отражая связь с историческими и культурологическими изменениями, происходящими в обществе. Имена собственные играют важную роль в системе

антропонимических средств идентификации личности в бытовой коммуникации.

Антропонимы, являясь частью языка, а именно словами, развиваются в нём по общим законам того языка, в котором они функционируют, живо реагируя на любые изменения в мире в целом и в отдельно взятом государстве в частности. Изучение антропонимического пространства в определённой языковой среде помогает сделать выводы об историческом и социокультурном развитии носителей изучаемого языка, проживающих на определённой территории.

Язык не является чем-то постоянным и незыблемым ввиду того, что он непрерывно развивается и изменяется. Имена собственные, являясь важной и неотъемлемой частью любого языка, мгновенно реагируют на любые, происходящие в мире изменения. Антропонимы содержат не только важную языковую, но и неязыковую информацию, которая закладывается в них современным миром.

Ономастикон любого народа формируется на базе словарного состава родного языка, обладая смыслом и индивидуальным, глубоким планом содержания, который включает в себя не только речевую информацию, но и энциклопедическую, равно как и языковую [2].

Имена людей – это часть истории народа. Развитие антропонимической системы каждого народа связано с развитием производства, бытом, верой, творчеством, историческими контактами. Именно поэтому имена людей всегда отражают культурно-исторические условия развития нации в какой-то определённый отрезок времени.

Объектом нашего исследования является англоязычный антропоним как важнейший элемент этнокультурного и межличностного общения в современном мире. Предметом исследования являются современные закономерности употребления и восприятия англоязычного антропонимикона в русскоговорящем социуме. В процессе нашего исследования мы изучаем психоэмоциональные факторы и культурные особенности, влияющие на восприятие и передачу английских имён собственных русскоязычными людьми в процессе вербальной и невербальной коммуникации.

Несмотря на то, что к настоящему времени лингвистами уже накоплен значительный материал, раскрывающий сущность английского имени, следует отметить факт того, что исследователи в большинстве научных трудов ограничиваются изучением только

лишь значения английского имени собственного, его происхождения и его исторической звукобуквенной трансформации.

На прилавках книжных магазинов, равно как и в интернете, можно найти сотни книг и статей, посвящённых значению имени или фамилии. Данная информация привлекает людей разных возрастов по всему миру, ведь каждому интересно узнать, кем были его предки, чем занимались, какой имели характер и внешность, а всё это отражено в антропонимиконе людей.

Однако нас не интересует сама по себе классификация антропонимов в её чистом виде, их систематизация согласно их происхождению, значению, распространённости на той или иной территории. При проведении своих исследований мы в первую очередь ставим своей целью рассмотрение англоязычного антропонимического пространства с психолингвистической точки зрения.

Изучение имени собственного в аспекте билингвизма является сравнительно новым направлением в языкознании. На протяжении нескольких лет мы исследовали англоязычное антропонимическое пространство шестнадцати художественных произведений, написанных русскими писателями в конце XX – начале XXI веков («Левиафан», «Алмазная колесница», «Статский советник», «Долина мечты», «В поисках грустного бэби», «Солярис», «Беллона», «Чаепитие в Бристолле», «Планета Вода», «Весёлые похороны», «Метро 2033», «Стальные Волки Крейда», «Мистер Твистер», «Одноэтажная Америка», «Фактор фуры», «Сон с продолжением»), а также сорока семи художественных фильмов и телесериалов, сценарии к которым были также написаны русскоговорящими сценаристами на стыке прошлого и нынешнего столетий («Джек Восьмёркин – “Американец”», «Дежа вю», «Приключения Электроника», «Осенний марафон», «Спецназ», «Брат 2», «Американская дочь», «Америкэн бой», «Чёрная акула», «Война», «Поддубный», «Сибирский цирюльник», «Человек с бульвара Капуцинов», «Трест, который лопнул», «Не валяй дурака!», «Он – дракон», «Убойная сила», «Обитаемый остров», «Вий», «Прежде, чем расстаться», «Mister Пронька», «Лондонград», «Пираты XX века», «Оптимисты», «Стиляги», «Дом, который построил Свифт», «Паспорт», «Американский дедушка», «ТАСС уполномочен заявить», «Как я стал русским», «Интерны», «Профессионал», «Отель Элеон», «Братья по обмену», «Частица вселенной», «Светофор», «Адаптация», «Берёзка», «Невеста из Москвы», «Отель последней надежды», «Наркотрафик», «Анна детективъ», «Ментовские войны», «Паук» и др.).

В своих исследованиях мы пришли к выводу, что именованию того или иного персонажа книги в большинстве случаев

предшествует знание автора об именуемом герое своего произведения. Имя героя вызывает в памяти и сознании читателя или зрителя определённые качества личности, которыми автор наделяет героев своих произведений. Имя собственное порой даёт читателю, слушателю или зрителю подсказки о дальнейшем развитии сюжета книги или кинофильма, объясняет поведение героя в той или иной жизненной ситуации, описанной в сюжете книги, направляет эмоцию телезрителя или читателя в нужное автору русло. Правильно подобранное имя главных героев литературного произведения настраивает человека на определённый лад, создавая необходимую атмосферу погружения в события, описываемые в книге или фильме.

Попутно с основным направлением наших исследований, мы проводим контроль полученных результатов наших исследований путём проведения тестирования, в котором участвуют студенты УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Такого рода промежуточные данные помогают нам лучше понять общие тенденции и особенности восприятия английских имён русскоговорящими людьми. Целью нашего тестирования является подтверждение или же опровержение получаемых нами данных в результате анализа антропонимического пространства российских кинофильмов или же художественных произведений, о которых мы говорили ранее. Подобные тестирования выявляют интересные, неожиданные, а, порой, и парадоксальные особенности процесса именованности личности в современном русскоговорящем обществе.

Так, в ноябре 2019 года нами был составлен тест, состоящий из шести вопросов. Ответы на вопросы были открытыми, что означает отсутствие каких-либо подсказок для тестируемых, которые могли бы направить испытуемых в определённое русло. В тестировании приняли участие студенты исторического и юридического факультетов. Участников тестирования было 71 человек. Целью нашего исследования являлось изучение восприятия английского имени русскоязычным человеком. Нас интересовало наличие или же, напротив, отсутствие психоэмоционального компонента при необходимости выбора того или иного английского имени русскоговорящими людьми.

Участникам тестирования было предложено представить себя писателями или сценаристами какого-либо художественного фильма или телесериала. Ввиду отсутствия вариантов ответов участникам исследования предстояло сделать выбор в пользу любого английского имени собственного, которое они сами сочли бы подходящим, руководствуясь своими знаниями и опытом.

Шесть вопросов теста, на которые участникам тестирования необходимо было ответить, были следующие:

1. Каким бы именем Вы назвали английского шпиона в случае, если бы Вы сами писали художественное произведение?

2. Какое английское имя подошло бы, по Вашему мнению, главному отрицательному персонажу произведения?

3. Какое английское имя Вы считаете наиболее подходящим для красавицы-героини Вашего романа или фильма?

4. Как бы Вы назвали злодейку-иностранку, являющуюся персонажем Вашего произведения?

5. Какое английское имя Вы бы выбрали для главного положительного героя своей книги или фильма?

6. Если бы Вы писали сценарий к комедийному кинофильму или телесериалу, какое английское имя Вы предпочли бы дать главному герою Вашей комедии?

Студенты могли писать как мужское, так и женское имя при ответе на один и тот же вопрос. Однако, исходя из всех полученных нами результатов тестирования, большинство участников исследования предпочли дать варианты мужских имён.

Нам бы хотелось обратить внимание на варианты англоязычных имён, которые давались участниками тестирования при ответе на последний, шестой, вопрос. Лидирующую позицию по частотности упоминания заняло имя Чарли (Charlie), что вполне объяснимо ввиду того, что всемирно-известного актёра первых комедийных немых фильмов звали Чарли Чаплин. На втором месте расположилось имя Боб (Bob), с его вариантом Бобби (Bobby). Нужно признать, что само по себе данное имя звучит для русскоговорящего человека забавно, ведь оно схоже по звучанию с русскими словами «боб», «бобы», «бобовые».

Данное имя также высмеял в своём монологе российский юморист Евгений Ваганович Петросян, рассказывая о дочери, уехавшей в Америку и вышедшей замуж за американца, которого звали Боб: «Муж Боб, свёкор Боб, сын Боб – семейство бобовых!».

Мы предполагаем, что большинство участников нашего тестирования не знают о том, что имя Боб является уменьшительно-ласкательной формой имени Роберт (Robert), которое, в свою очередь, давалось среди подходящих английских имён для главного злодея художественного произведения или для английского шпиона, равно как и для положительного персонажа художественного текста [3].

Равное количество упоминаний было и у имени Джим (Jim). Следует отметить тот факт, что данное имя, в принципе, звучит

достаточно просто и не вызывает в подсознании образ серьёзного человека в дорогом костюме. Скорее, первое, что пришло в голову студентов, это имя знаменитого американского комика Джима Керри. А знаменитое стихотворение Сергея Есенина «Собаке Качалова» создаёт образ дружелюбного пса Джима, или же мальчишки из мультфильма «Остров сокровищ».

В тройку лидеров наиболее часто предлагаемых вариантов английских имён для героя комедии вошло и имя Джон (John). При этом мы бы хотели сказать о том, что данное имя много раз предлагалось и для положительного героя произведения, и для шпиона, а также для главного злодея произведения.

Занимаясь исследованием англоязычного антропонимического пространства русскоязычных художественных текстов на протяжении нескольких лет, мы с уверенностью можем сказать о том, что имя Джон имеет в подсознании русскоговорящего человека прочные ассоциации с Англией в целом и с англичанами в частности. Это можно увидеть не только на примере кинофильмов и книг, но и в повседневной жизни, когда многие увеселительные и питейные заведения на территории постсоветских республик, где люди говорят на русском языке, имеют названия, частью которых является непосредственно английское имя Джон. С целью придания определённого английского колорита и лоска своему заведению, желая выделить свой бар, кафе или ресторан из числа многих, владельцы заведений прибегают к использованию английских имён собственных. Например, руководство кафе «Джон Донн» позиционирует своё заведение в Москве как традиционный английский паб. При этом данное кафе носит имя английского поэта и проповедника Джона Донна (John Donne). Одно из московских кафе называется «У Джона», а кофейня-бургерная имеет название «JohnCoffee». Ресторан «Джон Сильвер», например, стилизован под атмосферу пиратского корабля, ведь всем знаком пират Джон Сильвер из романа шотландского писателя Роберта Стивенсона «Остров сокровищ».

При исследовании полученных нами в результате тестирования данных мы решили сопоставить предложенные студентами антропонимы для именованной злодейки-иностранки и красавицы-героини. Интересным явился тот факт, что имя Елизавета (Elizabeth) стало лидером по количеству упоминаний как в первом, так и во втором случае. Это говорит о том, что данный английский антропоним ассоциируется у русскоговорящих людей в первую

очередь с Англией, при этом данное имя не имеет чётко мотивированной психоэмоциональной окраски.

В обоих случаях употреблялись и имена Роуз (Rose), Дженнифер (Jennifer), Кейт (Kate), Анна (Anna), Джулия (Julia). Данные имена, исходя из результатов нашего теста, также являются нейтральными с точки зрения положительной или отрицательной окраски имени в психоэмоциональном плане.

Что касается имени Анджелина (Angelina), то оно вошло в тройку лидеров после имени Анна и Элизабет, в вариантах ответов на вопрос о самом подходящем имени для красавицы-героини книги или кинофильма. Очевидно, у многих участников тестирования сработала ассоциация с американской киноактрисой Анджелиной Джоли, которая не раз была признана самой красивой актрисой Голливуда согласно мировым рейтингам. Учитывая то, что все участники тестирования были молодыми людьми до 30 лет, они, без сомнения, знакомы с мировой киноиндустрией.

Похожий сопоставительный анализ мы провели с ответами на вопросы о самом подходящем имени для главного положительного и отрицательного персонажа литературного художественного текста.

В списке мужских имён, которые предлагались как в первом, так и во втором случае, оказались следующие английские имена: Роберт (Robert), Майк (Mike), Джон (John), Джеймс (James), Джек (Jack), Генри (Henry). Вновь мы приходим к выводу о том, что данные имена употребляются русскоязычными людьми при необходимости именовании англоговорящего персонажа чаще всего. Если русскоязычного человека попросить назвать знаменитых англичан или американцев с вышеупомянутыми именами, то многие сходу назовут до десятка известных личностей: Роберт Дауни младший, Роберт Паттинсон, Роберт Де Ниро, Майк Тайсон, Джон Сина, Джеймс Кэмерон, Джек Николсон, Джек Лондон, Генри Форд и др.

Интерес представляет и то, что имя Билл (Билли) упоминалось лишь в отношении английского шпиона. Возможно, данное имя является прямой отсылкой к таким известным американцам, как Билл Гейтс и Билл Клинтон. Несмотря на то, что эти люди не являются англичанами, они, несомненно, англоговорящие личности. В своих предыдущих исследованиях мы писали о так называемой «Англоамерике», в которую сливаются и Великобритания, и США, как страны с английским языком в качестве официального. Говоря об известных англичанах с именем Билл (Bill), можно упомянуть таких знаменитостей, как британский актёр Билл Найи; британский музыкант, актёр и комик Билл Бейли.

Говоря об имени Билл, необходимо сказать и о том, что оно является уменьшительно-ласкательной формой имени Уильям (William), при этом Билл может выступать в роли фамилии. Например, в случае с именами таких известных личностей, как английский актёр Лео Билл, музыкант Чак Билли и т. д. [4]

Само же имя Уильям неоднократно упоминалось в ответах на вопрос о подходящем имени для главного злодея художественного произведения или фильма, который испытуемым нужно было бы создать. Очевидно, что имена принцев Великобритании Уильяма и Гарри известны любому образованному русскому человеку.

Нам бы хотелось обратить внимание на то, что современные русскоговорящие родители, в особенности такие известные личности, как телеведущие, актёры, комики, а также люди высокого достатка, всё чаще дают своим сыновьям имена Роберт и Гарри. С тех пор, как «рухнул железный занавес СССР» всё «западное» стало «модным», данная мода коснулась и имён. Распространена тенденция «приукрашивания» простого русского имени его англоподобным вариантом. Так, в компании друзей Маша становится Мэри, а Миша Майком [5].

Наше исследование показывает, что современное русскоязычное общество имеет представление об английском антропонимике и онимах в целом. Английская и американская современная культура имеет большое влияние на русскоговорящих людей, что отражается в их творчестве. Изложив всё вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что, даже не владея в достаточной мере английским языком, не имея полного и ясного представления об англоязычных антропонимах, особенностях их функционирования в языке, русскоговорящий человек способен вычленить английский антропоним из множества других слов.

Можно смело говорить о том, что тенденции именования, существующие на территории Великобритании или США, имеют прямое отображение в культуре русского человека. Имена известных героев английских литературных произведений, киногероев, известных личностей Великобритании и США надолго запоминаются русским человеком и, в случае необходимости, влияют на выбор подходящего имени для персонажа художественного произведения. Определённые, идентичные образы всплывают в подсознании многих русскоговорящих людей. Наиболее распространённые и типичные английские имена встречаются и в русском тексте. Обычно, это простые для запоминания, можно сказать «удобные» для русскоговорящего человека антропонимы.

## Список использованной литературы

1. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2007. – 367 с.
2. Clark, J. W. A study of old and middle English / J. W. Clark. – London, 1957. – 431 p.
3. Hanks, P. Dictionary of First Names / P. Hanks, F. A. Hodges. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 444 p.
4. Hudson, R. A. Sociolinguistics / R. A. Hudson. – University College London Publisher: Cambridge University Press, 1996. – 279 p.
5. Serjeantson, M. A history of Foreign Words in English / M. Serjeantson. – London, 1937. – 893 p.

УДК 821.111(73)'06-14

**В. Ю. Соболевич**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ПОДБОР СЛОВ И ВЫРАЖЕНИЙ В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЭТЕССЫ Ш. ОЛДС (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «TRUE LOVE»)**

*Статья посвящена исследованию любовной лирики американской поэтессы XX–XXI вв. Ш. Олдс (1942 – ). В статье рассматриваются подбор и использование слов и выражений для описания темы, сюжета и чувств в стихотворении «True Love». Личность женщины с ее естественным и противоречивым чувством привязанности к мужчине показана в анализируемом стихотворении. Эта статья является актуальной из-за малой изученности произведений указанной поэтессы.*

Современные американские поэты и поэтессы, кажется, вкладывают всю свою жизненную и творческую энергию и силы, чтобы достичь единственной цели: быть понятыми и услышанными. Они стремятся создать неповторимые и незабываемые образы в своей лирике. Это часто означает, что они в конечном итоге выдвигают на первый план то, что является наиболее необычным и своеобразным как в поведении и поступках лирических героев, так и в подборе слов, литературных средств и приемов в своих произведениях. Тем самым они стараются избежать общих закономерностей и схожести с другими авторами.

Шерон Олдс является одной из ведущих американских поэтесс современности. Она – лауреат нескольких престижных наград, включая Пулитцеровскую премию и премию национального круга книжных критиков. Ш. Олдс известна тем, что пишет очень личные и эмоционально резкие произведения. Дэвид Ливитт написал о ней в Виллидж Войс Сапплемент следующее: «Шерон Олдс обладает чрезвычайным талантом. Ее поэзия отличается откровенностью, эротизмом и движущей силой» [1].

Откровенность произведений поэтессы вызывает как высокую оценку, так и осуждение. Сюжеты ее стихотворений часто отражают ее отношения со своим мужем, детьми и родителями, а также касаются интимных подробностей ее жизни. Ее любовная лирика отличается доступным и прямым стилем свободного стиха. Повествование часто ведется от первого лица. Поэтический голос Ш. Олдс известен своей точностью и универсальностью изображения. Яркие события ее стихотворений всегда передаются в четко реализованных образах, которые быстро переходят от ужасного к прекрасному и обратно. Работы Ш. Олдс рассматриваются в традициях Уолта Уитмена как прославление тела, которое может принести и удовольствие, и боль. И эта тема особенно находит отклик у читательниц. Как сказал Дуайт Гарнер: «Семейная жизнь, смерть, эротическая любовь – это абсолютно простые сюжеты стихотворений Олдс, и ее простой и доступный язык иногда могут сделать ее Матерью американской поэзии» [2].

В своем стихотворении «*True Love*» Ш. Олдс показывает двух влюбленных, которые неоднократно изображаются привязанными друг к другу. Действие стихотворения происходит сразу после того, как пара закончила заниматься любовью, и на первый взгляд кажется, что стихотворение восхваляет этот драгоценный момент.

*«In the middle of the night, when we get up  
After making love, we look at each other in  
Complete friendship, we know so fully  
what the other has been doing...»* [3, p. 43].

Читатель уже с первых строк знает, что эти два человека на самом деле являются парой, потому что, если бы отношения были менее серьезными, Ш. Олдс, возможно, предпочла бы использовать слово «секс». Лирическая героиня также говорит нам в первых нескольких строках, что они смотрят друг на друга с дружелюбием. Дружба жизненно важна для всех отношений, но интересным является тот факт, что героиня выбрала этот термин, чтобы описать отношения между ней и ее возлюбленным в моменты после занятий

любовью. Можно было ожидать, что после чего-то столь интимного она сможет описать свои чувства друг к другу более интимно, используя такие термины, как «страсть» или «влюбленность». Возможно, дружба – еще одно чувство, которым влюбленные были связаны в прошлом.

После строки о дружбе лирическая героиня делает намек «...*we know so fully what the other has been doing...*» [3, с. 43], который может заставить читателя поверить в то, что между влюбленными не все в порядке. Более вероятно, что целью этой строки было выделить некоторые внешние факторы в браке. Из-за других моментов в этом стихотворении, указывающих на негативные чувства, читатель может предположить, что один из влюбленных сделал что-то, что другой не одобряет. Как будто оба влюбленных в этом стихотворении пытаются осознать тот факт, что отношения подходят к концу. Вместо того чтобы признать и принять это, они просто двигаются по течению в любви и браке. Если сначала сказать, что влюбленные смотрят друг на друга с дружелюбием, а затем продолжить короткую реплику о том, что они знают, что делает другой, создается впечатление, что в их отношениях все не так гармонично, но что они продолжают терпеть это, потому что чувствуют привязанность друг к другу.

Поэтесса в анализируемом стихотворении часто подбирает слова таким образом, что заставляет читателя поверить в то, что она не рассматривает двух привязанных друг к другу людей в положительном свете. Сначала кажется, что привязанность к мужу – это хорошо. Однако при ближайшем рассмотрении можно задать вопрос: считает ли Ш. Олдс, что привязанность к другому человеку вообще положительна? Фактически, лирическая героиня стихотворения может полагать, что в браке она попала в ловушку того, что привязывает ее к мужу. Использование поэтессой слова «*bound*» имеет негативный оттенок, что говорит о том, что между влюбленными в стихотворении не все хорошо:

*«...Bound to each other  
like mountaineers coming down from a mountain,  
bound with the tie of the delivery-room,  
we wander down the hall to the bathroom...»* [3, с. 43].

Повтор слова «*bound*» и изображения, связанного с ним, говорит читателю, что отношения серьезные и преданные. Делая акцент на способах, которыми влюбленные привязаны друг к другу, Ш. Олдс как бы предполагает, что эти вещи составляют основу отношений.

*«...we are bound to each other  
with huge invisible thread...»* [3, с. 43].

Частое употребление слова «*bound*» можно интерпретировать как положительный аспект отношений. Тем не менее, многие другие приемы и способы использования слов в этих строках могут быть интерпретированы с отрицательной коннотацией. При таком понимании слово «*bound*» может заставить читателя подумать, что это негативный момент и что его значение в рассматриваемом стихотворении, похоже на то, что влюбленные находятся в ловушке.

*«...surely this  
is the most blessed time of my life,  
our children asleep in their beds...»* [3, с. 43].

Когда эти строки читатель видит в первый раз, они ему кажутся красивыми и реальными. При более внимательном прочтении кое-что в этих строках кажется противоречивым. Лирическая героиня включает слово «*surely*» в начале строки. С добавлением этого слова меняется весь тон стихотворения. Говоря «*surely*», кажется, что лирическая героиня стихотворения пытается убедить себя, что это лучшее, что может быть в ее жизни, что это самый благословенный момент. Если бы отношения между влюбленными были позитивными, и она была довольна своей привязанностью, ей не нужно было бы убеждать себя в этом.

*«...A wall of cold crystals, silent  
And glistening, I quietly call to you  
And you come and hold my hand and I say  
I cannot see beyond it, I cannot see beyond it.»* [3, с. 43].

И снова негативный образ возникает в последних строках стихотворения. Лирическая героиня описывает пейзаж снаружи, используя такие слова, как холод и тишина, которые создают замкнутое и отстраненное чувство до конца стихотворения. Можно подумать, что буквально она не может видеть за стеной снега. Также можно предположить, что лирическая героиня имеет в виду сам брак, сравнивая его с холодом и тишиной. Когда она говорит о внешнем пейзаже в конце стихотворения, возможно, это потому, что она не видит внешний мир за пределами отношений. Она чувствует, что упускает множество возможностей из-за своей привязанности, и она просто не может терпеть это дальше.

Таким образом, слова и выражения, которые поэтесса использовала, прямо указывают на чувства и переживания лирической героини, хотя при первом прочтении это не очевидно. Подбор Ш. Олдс слов и выражений в рассматриваемом стихотворении сразу же создает ощущение настоящей супружеской любви и дает представление о вещах, невидимых извне отношений.

С пассивно-агрессивным стилем подбора слов в стихотворении, особенно с противоречивым использованием слова «привязанность», легко поверить, что лирическая героиня Ш. Олдс действительно говорит о пережитых уже отношениях, которые имеют слишком большую связь с другим человеком. Героиня стихотворения хочет знать, что для нее существует, но не может этого увидеть из-за того, что связывает ее с мужем и связывает ее с этими отношениями. Все слова и выражения подобраны так, что читатель легко сможет понять скрытый контекст стихотворения.

### Список использованной литературы

1. Leavitt, D. Hot Type // D. Leavitt. – New York: Village Voice Supplement, 2004.
2. Dwight Garner: articles [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.salon.com>. – Date of access: 10.09.2020.
3. Olds, Sh. Stag's Leap: Poems // Sh. Olds. – New York: Knopf, 2012. – 89 p.

УДК 811.112.2`373.46

### ***В. В. Степанова***

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **EINSCHIEBENSICHERHEITSGLAS VS. ESG: ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОНТЕКСТАХ**

*В настоящей статье рассматриваются особенности контекстуальных употреблений полных терминологических обозначений продуктов стекольного производства и их сокращенных синонимических вариантов. Анализируются немецкий субстантивный термин-композиция *das Einschleibensicherheitsglas* и его аббревиатурный синоним *das ESG*. Устанавливаются закономерности выбора полного или краткого варианта термина в зависимости от интенций автора.*

Одним из источников терминов стекольного производства в настоящее время являются официальные интернет-сайты производителей стекла, изделий из него, промышленного оборудования и т. п. Информация, размещенная на этих сайтах, актуальна как в плане

«технического» содержания, так и в плане используемой терминологии. Именно на сайтах производителей стекольной продукции и оборудования для данной отрасли публикуется вся новейшая информация об изделиях, технологиях производства и обработки и т. п.

При изучении технических описаний продуктов стекольного производства, размещенных на данных сайтах, обращает на себя внимание тот факт, что зачастую наряду с терминами-композиатами или с терминологическими словосочетаниями используются аббревиатурные термины-синонимы.

Вслед за А. Ю. Куткиной мы считаем, что аббревиация – это «процесс создания единиц вторичной номинации, который заключается в линейном усечении компонентов исходного слова (словосочетания) и приводит к появлению его сокращенного варианта», а аббревиатура – это «лексическая единица, которая состоит из отдельных (сокращенных) элементов исходного слова или словосочетания» [1, с. 3].

Несмотря на то что аббревиация «занимает самый нижний ярус в иерархическом описании способов терминообразования», А. В. Суперанская подчеркивает, что данный способ словообразования крайне важен для специальных языков [2, с. 219]. Этот тезис поддерживает Г. А. Хакимова, которая отмечает, что «образование аббревиатур как особый способ словообразования в настоящее время актуален в любом языке для специальных целей» [3, с. 189].

Важность аббревиации в терминологии отмечает и Ю. В. Сложеникина: «достоинство терминологической аббревиации – предельная структурная экономичность, когда объемные по составу сочетания заменяются несколькими буквенными обозначениями» [4, с. 42].

К анализу терминологической аббревиации в последние годы обращались такие исследователи, как А. Ю. Куткина [1], Ю. А. Мазнева [5], Ю. А. Хуснуллина [6], Г. А. Хакимова [3] и др., что подтверждает высокий научный интерес к данной проблеме.

Целью настоящей работы является определение особенностей употребления полных терминологических обозначений продуктов стекольного производства и их сокращенных синонимических вариантов в текстах, размещенных на сайтах производителей данной продукции. Анализируются немецкий термин-композит (*das Einscheibensicherheitsglas* (однослойное безопасное стекло / закаленное стекло) и его сокращенный синоним (*das ESG*).

Рассмотрим три контекста, содержащие данные термины:

1) «*Herstellung von **Einscheibensicherheitsglas (ESG)***

*Das an den Kanten bearbeitete Glas wird auf einem horizontalen Band liegend in den Ofen eingefahren und bei einer Temperatur über 600 °C erhitzt. Während dieses Vorganges ist das Glas auf Rollen dauernd in Bewegung. <...> Nach dem Vorspannprozess kann ESG nicht weiter bearbeitet werden, weil dadurch die gleichbleibende Spannungsverteilung gestört und das ESG sofort zu Bruch gehen würde. Sämtliche Bearbeitungen, wie z. B. Löcher, Ausschnitte, etc., müssen vor dem Vorspannprozess angebracht werden. ESG lässt sich nachträglich nicht mehr auf ein anderes Mass zuschneiden» [7].*

### **2) «Einscheibensicherheitsglas ESG**

*Einscheiben-Sicherheitsglas (ESG) besteht aus einer einzigen, speziell wärmebehandelten Scheibe. Das Glas wird während der Herstellung auf mehr als 600 Grad Celsius erhitzt und danach schlagartig wieder abgekühlt. <...> Einscheibensicherheitsglas wird seit vielen Jahrzehnten im Automobilbau für Seitenscheiben eingesetzt und verhindert wirksam Schnitt- und Stoßverletzungen. <...> Wir verwenden das Einscheibensicherheitsglas bei Anwendungen, bei welchen der Sicherheit besondere Beachtung oder die Eigenschaften des Einscheibensicherheitsglases gegenüber dem konventionellen Floatglas erforderlich sind. <...> Das Einscheibensicherheitsglas wird durch einen Stempel gekennzeichnet. Auf Wunsch kann der Stempel auch weggelassen werden. Hierbei muss beachtet werden, dass es nicht mehr möglich ist das Sicherheitsglas als solches zu erkennen!*

*Folgende Arbeiten zeigen den Einsatz von Einscheibensicherheitsgläsern» [8].*

### **3) «Einscheibensicherheitsglas (ESG)**

*Das Glas mit dem Plus an Sicherheit*

*Einscheibensicherheitsglas (ESG) ist ein besonderes Glas: Anders als normales Flachglas, ist es besonders stoß- und schlagfest. Als einer der größten Hersteller von ESG und VSG in Europa möchten wir unser Wissen rund ums Glas gern mit Ihnen teilen. <...>*

*Seine Temperaturwechselbeständigkeit (200 K) qualifiziert Einscheibensicherheitsglas insbesondere für den Einsatz im Sanitär-/Außenbereich, an einer Heizung oder Sonnenschutz-Konstruktion.*

*Bricht Einscheibensicherheitsglas, verhält es sich völlig anders als gewöhnliches Glas. Die ESG-Scheibe zerfällt in kleine, stumpfkantige Bruchstücke – ein Bruchbild, das Schnitt- und Stoßverletzungen wirksam verhindern kann. Keinesfalls sollte ESG großflächig beklebt werden, weil dadurch im Bruchfall ein Teil der eigentlichen Schutzwirkung verloren geht» [9].*

Общим для всех трех контекстов является вынесение в заголовок и полного термина, и его сокращенного варианта. Термин-аббревиатура пишется рядом с термином-комполитом либо в скобках, либо без скобок и без каких-либо знаков препинания. Подобное расположение двух терминов формирует в сознании реципиента представление о равноправности обоих терминологических обозначений, подтверждая мысль о том, что термин-аббревиатура является лишь сокращенным вариантом исходного термина-комполита.

Однако далее мы видим, что рассматриваемые нами термины «распределяются» в приведенных контекстах неодинаково.

Так, в первом контексте термин-комполит использован только в заголовке – в тексте он ни разу не употребляется, используется только сокращенный вариант термина (три раза). Первая часть данного контекста рассказывает о процессе производства этого вида стекла – то есть на данном этапе (*das*) *Einscheibensicherheitsglas* (*ESG*) как такового еще не существует. По этой причине автор прибегает к использованию еще одного терминологического обозначения – (*das*) *Glas*. Аббревиатура *ESG* появляется в контексте по завершении описания процесса производства. Здесь речь не идет об исключительных свойствах этого вида стекла, а лишь указывается, что нельзя делать с этим стеклом (после закалки нельзя обрабатывать, изменять размер и т. п.). В этом смысле именно аббревиатура, а не полный термин, будет ассоциироваться у реципиента с некими ограничениями в использовании данного вида стекла.

Во втором контексте оба термина помимо заголовка вынесены на первое место первого предложения. Это предложение представляет собой определение понятия, обозначаемого двумя терминологическими знаками (полным и сокращенным вариантами). В части описания процесса производства также присутствует «нейтральный» термин (*das*) *Glas*. Однако дальше мы наблюдаем противоположное в сравнении с первым контекстом явление: термин-аббревиатура *ESG* никак не используется, при этом полный термин употреблен пять раз. На наш взгляд, для объяснения этого явления необходимо обратиться к анализу компонентов термина-комполита, а точнее к компоненту *Sicherheit* (*безопасность*). В те моменты, когда автор апеллирует к самому главному свойству этого вида стекла – его безопасности (прочности, ударостойкости), он использует полный термин, чтобы еще раз прозвучало слово *Sicherheit*:

«...*Wir verwenden das **Einscheibensicherheitsglas** bei Anwendungen, bei welchen der **Sicherheit** besondere Beachtung ...*».

Это нужно для того, чтобы в сознании реципиента закрепились простая логическая связь: *Sicherheit = Einscheibensicherheitsglas*.

В данном контексте полный термин используется для описания сферы применения этого вида стекла. По нашему мнению, термин-композит нужен автору, чтобы подчеркнуть особую безопасность, которую гарантирует это стекло: «*Einscheibensicherheitsglas wird seit vielen Jahrzehnten im Automobilbau für Seitenscheiben eingesetzt und verhindert wirksam Schnitt- und Stoßverletzungen*».

В третьем контексте мы также наблюдаем вынесение обоих терминов в начальную позицию первого предложения, которое является своеобразным определением данного вида стекла. В этом контексте наблюдается практически равномерное использование термина-композита и его сокращенного варианта. Так, в словосочетании с термином *Hersteller* мы видим употребление терминов-аббревиатур *ESG (Einscheibensicherheitsglas)* и *VSG (Verbund-Sicherheitsglas)*. Это можно объяснить тем, что использование соответствующих полных терминов выглядело бы слишком громоздким и тяжелым для восприятия. Тогда как в части описания важнейших свойств и области применения предпочтение отдается полному термину. Интересным является использование полного термина для подчеркивания преимуществ данного стекла при противопоставлении:

«*Bricht Einscheibensicherheitsglas, verhält es sich völlig anders als gewöhnliches Glas*». Пара *Einscheibensicherheitsglas – gewöhnliches Glas* выглядит более убедительно, чем *ESG – gewöhnliches Glas*, поскольку в ней прослеживается не очевидное на первый взгляд противопоставление *sicher-gewöhnlich* (безопасный-обычный). Это, в свою очередь, является средством манипуляции сознанием реципиента, поскольку человек склонен при прочих равных условиях склониться к выбору «чего-то безопасного», чем «чего-то обычного».

В этом контексте мы также наблюдаем использование отаббревиатурных образований: *die ESG-Scheibe*, что свидетельствует о том, что при образовании подобных сложных терминов в целях языковой экономии в качестве компонента выбирается именно аббревиатура, а не полный термин.

Примечательно, что при указании возможных негативных последствий неправильного использования этого вида стекла выбирается сокращенный вариант термина, чтобы полный термин оказался вне зоны «плохих» ассоциаций: «*Keinesfalls sollte ESG großflächig beklebt werden, weil dadurch im Bruchfall ein Teil der eigentlichen Schutzwirkung verloren geht*».

Итак, сокращенные варианты сложных терминов (аббревиатуры) составляют неотъемлемую часть терминологии стекольного производства на современном этапе ее развития. Анализ текстов, размещенных на специализированных сайтах, показывает, что возможно использование как полного термина, так и его сокращенного варианта в пределах одного контекста.

В заголовок, как правило, выносятся оба термина. Если приводится определение понятия, то в качестве dfd (определяемой части) также представляются оба термина. При описании важнейших свойств данного типа стекла предпочтение отдается термину-композиту. В конструкциях, эффективность воздействия которых основывается на противопоставлении сущностных характеристик, также используется полный вариант термина. Термин-аббревиатура используется при описании либо ограничений, связанных с использованием данного продукта, либо возможных негативных последствий его неправильного использования. Термин-аббревиатура также используется как компонент более сложного термина-композита или терминологического словосочетания, в котором присутствуют и другие термины-аббревиатуры.

### Список использованной литературы

1. Куткина, А. Ю. Аббревиация в русской и немецкой политической терминологии как проблема перевода: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / А. Ю. Куткина; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2011. – 20 с.

2. Суперанская, А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – Изд. 6-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 248 с.

3. Хакимова, Г. А. Способы словообразования ветеринарной терминологии в немецком языке / Г. А. Хакимова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 10(88). – Ч. 1. – С. 183–192.

4. Сложеникина, Ю. В. Основы терминологии: Лингвистические аспекты теории термина / Ю. В. Сложеникина. – Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 120 с.

5. Мазнева, Ю. А. Аббревиированные юридические термины: структурно-семантический, системно-функциональный и когнитивно-дискурсивный аспекты (на мат. совр. англ. языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19, 10.02.04 / Ю. А. Мазнева; Пед. инст-т ФГАОУ ВПО «Юж. фед. ун-т». – Ростов-на-Дону, 2011. – 23 с.

6. Хуснуллина, Ю. А. Структурно-семантическая и функциональная специфика аббревиатур компьютерного дискурса: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю. А. Хуснуллина; Самарский филиал «Моск. гор. пед. ун-та». – Москва, 2012. – 28 с.

7. Glas Trösch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.glastroesch.ch/services/glaswissen/herstellung-und-physikalische-begriffe/herstellung-von-einscheibensicherheitsglas.html> – Дата доступа: 24.08.20.

8. Kettner Glas und Spiegel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kettner-glas.ch/angebote/glas/sicherheitsglas/einscheibensicherheitsglas-esg.html> – Дата доступа: 24.08.20.

9. SGT [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sgt-oelsnitz.de/de/einscheibensicherheitsglas> – Дата доступа: 24.08.20.

**УДК 811.161.1**

***О. В. Толкачёва***

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

## **О ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАТИКЕ ПРЕДЛОГА *по***

*Статья посвящена особенностям пространственной семантики предлога 'по'. Установлено, что семантической особенностью предлога по является профилирование внутренних границ региона локализации. Отношение КОНТАКТ специфицируется в семантике этого предлога как кратковременный и повторяющийся.*

Предлог *по* является одним из самых употребительных и самых многозначных<sup>12</sup> предлогов русского языка. В списке частотности русских пространственных предлогов он занимает 3 позицию по общему количеству употреблений и 4 позицию по количеству употреблений в пространственном значении, что составляет, однако, всего лишь 8,9 % от общего количества его употреблений [3]. В исследованиях предложной семантики установлено, что расширение лексического значения предлога зависит от его пространственной семантики (наличия в ней компонентов, которые могут проецироваться на другие сферы) [3; 4].

---

<sup>12</sup> Согласно анализу Фэн Мина и Н. Г. Наумовой имеющихся словарных статей предлога *по*, у данного предлога выделяется от 15 до 37 значений [1; 2].

На выявление особенностей пространственной семантики предлога *по* направлено настоящее исследование.

Предлог *по* неоднократно становился объектом исследований, посвященных как описанию только пространственной, так и его семантики в целом, рассматривались особенности его функционирования в рамках отдельных стилей, исследовались отдельные конструкции с этим предлогом [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 и др.]. В семантических описаниях и словарных определениях отмечается, что предлог *по* может обозначать отношения, связанные с поверхностью локализуемого объекта, а может обозначать отношения в регионе, задаваемом границами локализуемого объекта<sup>13</sup>. Так, согласно толковому словарю С. А. Кузнецова, предлог *по* употребляется при обозначении «предмета, пространства, поверхность которого является местом, где происходит действие, движение кого-, чего-либо (*по лицу струится пот*); места, пространства, в пределах, в границах которого происходит действие, движение (*ходить по комнате*); предмета или лица, на которое направляется действие (*ударить по струнам*)» [12, с. 847].

На основании проведенного нами исследования, отметим, что важным элементом семантической структуры данного предлога является отношение КОНТАКТ, которое и обуславливает описанные выше различия в его пространственном значении. Так, в ситуациях, когда реализуется отношение КОНТАКТ, предлог *по* категоризирует локализуемый объект как поверхность (пример (1)), когда отношение контакта не реализуется – просто как регион, в рамках которого происходит движение, либо как область распространения (охвата) какого-либо действия (примеры (2), (3)).

(1) *Лейтенант Пина усмехнулся и провел рукой по своим пышным, холеным усам* [Завтра].

(2) *И вот вижу - идет плачущая по коридору* [Литературная газета].

(3) *Как уже было сказано, главной целью поездки Тихомирова по России является проведение социологического исследования среди репатриантов* [Московский комсомолец].

Отношение КОНТАКТ в семантике предлога *по* может специфицироваться как КРАТКОВРЕМЕННЫЙ КОНТАКТ (пример (4)), ПОВТОРЯЮЩИЙСЯ КОНТАКТ (пример (5)).

(4) *Отец один раз меня ударил по заднице* [Московский комсомолец].

---

<sup>13</sup> Локализуемый объект – это объект в пространстве, относительно которого определяется местоположение других (локализуемых) объектов.

(5) *«Афганцы» не вошли в число тех, кого Борис Николаевич, похлопывая **по** плечу и ласково приговаривая: «Такие молодцы, понимаешь», лично награждал в кремлевском зале [Московский комсомолец].*

Можно предположить, что признак ПОВТОРЯЕМОСТЬ, выделяемый нами в семантике предлога *по* в примере (5), относится к семантике глагола *похлопывать*, а не самого предлога. Однако это не так. В лингвистических исследованиях установлено, что существует семантическое согласование значения глагола и предлога [4; 13]. Например, предлог русского языка *на* также передает отношение контакта и может обозначать дирекциональное отношение (например, *поставить на стол*), однако его употребление с глаголом *похлопать* недопустимо (<sup>???</sup>*похлопать на плечо(плечу)*). Это семантическое свойство предлога *по* перенесено также и в его темпоральное значение: конструкции типа *по понедельникам* используются для обозначения цикличности (повторяемости).

Кроме этого, в качестве локализирующего объекта в конструкциях с этим предлогом может выступать не один, а совокупность одинаковых объектов, рассматриваемых как единое пространство, охваченное действием (пример (6)); либо это может быть совокупность локализуемых объектов (пример (7)).

(6) *Меня водил **по** палатам ее «главврач с декабря девяносто четвертого», искуснейший хирург Руслан Висаригов, извинялся за «тошный дух» [Огонек].*

(7) *раскиданные **по** комнате вещи – с педантизмом [Московский комсомолец].*

Конструкции с предлогом *по* могут служить также для указания на границы (предела) распространения действия. Определение значения предлога *по* в таких конструкциях иногда вызывает некоторые трудности и толкуется как синонимичное значению предлога *до*. Так, в толковом словаре С. А. Кузнецова указывается «употребляется при указании предела, границы распространения действия, соответствует по значению предлогу *до*. *Рукав по локоть. Волосы по плечи. Прочитать учебник с пятого по десятый параграф*» [12, с. 847]. В качестве релятивов в таких конструкциях употребляются наименования частей тела либо наименования некоторых объектов в сочетании с порядковым числительным для определения количества (например, *по десятый параграф* как приведено выше). Семантические особенности таких конструкций при употреблении с наименованиями частей тела подробно рассмотрены в работах О. Ю. Шеманаевой [10; 11]. Отличия предлогов *по* и *до* автор представляет следующим образом:

«до-конструкция обозначает движение по направлению к ориентиру, а по-конструкция – результат движения, контакт с ориентиром» [11, с. 123–124]. Автор отмечает также, что употребление таких по-конструкций приобретает все более идиоматичный характер и они часто используются не в пространственном значении (например, *по колено в грязи* – означает трудно, а не буквально по колено как мерку).

В свою очередь, отметим, что предлог *до* также может обозначать отношение контакт (например, *дотронуться до носа*). Разница в семантике данных предлогов, на наш взгляд, заключается в профилировании различных границ: предлог *по* профилирует внутреннюю границу, т. е. локализуя объект включен полностью либо частично в область распространения, а предлог *до* – внешнюю, контакт с которой возможен, но сам объект остается за границей области распространения. Эти их семантические свойства, очевидно, проявляются при переносе в темпоральную сферу: конструкции типа *до понедельника* означают, что срок истекает днем ранее (до конца предыдущего дня), а конструкции *по понедельник* – включая этот день. Таким образом, выражение *волосы до плеч* означает, что волосы может и касаются плеч, но не прикрывают их, а выражение *по плечи* – какой-то частью или полностью прикрывают плечи.

Проведенное исследование позволило установить, что категоризация предлогом *по* локализуя объекта как поверхности или как региона, в рамках которого происходит движение, связано с отношением КОНТАКТ. В семантике данного предлога отношение КОНТАКТ может уточняться как кратковременный и повторяющийся. Установлена способность предлога *по* профилировать внутренние границы региона локализации.

### Список использованной литературы

1. Фэн Мин. Значения предлога ПО в современном русском языке (по данным словарей) [Электронный ресурс] / Фэн Мин, Н. Г. Наумова. – Режим доступа: <https://ruskiyonline.com/tsvetik-semitsvetik/metodicheskaya-podderzhka/russkaya-literatura/503>. – Дата доступа: 02.05.2020.

2. Фэн Мин. К проблеме описания семантики предлога ПО: пространственные отношения/ Фэн Мин // Вестник ВятГ: научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 79–84.

3. Тарасевич, Л. А. Семантика пространственных предлогов в зеркале количественных показателей (на материале немецкого и

русского языков) / Л. А. Тарасевич // Вестн. БГУ. Сер. 4. – 2014. – № 2. – С. 40–47.

4. Тарасевич, Л. А. Пространственные предлоги в немецком и русском языках: семантика и функционирование: дис. ... док. филол. наук: 10.02.20 / Л. А. Тарасевич. – Минск, 2016. – 284 л.

5. Иомдин, Л. Л. Словарная статья предлога ПО / Л. Л. Иомдин // Семиотика и информатика. Вып. 32: Материалы к Интернациональному словарю литературного языка (образцы словарных статей). – М., 1991. – С. 94–120.

6. Усачёва, М. Н. Значения предлогов «по» и «к» в русском языке: кодирование сирконстантов и семантических ролей. [Электронный ресурс] / М. Н. Усачёва. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/1628/78.pdf>. – Дата доступа: 05.05.2020.

7. Алияри Шорехдели, Махбубех. Пространственные значения предлога «по» в русском языке и способы их передачи на персидский язык [Электронный ресурс] / Махбубех Алияри Шорехдели. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9952/>. – Дата доступа: 02.05.2020.

8. Наумова, Н. Г. Особенности семантики и функционирования предлога *по* в современном русском языке (на материале текстов научного и официально-делового стиля) [Электронный ресурс] / Н. Г. Наумова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-semantiki-i-funksionirovaniya-predloga-po-v-sovremennom-russkom-yazyke-na-materiale-tekstov-nauchnogo-i-ofitsialno-delovogo>. – Дата доступа: 12.05.2020.

9. Дубровина, И. В. Конструкции с базовым пространственным значением *бить в* и *бить по*. / И. В. Дубровина // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: [учебно-методическое пособие] / отв. ред.-сост. Н. Р. Добрушина. – Москва: ТЕИС, 2007. – С. 109–121.

10. Шеманаева, О. Ю. Конструкции измерения уровня с предлогом *по* в русском языке. / О. Ю. Шеманаева // НТИ, Сер. 2, Информ. процессы и системы. – М.: ВИНТИ, 2007. – № 4. – С. 35–45.

11. Шеманаева, О. Ю. «Снег рыхлый по колено ей»: семантические особенности конструкции измерения уровня с предлогом *по* в русском языке. / О. Ю. Шеманаева // Московский лингвистический журнал. – 2008 – № 6 – С. 120–156.

12. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2002. – 960 с.

13. Толкачёва, О. В. Репрезентация начала перемещения в семантике предлогов (на материале немецкого и русского языков) / О. В. Толкачёва // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2020. – № 1. – С. 143–151.

***Е. Г. Устименко***

*(Минский государственный лингвистический университет, Минск)*

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КВАЗИДВИЖЕНИЯ  
В СЕМАНТИКЕ ГЛАГОЛОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

*В данной работе рассматриваются глаголы квазидвижения, обозначающие особое положение в пространстве субъекта или объекта, в немецком и русском языках. В результате анализа таких глагольных единиц, установлено, что в русском и немецком языках глаголы квазидвижения характеризуются разными структурно-семантическими свойствами. Выявлены способы репрезентации квазиперемещения в определенном направлении в сравниваемых языках. Установлены направления модификации семантики производного глагола в результате взаимодействия префикса и исходного глагола.*

В процессе отбора глаголов движения, в семантике которых содержится указание на направления внутрь, наружу, вверх, вниз, вперед, назад, из малого академического словаря под редакцией А. П. Евгеньевой в русском языке [1] и Duden online в немецком языке [2] нами выявлена группа глаголов, обозначающих особое положение в пространстве объекта или субъекта (например, *erohitzen*, *zetteln*, *durchhängen* ‘провисать’, *herunterhängen* ‘свисать’ и др.). Несмотря на наличие в дефиниции такого типа глагольных единиц информации о перемещении объекта или субъекта и о его направлении, данные глаголы не обозначают движение. На основании онтологических характеристик перемещения и анализа контекстов установлено, что с помощью таких глаголов описываются ситуации, когда речь идет об особом положении субъекта или объекта. Данный класс лексических единиц назовем глаголами квазидвижения (квазиперемещения).

Цель данной работы заключается в выявлении и сопоставлении особенностей структуры и семантики глаголов квазидвижения в русском и немецком языках.

Рассмотрим структурные свойства глаголов квазиперемещения в сравниваемых языках. В результате анализа изучаемых глагольных единиц установлено, что в русском языке квазиперемещение в

определенном направлении выражается двумя способами: 1) является ингерентной частью семантики глагола (например, глаголы *топорщиться*, *щетиниться*, *ершиться*, *бугриться*); 2) эксплицируется приставкой (например, глаголы *обвиснуть*, *просесть*, *ниспадать*). В немецком языке квазидвижение в соответствующем направлении представлено тремя способами: 1) имплицитно выражается семантикой глагола (например, *ragen* ‘возвышаться, выситься’, *sträuben sich* ‘топорщиться, щетиниться’); 2) выражается с помощью приставки (например, *durchhängen* ‘провисать’, *aufragen* ‘возвышаться, торчать’, *vorstehen* ‘выдаваться вперед’); 3) выражается с помощью дейктиков *hin* и *her* и приставки (например, *hervortreten* ‘выступать вперед, выдаваться’, *hinausragen* ‘выдаваться, выступать’). На основании выявленных способов репрезентации квазиперемещения можно сделать вывод о том, что как в русском, так и в немецком языках глаголы, обозначающие особое положение в пространстве, являются непроизводными и производными. При этом глагольные дериваты образованы от глаголов позиции или позиционных глаголов *висеть*, *сидеть* в русском языке [3; 4] и глаголов *stehen* ‘стоять’, *hängen* ‘висеть’ в немецком языке, а также от глаголов движения в обоих языках.

Глаголы квазидвижения в русском и немецком языках характеризуются определенными семантическими свойствами. В обоих языках релевантным семантическим признаком является особый характер положения субъекта или объекта, например, его протяженность сверху вниз (*обвиснуть*, *отвиснуть*, *свисать*, *ниспадать*, *durchhängen* ‘провисать’, *herunterhängen* ‘свисать’), снизу вверх (*торчать*, *топорщиться*, *ragen* ‘возвышаться, выситься, торчать’), изменение положения в направлении вперед (*выпятиться*, *выпянуть*, *vorstehen* ‘выдаваться вперед’ и др.). В семантике глаголов *ершиться*, *ершиться*, *топорщиться*, *щетиниться*, *топорщить* содержится семантический признак ‘особый объект’ квазиперемещения: с помощью данных глаголов описываются изменения положения в пространстве волос, шерсти, щетины и т. п. [1]. Глаголы *провиснуть*, *просесть* обозначают изменения положения субъекта или объекта сверху вниз под действием силы тяжести либо с течением некоторого времени. В семантике глагольных единиц *выпянуться*, *выпянуть*, *запрокинуться* содержится указание на изменение положения объекта или субъекта в результате каких-либо внешних факторов / причин, например, злости, усталости, ранения и т. п. В значении немецкого глагола *durchhängen* ‘провисать’ присутствует семантический субпризнак ‘изменение положения субъекта под действием силы тяжести’.

В результате анализа глаголов квазидвижения в русском и немецком языках, установлено, что семантика приставочных глаголов модифицируется в некоторых направлениях при взаимодействии приставки и исходного глагола. Так, в русском языке семантика производящих глаголов при сочетании с префиксами модифицируется в двух направлениях: 1) глаголы положения или позиции (*висеть*, *сидеть*) переходят в разряд глаголов квазиперемещения и обозначают изменение положения по направлению вниз (*отвиснуть*, *просесть*); 2) префикс *нис-* усиливает значение направления вниз в семантике глагола *ниспадать*, так как единица *падать* уже его содержит, и образованный глагол становится глаголом квазиперемещения. В немецком языке выявлены три типа взаимодействия структурных элементов глагольных единиц: 1) приставка сообщает об изменении положения субъекта или объекта по направлению вверх/вниз (*aufragen* ‘возвышаться, торчать’); 2) при сочетании префикса с глаголом положения или позиции производный глагол переходит в разряд глаголов квазиперемещения, а также образуется значение направления (*durchhängen* ‘провисать’, *vorstehen* ‘выдаваться вперед’); 3) при сочетании дейктиков *hin* и *her*, приставки и исходного глагола образуется указание на перемещение по отношению от говорящего либо к говорящему и на направление (*hinausragen* ‘выдаваться, выступать’, *herunterhängen* ‘свисать’).

Таким образом, в результате анализа глаголов движения, в семантике которых содержится указание на направления внутрь, наружу, вверх, вниз, вперед, назад, выявлена группа глаголов квазидвижения (квазиперемещения). С помощью данных глагольных единиц обозначается особое положение субъекта или объекта в пространстве. Установлено, что в немецком и русском языках глаголы квазиперемещения, фактически обозначая смещение положения от нормы в направлениях вниз/вверх, вперед/назад, характеризуются определенными структурно-семантическими свойствами. Информация о смещении положения в соответствующем направлении репрезентируется разными способами в сравниваемых языках. В ходе анализа семантики исследуемых глаголов выявлены типы взаимодействия приставки и исходного глагола.

### Список использованной литературы

1. МАС – Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – 4 т.
2. Duden online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.duden.de>. – Дата доступа: 25.04.2020.

3. Майсак, Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции : дис... канд. филол. наук : 10.02.20 / Т. А. Майсак. – Москва, 2002. – 288 с.

4. Рахилина, Е. В. Семантика русских «позиционных» предикатов: стоять, лежать, сидеть и висеть / Е. В. Рахилина // Вопросы языкознания. – 1998. – № 6. – С. 69–80.

**УДК 811'42**

**О. Н. Чалова**

*(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель)*

### **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА**

*В статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению и характеристике основных направлений развития коммуникативной и жанровой системы нескольких типов институционального дискурса (политического, медийного, академического и др.). В работе констатируются и обосновываются структурные, лингвопрагматические, стилистические, тематические и другие изменения, происходящие в поле различных дискурсивных систем, а также делается вывод о зависимости трансформационных процессов в институциональном дискурсе от социальных факторов.*

Сегодня многие типы институциональной коммуникации (политической, научной, юридической, медийной, религиозной и проч.) претерпевают целый ряд изменений, касающихся их языкового устройства, тематического разнообразия, прагматического и функционального потенциала, а также жанровой организации. Эти изменения идут по линии усложнения, а не упрощения лингвистической, семантико-прагматической и жанровой структуры общения, что приводит к расширению задач и видового разнообразия различных типов коммуникации, к появлению новых слов и речевых оборотов, специфической тональности общения, оригинальных ролей участников речевого взаимодействия и т. д.

Например, в педагогическом дискурсе, в частности университетском, можно обнаружить тенденцию к появлению новых жанровых форм, каждая из которых (форм) отличается своеобразной лингвопрагматической и композиционной структурой. Если тради-

ционными жанрами университетского дискурса можно считать лекцию, семинар, выступление ректора или декана на официальном мероприятии, защиту диплома или диссертации и др., то к числу жанровых новообразований в поле университетского дискурса можно отнести различные тренинги, мастер-классы, дискурс грантовой деятельности [1], вебинары в рамках программ междууниверситетского сотрудничества и т. д. Понятно, что область интересов современной высшей школы действительно обширна – в настоящее время сотрудники и студенты вуза участвуют в разных проектах, в том числе и международных, осуществляют взаимодействие с зарубежными партнерами – это и приводит к возникновению новых видов коммуникации в университетской среде, призванных решить многочисленные практические задачи, стоящие сегодня перед вузом. Более того, образование в режиме онлайн также вносит свои коррективы в коммуникативное пространство университетских структур. В частности, академические встречи педагогов и студентов на различных интернет-платформах и использование интернет-сервисов обуславливают изменения в лингвопрагматической организации уже сложившихся жанров педагогического общения – лекций, практических занятий, защиты магистерских исследований и т. д. И в данном случае речь даже не идет об изменениях в метакоммуникативной составляющей общения между преподавателями и студентами во время онлайн-занятий, которая (метакоммуникация) обогащается избыточными контактоустанавливающими формулами, а также приемами проверки активности канала связи. Дело в том, что форма проведения академического события может меняться кардинально. Например, устный экзамен, происходящий в онлайн-условиях, все чаще проводится в форме блиц-опросов (а не развернутых ответов на вопросы экзаменационного билета), поскольку в онлайн-обстановке это позволяет наилучшим образом оценивать знания студентов.

Трансформацию своего лингвопрагматического устройства претерпевает и политический дискурс. Как и в университетской среде, коммуникация в сфере политики отличается динамичностью, поскольку сама политическая система является исключительно гибким и многоканальным механизмом, и любые изменения, происходящие в этой системе, незамедлительно отражаются на речевой составляющей политических структур. События, имеющие место в сегодняшнем мире, приводят к возникновению таких новых видов политического общения, как санкционный дискурс, дискурс Brexit, дискурс мигрантов и проч., каждый из которых характеризуется специфической стилистической и семантико-прагматической организацией (например, доминирование негативнооценочной лексики над позитивнооценочной, исключительно

активное употребление таких выразительных средств, как метафора и метонимия и проч.), что и позволяет приписывать этим разновидностям общения статус отдельных речевых образований в поле политического дискурса.

Безусловный исследовательский интерес вызывает и рекламный дискурс, поскольку его коммуникативное и жанровое пространство также нестабильно. Жанровые границы рекламного дискурса постоянно расширяются за счет того, что реклама регулярно перенимает структурные формы других дискурсивных систем, пополняя свой жанровый репертуар такими форматами, как интервью, репортаж (журналистика), агитация, лозунги (политика), консультация, совет, рекомендация, свидетельство (юриспруденция) и проч. Что касается вербального фонда рекламного дискурса, то он динамичен ровно в той степени, в какой динамична лексическая система общественной сферы, к которой относится рекламируемый товар. Другими словами, степень мобильности и изменчивости словарного фонда рекламы прямо пропорциональна скорости развития лексической системы того типа дискурса, из которого реклама заимствует слова. Так, например, если объект рекламы (рекламируемый товар или услуга) относится к гастрономической или косметической сфере (а словарь этих сфер, как известно, исключительно подвержен неологизации по причине регулярного появления новых косметических средств и гастрономических продуктов, срочно требующих соответствующих наименований: *кушон, гоммаж, бустер, маффин, капкейк, суперфуд, дрессинг, сбутерброживать, капучинатор* и под.), то и лексическая система рекламы, привлекающей внимание к подобным товарам, будет характеризоваться типичными для кулинарного и косметического дискурса тенденциями, в частности тенденцией к образованию и использованию неологизмов.

Что же касается медийного дискурса, то его по праву можно отнести к одному из наиболее динамично развивающихся типов общения. Так, в дискурсе массмедиа четко обозначилась такая тенденция, как гибридизация коммуникации. По нашим наблюдениям, гибридизация коммуникации проявляется в двух основных моментах: во-первых, в слиянии жанров и образовании так называемых фузионных форм, таких, как, например, интерактивная беседа, которая совмещает признаки телебеседы и интернет-блога [2], а во-вторых, в смешении разных стилей общения в рамках одного медийного события, что можно наблюдать, например, в телевизионных ток-шоу, участниками которых являются официальные представители самых разных общественных институтов – науки, политики, журналистики, поп-культуры, религии и др.

Интересно и то, что некоторые жанры массмедиа претерпевают настолько интенсивное развитие своей структуры и контента, что фактически трансформируются в самостоятельное дискурсивное пространство, состоящее из ряда полноценных жанровых единиц. В частности, такой жанр, как журналистское расследование, по сути, представляет собой отдельную дискурсивную систему, включающую связанные, но при этом стилистически самодостаточные эпизоды (версия, легенда и проч.), каждый из которых можно уверенно трактовать в качестве самостоятельных жанров массмедиа.

В заключение отметим, что жанровое и лингвопрагматическое состояние дискурсивных систем можно считать зеркалом времени, отражающим характер развития общества. Сегодня в мире происходят серьезные изменения в экономической, политической, культурной и других сферах жизни, которые, как было показано в статье, накладывают отпечаток на язык и на процесс общения, обуславливают перестройку жанровой и лингвопрагматической организации различных типов дискурса.

### **Список использованной литературы**

1. Буренина, Н. В. Характеристика англоязычного дискурса международной грантовой деятельности / Н. В. Буренина, Е. В. Солдатова / Границы жанра: текст и дискурс / И. М. Басовец [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Сажинной ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 119–137.

2. Войтишенюк, Е. В. Особенности структуры жанра интерактивной телебеседы на белорусском и английском языках / Е. В. Войтишенюк / Границы жанра: текст и дискурс / И. М. Басовец [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Сажинной ; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 103–118.

**УДК 811.161.1'373.7: 821.161.1**

***О. Г. Яблонская***

*(Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина, Мозырь)*

### **АКТУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ СВОЙСТВ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА**

*В статье исследуются особенности актуализации фразеологическими единицами текстообразующих свойств на примере*

*рассказов российской писательницы Т. Соломатиной. Выявляется фразеологическое пространство текста, которое формируется за счет выполняемых данными единицами функций и их трансформаций. Делается вывод о том, что фразеологизмы являются значимым элементом создания коммуникативно-прагматической направленности текста.*

Использование фразеологических единиц (ФЕ) в художественном тексте способствует его более глубокому восприятию и пониманию, т. к. данные единицы являются одним из способов реализации авторских интенций. Исследование текста помогает правильно интерпретировать фразеологизмы и определить их семантическую значимость для текстового пространства.

Целью данной работы является анализ особенностей актуализации фразеологическими единицами текстообразующих свойств в художественном тексте.

Материалом исследования являются сборники рассказов российской писательницы Татьяны Соломатиной «Акушер-Ха!» и «Акушер-Ха! Вторая (и последняя)». Автор в доступной для читателя форме повествует о проблемах в области медицины. В. Цыбульский отмечает, что «акушер-гинеколог Татьяна Соломатина в своем сборнике... смешит, грустит, развлекает и, между прочим, размышляет. О рождении, смерти, любви и благородстве медработников» [1]. Рассматриваемые произведения представляют интерес для данного анализа, поскольку в них использованы многочисленные фразеологические обороты как в речи автора (в размышлениях и описаниях событий), так и в речи героев. Это отражает востребованность данных единиц для выражения мыслей и намерений говорящих, а также усиливает коммуникативно-прагматическую направленность текста (донести информацию до читателя и сформировать определенное отношение к представленным проблемам).

Актуализация текстообразующих свойств ФЕ взаимосвязана с выполняемыми ими функциями и трансформационным потенциалом, что является основой для формирования фразеологического пространства текста, под которым понимается «идейная связь ФЕ с предшествующими или последующими смысловыми фрагментами, в результате чего фразеологизм оказывает влияние на значимость этих фрагментов или целого текста» [2, с. 95].

Одним из приемов употребления фразеологизмов в рассматриваемых произведениях является их обособление. Рассмотрим следующие примеры.

*Ничто не насторожило юную идиотку. Ни бесплатный сыр, ни комфорт мышеловки* («Жаркое лето 1988-го»).

Обособление фразеологического оборота в отдельное предложение, разъединение его компонентов и их употребление в качестве свободных лексических единиц сохраняет, тем не менее, семантику словарного выражения (*Бесплатный сыр бывает только в мышеловке* – ‘что-либо бесплатное обычно имеет скрытый подвох, ловушку’ [3]). Такая трансформация выдвигает на первый план характеризующую функцию ФЕ (описание будущего места работы), которая тесно связана с гиперболизирующей (выражение степени негативности вероятных последствий) и эмоционально-экспрессивной (способ вербализации самоиронии и самокритики автора). Кроме того, семантическая связь с лексемой предшествующего предложения *идиоткой* способствует реализации фразеологизмом оценочной функции. Фразеологическое пространство, идейной основой которого является данное выражение, выявляется на протяжении всего рассказа, т. к. место действия и условия работы героини являются ключевыми факторами для понимания тех трудностей, с которыми ей пришлось столкнуться.

В следующем фрагменте автор на семантическом уровне соединяет два устойчивых выражения.

*Русские не только не сдаются. Русские и своих не сдают. Ну, или славяне. Не знаю я, кто этот мальчишка по национальности был. Он и сам не знал. Он детдомовский. Детдомовским не до национальностей. Быть бы живу* («Жаркое лето 1988-го»).

Развертывание контекста осуществляется на основе расширения лексического состава первого фразеологизма, которое ассоциируется с волей к победе, несмотря на внешние обстоятельства. Фразеологический повтор усиливает его значимость. Тематически близкие лексемы *русские, славяне, национальность* логично подводят рассуждения к выводу, который заключается в значении второго фразеологизма (*не до жиру, быть бы живу* – ‘не до богатства, не до излишеств, лишь бы выжить, иметь хоть самое необходимое’ [4]), т. е., в описываемой ситуации необходимо все сохранить в тайне.

Фразеологическое пространство, создаваемое рассматриваемыми единицами, ограничивается лишь фрагментом повествования, в котором рассказывается о происшествии с мальчиком. Textoобразующие свойства фразеологизма проявляются только на фрагментарном уровне и реализуются в характеризующей и резюмирующей функциях.

Автор неоднократно использует фразеологические обороты в основе такого стилистического приема как градация, т. е. нарастание смысла значимости фрагмента текста. Рассмотрим следующий пример:

*Главврач принял меня с распростертыми объятиями. Пообещал золотые горы и алмазные реки в платиновых берегах, помимо двух тысяч у. е. официальной зарплаты* («История о том, как я решила обогатиться или Частная страховая медицина глазами врача»).

Прямое значение первого компонента фразеологизма *золотые горы* ('достаток, благополучие' [5]) способствует развертыванию контекста за счет ассоциируемых с прилагательным *золотые* лексем *алмазные* и *платиновые*. Семантическая градация достигается благодаря увеличению ценности перечисляемых материалов. Использование фразеологизма на фоне словосочетания *помимо двух тысяч у. е.* также добавляет ценность и значимость предполагаемым благам.

Ироничное восприятие смысла данной ФЕ создается за счет его синтагматической сочетаемости с глаголом *пообещал*. Все выражение, приведенное в начале рассказа, коррелирует с его темой: не все так хорошо, легко и прибыльно на новом месте работы. Таким образом, информация, содержащаяся в данном фрагменте, является существенной для формирования фразеологического пространства всего произведения.

Глубокий смысл заложен в следующем фрагменте текста.

*Но у меня не то что волосы, у меня кора головного мозга встает дыбом, когда я читаю подобного рода пост* («Главный родовспомогательный орган – головной мозг»).

Расширение лексического состава фразеологизма (*волосы дыбом* – 'о состоянии ужаса, сильного страха' [6]) активизирует его эмоционально-экспрессивный потенциал и интенсифицирует представление о ситуации и степени проявления ощущения ужаса автора этих слов. Прагматическая связь с названием подкрепляет заложенную в нем серьезность и важность раскрываемой темы, которые сохраняются на протяжении всего повествования.

Значимым для всего сборника является следующее использование фразеологизма:

*Но, назвался груздем – полезай в резиновые перчатки и хирургический халат* («Национальные особенности заживления»).

Расширение словарного выражения *назвался груздем – полезай в кузов* ('если взялся за какое-либо дело, выполняй его до конца' [7]) и развернутая замена последнего компонента способствуют конкретизации художественной действительности, а именно указывают

на сферу деятельности литературного героя, усиливают важность профессии. Автор создает на основе фразеологизма образ, который коррелирует с темой не только названного рассказа, но и всего сборника в целом, способствуя проявлению межтекстовых семантических связей.

Использование фразеологизмов в художественном тексте, основанное на языковом и социально-художественном опыте коммуникантов, способствует созданию самобытного литературного произведения. Проведенный анализ показал, что фразеологические выражения обладают богатым текстообразующим потенциалом. Трансформационные возможности и выполняемые ими функции способствуют формированию фразеологического пространства текста на фрагментарном уровне или уровне всего текста, т. к. в них может быть заключена раскрываемая в произведении идея. Парадигматические связи ФЕ с другими единицами текста усиливают их значимость и подчиненность общему коммуникативно-прагматическому замыслу автора.

### Список использованной литературы

1. Цыбульский, В. Скоро только дети родятся. Сборник «Акушер-ха!» Татьяны Соломатиной [Электронный ресурс] / В. Цыбульский. – Режим доступа: [https://www.gazeta.ru/culture/2009/09/17/a\\_3261756.shtml](https://www.gazeta.ru/culture/2009/09/17/a_3261756.shtml). – Дата доступа: 07.09.2020.

2. Яблонская, О. Г. Специфика текстообразующих свойств фразеологизмов в художественном тексте/ О.Г. Яблонская // Вести БГПУ. – 2019. – № 3 (101). – С. 94–98.

3. Бесплатный сыр бывает только в мышеловке [Электронный ресурс] // Цитаты. – Режим доступа: <https://dslov.ru/pos/p860.htm>. – Дата доступа: 09.09.2020.

4. Не до жиру, быть бы живу [Электронный ресурс] // Словарь пословиц и поговорок. – Режим доступа: <https://slovarick.ru/697/>. – Дата доступа: 09.09.2020.

5. Золотые горы [Электронный ресурс] // Фразеологизмы – толкование, иллюстрации. – Режим доступа: <http://frazbook.ru/2014/07/16/zolotye-gory/>. – Дата доступа: 09.09.2020.

6. Волосы дыбом [Электронный ресурс] // Фразеологизмы – толкование, иллюстрации. – Режим доступа: <http://frazbook.ru/2014/07/18/volosy-dyбом/>. – Дата доступа: 09.09.2020.

7. Назвался груздем – полезай в кузов [Электронный ресурс] // Фразеологизмы – толкование, иллюстрации. – Режим доступа: <http://www.fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/nazvalsia-gruzdem-polezai-v-kuzov/>. – Дата доступа: 09.09.2020.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Абедковская И. Ю., Тихонович И. И.</i> Дистанционное обучение иностранному языку в медицинском университете: возможности и проблемы.....	3
<i>Аверьянова В. В.</i> Использование видеоресурсов сети Интернет для обучения студентов аудированию.....	7
<i>Белобородько Т.В.</i> Особенности использования метода кейсов на уроках иностранного языка.....	10
<i>Волкова Г. К.</i> Организация курса английского языка для талантливых студентов-медиков.....	15
<i>Гордиенко Л. С.</i> Управляемая самостоятельная работа – способ повышения эффективности обучения иностранным языкам в военном вузе.....	20
<i>Горская И. А.</i> Моделирование образовательной траектории учащихся в процессе профессионального становления.....	25
<i>Дегтярёва И. Л.</i> Краткий обзор теории усвоения языка Стивена Крашена.....	30
<i>Zhussupova R. F., Kebir Mohammed Jemal.</i> Exploring MOOC facilitated sessions for the professional development of school teachers.....	33
<i>Игнатюк Г. Н.</i> Фразовые глаголы английского языка в дидактическом аспекте.....	40
<i>Карebo О. Н., Симончук О. А.</i> Использование веб-квест-технологии при обучении иностранному языку как возможность реализации теории поколений в образовательном процессе.....	45
<i>Кулиева О. Н.</i> Инновационные методы обучения английскому языку: результаты практического применения.....	49
<i>Леменкова А. С.</i> Раскрытие творческого потенциала ребенка с признаками одаренности: методы и принципы.....	53
<i>Лозовская Т. В., Чернякова Е. А.</i> Текст как коммуникативная среда для формирования иноязычной компетенции.....	56
<i>Нарчук А. П.</i> Опыт преподавания дисциплины «Теория и практика перевода» на педагогическом факультете.....	61
<i>Орлова В. Ф.</i> Онлайн-платформы как эффективный инструмент организации обучения английскому языку.....	66
<i>Остапенко Т. И.</i> Информационно-коммуникационные технологии в обучении английскому языку студентов экономических специальностей.....	70

<i>Петрова М. Н., Саянова Г. И.</i> Содержание обучения иностранному языку как основа формирования языковой личности.....	74
<i>Пузенко И. Н., Тюкина Л. А.</i> Практическая составляющая подготовки будущих инженеров по иностранному языку.....	77
<i>Radić-Vojanić V.</i> A comparative study of monolinguals and multilinguals in the EFL context.....	82
<i>Северинец О. В., Дегтярева О. А.</i> Обучение иностранным языкам с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	88
<i>Собко А. В.</i> Важность коммуникативно-когнитивного подхода в обучении студентов иностранным языкам.....	92
<i>Хорсун И. А.</i> Роль учителя и учащегося на занятиях по иностранному языку.....	96
<i>Царикова А. А., Сахнова О. И.</i> Проблемы и оценка мотивации студентов медицинского университета к изучению английского языка.....	99
<i>Чернякова Е. А., Лозовская Т. В.</i> Методические особенности преподавания учебных дисциплин на английском языке.....	103
<i>Шилобрит Д. И.</i> Грамматический навык как основа формирования у учащихся речевого навыка на уроках французского языка в начальной школе.....	106

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

<i>Абреу-Фамлюк В. Р.</i> Национальная специфика интерпретирующих речевых актов в русском, английском и французском языках.....	110
<i>Астапкина Е. С.</i> Шкалирование качественных показателей языковых единиц при семантической деривации.....	116
<i>Баркович А. А.</i> Індэкс дэрывацыйнасці: асаблівасці словаўтваральнай актыўнасці ўсходнеславянскіх моў.....	120
<i>Батурына А. Л.</i> Эвалюцыя рэлігійных канцэпцый нямецкіх рамантыкаў.....	124
<i>Василевич А. П.</i> Чтение текста с квазисловами как способ оценки произносительного навыка.....	130
<i>Верпечынскіс В. С.</i> Пра кантэкстуальную залежнасць аказіяналізмаў у нямецкамоўнай мастацкай прозе.....	140
<i>Вечорко А. С.</i> Эмотивный эпитет как стилистическое средство выражения удовольствия (на материале романа Софи Кинселлы «Тайный мир шопоголика»).....	145
<i>Витченко Л. В.</i> Семантика побудительности в директивных речевых актах, ориентированных на разные сферы адресата.....	148

<b>Дзігадзюк В. П.</b> Тэкставая рэтраспектыўная прастора як асноўны корпус тэкстаструктур.....	154
<b>Жупинская А. В.</b> Элементы жанра провокационного интервью в американской тележурналистике (на материале программ Фила Донахью).....	158
<b>Задворная Е. Г.</b> Семантико-прагматические особенности извещения в научном диалоге.....	163
<b>Ключенович С. С.</b> Словообразовательное освоение стяженных конструкций в современном немецком дискурсе.....	168
<b>Котик Т. С.</b> О типах конструкций с дейктическими наречиями с формантом <i>hin</i> .....	173
<b>Лиденкова О. А.</b> Типы героев в исторических романах П. О'Брайана.....	177
<b>Матвеева М. С.</b> Понятие прецедентности в современной лингвистике.....	181
<b>Никитенкова К. Г.</b> Перспективы фреймового анализа в словообразовании немецкого языка.....	184
<b>Пантелеева И. В.</b> Типы фразового ударения во французском дидактическом дискурсе.....	190
<b>Печко Д. М.</b> Наречия с локативным значением в английской и русскоязычной художественной прозе.....	194
<b>Сажина Е. В.</b> Становление и развитие полемического дискурса в дискурсном пространстве.....	200
<b>Сенько Н. С.</b> Мифологическая составляющая русской и английской языковых картин мира.....	205
<b>Симончук О. А., Каребо О. Н.</b> Семантические особенности сложных слов немецкого языка с названиями титулов в качестве второго компонента.....	209
<b>Собко А. В.</b> Лингвистические исследования функционирования корпуса английских антропонимов в русскоязычной среде.....	214
<b>Соболевич В. Ю.</b> Подбор слов и выражений в любовной лирике современной американской поэтессы Ш. Олдс (на примере стихотворения «True Love»).....	223
<b>Степанова В. В.</b> Einscheibensicherheitsglas vs. ESG: особенности употребления в специализированных контекстах.....	227
<b>Толкачёва О. В.</b> О пространственной семантике предлога <i>no</i> .....	233
<b>Устименко Е. Г.</b> Репрезентация квазидвижения в семантике глаголов (на материале немецкого и русского языков).....	238
<b>Чалова О. Н.</b> Тенденции развития институционального дискурса.....	241
<b>Яблонская О. Г.</b> Актуализация текстообразующих свойств фразеологизмов в структуре текста.....	244

Научное издание

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

Материалы  
X международной научной конференции

(Гомель, 23 октября 2020 года)

*В авторской редакции*

Подписано в печать 30.11.2020. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография.  
Усл. печ. л. 14,65. Уч.-изд. л. 16,01.  
Тираж 35 экз. Заказ 565.

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, г. Гомель